

19809d.



FREIE UND HANSESTADT HAMBURG

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

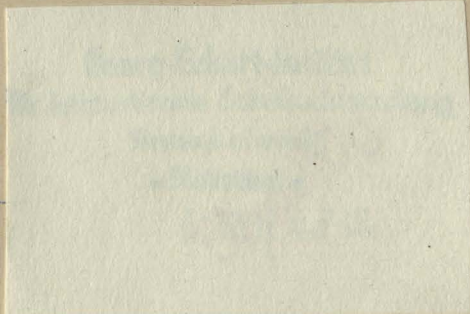
Richtlinien für die Erziehung in Vorschulklassen

80/4856

Georg-Eckert-Institut BS78



1 121 964 5



H
(975)

Band VII

der Reihe

Richtlinien und Lehrpläne

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
- Bibliothek -

KL 80/4856

Georg-Eckert-Institut
für internationale Schulbuchforschung
Braunschweig
- Bibliothek -

KL 80/4856

Z-V HH
A-11 (1975)

7 Herausgeber: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

Gesamtherstellung:
Walhalla u. Praetoria Verlag KG Georg Zwickenpflug Regensburg
1975

Vorwort

Diese Richtlinien stellen den Rahmen dar, in welchem sich Vorschulklassen-Erziehung in Hamburg vollzieht und vollziehen soll. Sie zeigen die Aufgaben, Ziele, Grundsätze, Methoden, Inhalte, Medien und Organisationsformen der Erziehung, mit der fünf- und sechsjährigen Kindern zu besseren Chancen für ihr zukünftiges Leben verholfen werden kann.

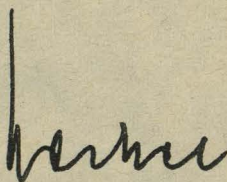
Eine Besonderheit der Richtlinien ist, daß sie auch deutlich zu machen suchen, was zur Gesundheitsförderung der Kinder getan werden muß, wie Kinder mit einem besonderen Lern- und Sozialverhalten zu fördern sind und wie die Vorschulpädagogen mit den Eltern, anderen Pädagogengruppen und Dienststellen zusammenarbeiten müssen.

Um den Pädagogen ihre verantwortungsvolle Arbeit zu erleichtern, geben die Richtlinien eine große Anzahl konkreter Beispiele für die Praxis.

Die Konzeption der Richtlinien entstand aus fünfjähriger wissenschaftlich begleiteter Versuchsarbeit; die Empfehlungen der Kultusminister, die Aussagen von Ausschüssen der Bildungskommission sowie der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung zu Fragen der Vorschulerziehung sind in ihnen berücksichtigt; die Struktur der Richtlinien wurde mit den Vorschulreferaten der norddeutschen Länder abgestimmt: so steht Vorschulklassen-Erziehung in Hamburg auf einer relativ sicheren Grundlage. Dennoch sind diese Richtlinien vorläufig: ihre Verbesserung durch Erprobung, Ergänzung und Weiter-Entwicklung ist eine unerläßliche Aufgabe.

Allen Beteiligten danke ich für die bisherige Entwicklungsarbeit in den Schulversuchen und für die Erarbeitung dieser Richtlinien.

Gelingen wird die dargestellte Erziehung und ihre Verbesserung nur, wenn sich die Vorschulpädagogen, die beteiligten Kollegien, die Schulverwaltung, die Wissenschaftler, die Mitarbeiter in den Ausbildungsstätten und die Eltern weiter gemeinsam um die Verwirklichung der neuen Schulstufe bemühen.



Landesschulrat

Geltungsbereich

Die „Vorläufigen Richtlinien für die Erziehung in Vorschulklassen“ gelten für

1. **Vorschul- und Eingangsstufenklassen 1**
an Volks- und Gesamtschulen;
2. **Schulkindergärten**
an Volks-, Gesamt- und Sonderschulen
(ausgenommen B 1.7, B 2, D 3).

Im Richtlinien-text wird aus Gründen der Vereinfachung für Schulkindergärten, Eingangsstufenklassen 1 und Vorschulklassen der zusammenfassende Begriff „Vorschulklassen“, für die diese Einrichtungen besuchenden Kinder der Begriff „Vorschulkinder“ verwendet.

Verzeichnis der Mitarbeiter

Leitung:	Hermann Schwarz
Koordinierung:	Karin Marquard
Wissenschaftliche Begleitung der Vorschulversuche und Beratung der Richtlinienarbeit:	Prof. Dr. Helmut Belser Nikolaus de Wall Margrit Witt
Schulpsychologische Beratung:	Dr. Walter Bärsch Hajo Sassenscheid
Schulärztliche Beratung:	Dr. Meta Heuer
Fachreferenten:	
Bildende Kunst, Werken	Helmut Bertram
Mathematik, Physik	Dr. Jürgen Dzewas
Musik	Werner Hahn
Sport, Verkehrserziehung	Ludwig Rothenberg
Werken	Winfried Schmayl
Biologie	Günter Wölk
Sonderschulpädagogische Beratung:	Jürgen von Melle Nikolaus de Wall
Arbeitsgruppen:	
Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren:	Bärbel Pauck Ursula Riekmann Eveline Ulmer Waltraute Wegbrod
Günter Seidel	
Gerhard Heß	
Karin Marquard	
Hajo Sassenscheid	
Sabine Schubert	
Spielen:	Bildende Kunst: Louise Haddorp Heidi Diercks
Nikolaus de Wall	
Aive Hähle	
Richard Stein	Musik: Jutta Böttcher Gisela Arndt Monika Scholtz-Rautenstrauch Klaus Tiemann Ilona Vollbeding
Irmtraud Stöckgen	
Leben und Lernen in sozialen Bezügen:	Sport: Bernt Eißner Heinz Alberti Christa Eißner Edith Schumacher
Karin Marquard	
Ursula-Katrin Schierholz-Wesch	
Eva Schleider	
Jürgen Walkstein	
Gudrun Werner	
Gerda-Lucie Wolf	
Sprech- und Gesprächsförderung:	Natur: Reinhard Kühl Ursula Diel Margit Hübner
Brigitte Walberg	
Gisela Bergmann	
Ingrid Körner	
Christel Timm	
Begegnung mit Literatur:	Werken: Christian Vollmers Dörte Arp Heidi Schulze-Biehl Birgit Wojtacki
Jutta Böttcher	
Heinrich Kahl	
Ursula Radefeld	
Erika Schläfke	
Adelheid Schmidt	
Ute Simon	
Vorübungen zum Lesen und Schreiben:	Verkehrserziehung: Frank Schlotzhauer Hans Böhme Dagmar Claudius Gesa Fedke Rosemarie Herzer Georg-Wilhelm Röpke Walter Tügel
Jens Hinrichs	
Dorle Fischer	
Regina Götz	
Karin Mayer-Abendroth	

Einführung in mathematisches**Denken:**

Karin Marquard
Zinha Finn
Marianne Grutza
Vera Lucht
Wolf Münkemüller
Antje Schulz

**Raumgestaltung, Lehr- und Lern-
mittel:**

Irmtraud Stöckgen

Die Federführenden der Arbeitsgruppen sind jeweils an erster Stelle aufgeführt.

Außerdem haben an Beratungen einzelner Entwürfe zeitweilig teilgenommen oder Stellungnahmen erstellt:

Curt Böhnke, Lieselotte Dethmann, Renate Frank, Annemarie Grodtmann, Ingeborg Hohensee, Uta Hornung, Silke Junge, Monika Kitzinger, Hannelore Klemm, Elfriede Krauß, Monika Lücke, Hannalies Nebel, Gertrud Norden, Wiebke Poeppel, Barbara Schwieger, Gerda Schröder, Ursula Sikorra, Hans Struck, Friedrich Wilhelm Usbeck, Inge Wienecke, Elke Wiethorn, Ingeborg Wolf-Weber und die Schulkindergarten-Kreisfachberatersitzung.

Inhaltsübersicht

Seite

Vorwort	III
Geltungsbereich	IV
Verzeichnis der Mitarbeiter	V

A	Konzeption	
1	Ausgangslage	1
2	Intentionen	1
3	Besonderheiten	2
4	Weitere Planung	2

B	Allgemeine Richtlinien	
1	Aufgaben und Grundsätze	5
1.1	Aufgaben	5
1.2	Grundlegende Fähigkeiten	5
1.3	Gesundheit	6
1.4	Lernvoraussetzungen	9
1.5	Lernmotivierung	9
1.6	Formen des Lernangebots	10
1.7	Zeitplanung	12
1.8	Sozialformen	13
1.9	Differenzierung	13
1.10	Sichern, Überprüfen, Beurteilen	14
1.11	Kinder mit besonderem Lern- und Sozialverhalten	15
1.12	Verhalten des Pädagogen	16
1.13	Teamarbeit der Pädagogen	19
1.14	Zusammenarbeit mit den Eltern	20
1.15	Zusammenarbeit mit den Pädagogen des Elementarbereichs und der Grundschule	21
1.16	Zusammenarbeit mit anderen Dienststellen	21
2	Organisation	23
2.1	Einrichtung von Vorschulklassen	23
2.2	Anmeldung und Aufnahme der Kinder	23
2.3	Gruppengrößen und Wochenstunden	24
2.4	Leiter der Klassen	24
2.5	Übergang in das 1. Schuljahr	24
3	Ausstattung	25
3.1	Raumbedarf	25
3.2	Raumausstattung	26
3.3	Spiel- und Arbeitsmittel	26
3.4	Lehrmittel und Sportgeräte	27
4	Sicherung und Weiterentwicklung des Konzepts	27
4.1	Zusatzausbildung und Fortbildung	27
4.2	Praktikanten- und Referendar-Anleitung	29
4.3	Wissenschaftliche Begleitung	29
4.4	Richtlinien-Entwicklung	29

C	Aktivitäts- und Lernbereiche	Seite
	Vorbemerkungen	31
1	Spielen	32
2	Leben und Lernen in sozialen Bezügen	59
3	Sprache	83
3.1	Sprech- und Gesprächsförderung	83
3.2	Begegnung mit Literatur	101
3.3	Vorübungen zum Lesen und Schreiben	145
4	Bildende Kunst	161
5	Musik	193
6	Sport	221
7	Natur	233
8	Werken	255
9	Verkehrserziehung	287
10	Einführung in mathematisches Denken	299

D	Arbeitshilfen	Seite
1	Raumgestaltung	314
2	Raumausstattungsverzeichnis	317
3	Modelle für die Zeitplanung	319
4	Förderung von Kindern mit besonderem Lern- und Sozialverhalten	328
5	Die ersten Schultage	333
6	Literaturliste	335
7	Beurteilungsbogen für die Feststellung der Lernausgangslage von Schulanfängern	
8	Empfehlungen für Spiel- und Arbeitsmittel	
9	Empfehlungen für Lehrmittel	
10	Empfehlungen für die Grundausrüstung Sport	
11	Beispiele für Elternbriefe	
12	Beratungsdienste am Institut für Lehrerfortbildung	

Teile 7 bis 12 wurden nicht in diesen Richtlinienband aufgenommen, vergleiche hierzu Bemerkungen unter D „Arbeitshilfen“.

A Konzeption

1 Ausgangslage

Neue Erkenntnisse der Psychologie, Pädagogik und Soziologie sowie sozialpolitische Forderungen nach besseren Bildungschancen für alle Kinder waren Ausgangspunkte der Bemühungen, die Erziehung von Kindern im Vorschulalter in den Bildungseinrichtungen der Bundesrepublik Deutschland zu intensivieren.

Im Jahre 1970 hob die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates im „Strukturplan für das Bildungswesen“ die Bedeutung des frühen Lernens für die Entwicklung des Kindes, insbesondere seiner Lernfähigkeit, hervor und begründete damit die notwendige Veränderung der Erziehung im Elementar- und Primarbereich.

In ihren „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ vom 2. 7. 1970 legte die Ständige Konferenz der Kultusminister ihre Zielvorstellungen zu einer Neugestaltung des Schulanfangs in Form einer Eingangsstufe der Grundschule dar.

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung hat im Bildungsgesamtplan 1973 den Ausbau der Vorschulerziehung als eine der vordringlichen Aufgaben im Bildungswesen bezeichnet und gefordert, das pädagogische Angebot für die Fünfjährigen als gleitenden Übergang in das schulische Lernen zu gestalten.

In Übereinstimmung mit diesen pädagogischen und bildungspolitischen Tendenzen erklärte der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg in den „Mitteilungen des Senats an die Bürgerschaft“ vom 7. 10. 1969 seine Absicht, Versuche mit Vorschulklassen einzurichten.

Bereits im Januar 1970 wurden an zwei Schulen Versuche mit je drei Vorschulklassen begonnen. Im „Bildungsbericht 1970“ hat der Senat die Absicht geäußert, diese Versuche bis 1974 auf insgesamt etwa 50 Vorschulklassen zu erweitern, vorrangig in Gebieten mit sozial benachteiligter Bevölkerung.

Am 1. 8. 1974 bestanden in Hamburg 61 Vorschulklassen, in denen Vorschulerziehung nach dem in diesen Richtlinien dargelegten Konzept angestrebt wird.

An zwei Schulen (Gesamtschule Horn und Westerschule Finkenwerder) sind insgesamt zehn Vorschulklassen mit den 1. Klassen der Grundschule zur „zweijährigen Eingangsstufe“ verbunden worden, um damit die nach dem Bildungsbericht von 1970 und Jugendbericht von 1973 langfristig für Hamburg angestrebte Form der Erziehung fünf- und sechsjähriger Kinder zu erproben.

Seit 1971 werden die Hamburger Versuche zur Vorschulischen Erziehung als Modellversuche der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung aus Bundesmitteln finanziell gefördert.

2 Intentionen

Erziehung in Vorschulklassen strebt an:

- alle Kinder möglichst frühzeitig individuell angemessen zu fördern;
- Kinder mit einem besonderen Lern- und Sozialverhalten verstärkt zu fördern;
- eine Zone des Übergangs von der Familien- und Kindergartenerziehung zu den Lebens- und Lernformen der Schule zu schaffen;

- sozial- und schulpädagogische Bemühungen zu verbinden;
- der Grundschule durch die veränderte Gestaltung des Schulanfangs neue Impulse zur Verbesserung von Erziehung und Unterricht zu geben.

Bei der Verwirklichung dieser Intentionen wird angestrebt,

- eine Zurückstellung schulpflichtiger Kinder weitgehend zu vermeiden;
- Verhaltens- und Lernstörungen vorzubeugen, gegebenenfalls sie so zu vermindern, daß weniger Kinder auf Sonderschulen umgeschult werden müssen;
- insgesamt die für das gegenwärtige und für das spätere Leben und Lernen erforderlichen Grundfähigkeiten der Kinder besser zu entwickeln, als es bisher möglich gewesen ist.

3

Besonderheiten

Die folgenden Schwerpunktsetzungen sind — zusammengefasst — kennzeichnend für das Hamburger Konzept:

- durch Einbeziehung der Erfahrungen der Schulkindergärten wird ein Vorschulprogramm entwickelt, das unter Berücksichtigung der altersbedingten Bedürfnisse und Möglichkeiten die Kinder behutsam zu schulischen Lernprozessen hinführt;
- traditionelle schulische Aufgaben wie Vermittlung der Kulturtechniken werden nicht in die Vorschulklassen vorverlegt;
- durch Mitarbeit von Schulärzten wurde von Anfang an der Belastbarkeit und der Gesundheit Fünfjähriger besondere Beachtung geschenkt;
- Praxisnähe des Programms ist dadurch gewährleistet, daß Vorschulklassenpädagogen sowie ihre Schulleiter seit Beginn der Versuche an der Konzeptbildung beteiligt sind;
- von Anfang an ist die Konzeptentwicklung mit ergänzender Ausbildung der Pädagogen gekoppelt;
- Vorschulklassenerziehung stützt sich in allen Fällen auf die Zusammenarbeit von Grundschullehrern und graduierten Sozialpädagogen;
- Erziehungskontinuität zwischen Vorschulklassen und den weiteren Klassen der Grundschule ist eines der Hauptziele;
- Zusammenwirken von Eltern und Pädagogen wird betont praktiziert;
- die Versuche werden wissenschaftlich begleitet.

4

Weitere Planung

Die Zahl der Vorschulklassen soll ab 1975 weiter schrittweise erhöht werden.

Da Vermehrung von Bildungsgerechtigkeit in Gebieten mit sozial benachteiligter Bevölkerung vordringlich ist, sollen dort gelegene Schulen bei der Einrichtung von Vorschulklassen weiterhin den Vorrang haben.

In dem Maße, in dem sich Zurückstellungen sechsjähriger schulpflichtiger Kinder vom Schulbesuch durch ihre Förderung in Vorschulklassen erübrigen, sollen Schulkindergärten durch Umwandlung in Vorschulklassen in das Ausbauprogramm einbezogen werden.

Vorschulklassen werden eingerichtet in Grundschulräumen, die durch Schülerrückgang frei werden; dabei sollen auch Pavillons — zum Teil nach Umsetzung — verwendet werden.

Erziehungsarbeit in Vorschulklassen ist nur dann sinnvoll, wenn sie in der Grundschule konsequent fortgesetzt wird. Daher wird die Verflechtung der Vorschulklassen und der 1. Klassen zu einer pädagogischen Einheit angestrebt.

B Allgemeine Richtlinien

1 Aufgaben und Grundsätze

1.1 Aufgaben

Vorschulklassenerziehung soll die Kinder — als Ergänzung der Familienerziehung — in das Leben der größeren Gruppe hineinführen und ihnen helfen, Fähigkeiten zu entwickeln, die für den Aufbau der Persönlichkeit, für das Zusammenleben mit anderen Menschen und für das Lernen grundlegend sind.

Es geht darum,

- die Kinder, ihren Bedürfnissen entsprechend, zu befähigen, möglichst selbständig und selbstverantwortlich ihr eigenes Leben zu führen,
- und ihnen zu helfen, den individuellen und gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechend, emotionale, motorische, kognitive und soziale Grundfähigkeiten zu entfalten.

Die Erziehung in den Vorschulklassen setzt an den Ergebnissen der vorangegangenen Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse der Kinder an. Sie ist in hohem Maße von den Prinzipien der Individualisierung und inneren Differenzierung — unter Wahrung des sozialerzieherischen Auftrages — bestimmt.

Die Vorschulklasse bietet den Kindern einen überschaubaren Rahmen von Möglichkeiten und genügend Zeit, mit Hilfe des Pädagogen aufnehmend und handelnd vielfältige Erfahrungen mit Sachen, Pflanzen und Tieren, anderen Menschen und mit sich selbst zu machen. So werden Einstellungen und Fähigkeiten entwickelt sowie Kenntnisse und Fertigkeiten erworben.

Die Vermittlung von Kulturtechniken sowie die Leistungsansprüche der traditionellen schulischen Lernfächer dürfen nicht in die Vorschulklasse vorverlegt werden.

Die Lebens- und Lernbedingungen in der Vorschulklasse sind so zu gestalten, daß die Kinder sich wohlfühlen können, Freude am Lernen behalten oder gewinnen und Lernfortschritte erzielen.

Die Grundschule hat den Auftrag, die Erziehungsarbeit der Vorschulklasse im 1. Schuljahr und in den folgenden Schuljahren mit gleichen Intentionen und in analogen Formen fortzuführen.

1.2 Grundlegende Fähigkeiten

Zur Entwicklung der folgenden grundlegenden Fähigkeiten sollen die in Vorschulklassen fortzusetzenden oder einzuleitenden Lernprozesse beitragen:

- Bedürfnisse artikulieren, befriedigen und einschränken können;
- sich steuern können;
- Selbstvertrauen haben;
- selbständig handeln können;
- über sich selbst nachdenken können;

- zuwendungsbereit sein;
- neugierig sein;

- Fragen stellen und Antworten suchen wollen;
- Interessen entwickeln;
- sich an Werten und Normen orientieren, sie anerkennen und sich an sie halten können;
- Fragwürdiges erkennen können;
- an Probleme herangehen und sie lösen wollen;
- initiativ werden und etwas wagen wollen;
- kritisch denken und urteilen lernen;
- sich unter Berücksichtigung der Konsequenzen entscheiden können;
- bereit und fähig sein zum Lernen und Leisten;

- kreativ sein;
- sich sprachlich, bildnerisch, musikalisch und pantomimisch ausdrücken wollen und können;
- sich bewegen wollen, sich geschickt bewegen sowie Bewegungen erfinden und gestalten können;

- Gefühle und Bedürfnisse anderer wahrnehmen und im eigenen Verhalten berücksichtigen;
- sich als Teil einer Gruppe verstehen können;
- kommunikationsfähig sein;
- mit anderen zusammen spielen und arbeiten können;
- Spiel- und Verhaltensregeln erarbeiten, sie einhalten und gegebenenfalls ändern können;
- anderen helfen können; Hilfe annehmen wollen; ohne Hilfe anderer auskommen können;
- Konflikte erkennen, ertragen und zu lösen versuchen;
- Kompromisse schließen können;
- Sachen, anderen Lebewesen und sich selbst gegenüber verantwortlich handeln können.

Dieser Zielkatalog für die Erziehung in Vorschulklassen ist nicht vollständig; er nennt jedoch wesentliche grundlegende Fähigkeiten, deren Entwicklung anzustreben ist.

Beim Verfolgen der genannten Ziele können Zielkonflikte entstehen. Aufgabe des Pädagogen ist es, dann zu entscheiden, welches Ziel für das Kind Vorrang haben muß.

1.3

Gesundheit

(1) Bedeutung

Der Sorge für die Gesundheit der Kinder in Vorschulklassen kommt besondere Bedeutung zu, da bei jüngeren Kindern Widerstandsfähigkeit gegen Krankheiten, allgemeine Belastbarkeit und Wissen über Gesundheitsgefährdungen geringer sind als bei älteren Kindern. Es ist zudem zu berücksichtigen, daß – im Gegensatz zum bisherigen Verfahren

der Aufnahme in die Schule — auch körperlich schwach entwickelte Kinder, bis auf Ausnahmen, nicht vom Besuch einer Vorschulklasse zurückgestellt werden.

Es ist Aufgabe des Pädagogen, in der Vorschulklasse solche Bedingungen zu schaffen, die sowohl eine gesunde Entwicklung der Kinder ermöglichen als auch das Lernen gesundheitsgerechten Verhaltens fördern. Das schließt eine enge Zusammenarbeit mit Eltern, Schularzt und Schulzahnarzt ein.

(2) Gesundheitsfördernde Bedingungen

Das Gruppenklima ist wesentlich: die Atmosphäre der Geborgenheit und Gelöstheit, die der Pädagoge aus pädagogischer Motivation zu schaffen sucht, ist auch bedeutsam für die Gesundheit: körperliches und seelisches Wohlbefinden bedingen einander.

Zum anderen wirken äußere Bedingungen in der Klasse auf die Gesundheit des Kindes ein. Diese Bedingungen sind zwar nur teilweise durch den Vorschulpädagogen beeinflussbar, jedoch kann er in vielen Fällen zumindest die Zahl ungünstiger Faktoren mindern:

Soweit es möglich ist, sollte für frische Luft im Klassenraum gesorgt werden sowie für eine Raumtemperatur zwischen 18 und 22 Grad Celsius.

Wenn im Hochsommer der Sonnenschutz nicht ausreicht, sollte man nach Möglichkeit in andere Räume der Schule ausweichen oder schattige Freiflächen im Schulgelände nutzen.

Um Erkältungen vorzubeugen, ist auf angemessene Bekleidung beim Spiel im Freien zu achten, insbesondere — bei der Neigung von Kindern zu Erkrankungen der Ohren und der Stirn- und Kieferhöhlen — auf eine Kopfbedeckung.

Unruhe und Lärm in der Klasse und von außen sollten, wo es irgend geht, verhindert werden, denn viele Kinder werden durch akustische Reizüberflutung belastet.

Auch im Visuellen ist die Reizoffenheit der Kinder zu berücksichtigen. Eine anregungsreiche, aber für das Kind überschaubare strukturierte Raumausstattung ist anzustreben; ein übermäßiges und ungeordnetes Angebot an Materialien, Bildern oder anderen Reizen ist nicht förderlich für die psychische Entwicklung und für die Gesundheit.

Vorschulkinder müssen genügend Zeit für ihre Aktivitäten erhalten und dürfen nicht durch ein für Fünfjährige unangemessenes Tempo überfordert werden.

Um Haltungsschäden vorzubeugen, sollten Tisch und Stuhl jeweils der Größe der Kinder angepaßt sein und zueinander passende Tisch- und Stuhlgrößen beim Umstellen des Mobiliars nicht vertauscht werden.

Das Licht sollte nach Möglichkeit von vorn oder von links auf den Arbeitsplatz der Kinder fallen.

Die körperliche Entwicklung der Fünf- und Sechsjährigen zeigt neben einer Streckung von Rumpf und Gliedermaßen eine Entwicklung der Muskulatur. Mit der Ausdifferenzierung der Motorik gehen parallel das Bedürfnis nach Bewegung und das Interesse an Geschicklichkeitsspielen. Einhalten der täglichen Bewegungszeiten ist daher besonders wichtig für dieses Alter.

Ausgewogenheit und Wechsel zwischen ruhigen und spannungsreichen Kinderaktivitäten sowie die den Bedürfnissen der Kinder angepaßten Erholungspausen und Frühstückszeiten gehören zu den gesundheitsfördernden Bedingungen.

Besonderes Augenmerk muß der Pädagoge der individuell unterschiedlichen Belastbarkeit und Ermüdbarkeit der Kinder widmen. Falls Ermüdung oder gar Erschöpfung eines Kindes beobachtet wird, kann — vor allem für zartere Kinder oder Rekonvaleszenten — mit den Eltern ein individueller späterer Schultagsbeginn oder ein früherer Schluß des Schulvormittags verabredet werden.

Unfallgefahren zu beseitigen, Infektionskrankheiten zu verhüten und die Hygiene der sanitären Anlagen zu überprüfen, sind ständige Aufgaben der Gesundheitsvorsorge durch die Schule.

(3) Erziehen zu gesundheitsgerechtem Verhalten

Es genügt nicht, daß die Kinder Objekt der Gesundheitsvorsorge sind. In den Kindern soll kontinuierlich der Wille gestärkt oder geweckt werden, selbständig im Hinblick auf die Erhaltung der eigenen Gesundheit und die der anderen zu handeln. Motivierung und Eingewöhnung der Kinder sollten — unter anderem — auf die folgenden Verhaltensweisen gerichtet sein:

- Freude haben an Spiel und Bewegung;
- Lust haben am Herumtoben im Freien in jeder Jahreszeit (häufige Ausflüge; Aufenthalte in Freiluftschulen);
- ein nahrhaftes Frühstück (Obst, Vollkornbrot) schätzen lernen;
- den übermäßigen Konsum von Süßigkeiten vermeiden;
- nach den Mahlzeiten regelmäßig die Zähne putzen;
- keine Furcht vor der Benutzung der Schultoilette haben;
- sich auf der Toilette hygienisch verhalten;
- wissen, daß man sich und andere gegen übertragbare Krankheiten schützen kann;
- Körperpflegemittel (Seife, Bürste, Handtuch u.a) richtig und regelmäßig benutzen können;
- erkennen, daß man feuchte Kleidung wechseln muß, um Erkältungen zu vermeiden;
- ein Bewußtsein für Unfallgefahren entwickeln, ohne ängstlich zu werden.

Der Erziehung zu gesundheitsgerechtem Verhalten sollen auch die Lerneinheiten dienen, die in den Richtlinien für den Lernbereich „Natur“ genannt sind: Körperpflege, Verhalten bei Verletzungen sowie Erkältungen, Verhalten bei der Tierhaltung, Vorbereitung auf einen Krankenhausaufenthalt, Besuch beim Arzt, gesundheitsfördernde Ernährung.

Entscheidend für die Erziehung zu aktivem Gesundheitsverhalten ist die Einstellung des Pädagogen selbst zu Fragen der Gesundheit; diese Einstellung kann sich auf die Kinder übertragen, sofern sie ihnen genügend deutlich wird.

(4) Zusammenarbeit mit Eltern und Arzt

Es empfiehlt sich, vor oder zu Schuljahresbeginn mit den einzelnen Eltern und dem Arzt Gespräche zu führen, bei denen Auffälligkeiten und zu beachtende Gesundheitsschäden der Kinder zur Sprache kommen. Dem Pädagogen sollten vom ersten Schultag an jene Kinder bekannt sein, die aus gesundheitlichen Gründen seiner besonderen Aufmerksamkeit bedürfen, zum Beispiel Kinder mit Seh- oder Hörstörungen sowie chronisch kranke Kinder.

Elternabende sollten auch dem Thema „Gesundheit“ gewidmet werden, bei denen – unter anderem – etwa die Zusammensetzung des Frühstücks, die Frage der Schlaf- oder Fernsehzeiten, die Wichtigkeit passender Kleidung oder Fragen gesunder Freizeitgestaltung behandelt werden.

Beobachtungen, welche die Gesundheit einzelner Kinder betreffen, sollten mit den Eltern einzeln besprochen werden, etwa: wie man zu Hause und in der Schule Überforderungen vermeiden und wie man Verwöhnungspraktiken vermindern kann; ob nicht ein Kind zur Kur verschickt werden solle und könne; bei wem Haltungsturnen oder Fußgymnastik erforderlich sei.

Der Pädagoge sollte zu diesen Fragen vorher den Rat des Schularztes und des Schulzahnarztes einholen und die Eltern der Kinder, deren Gesundheit ihm besondere Sorge macht, veranlassen, mit ihrem Kinde den Haus- oder Kinderarzt oder die Sprechstunde des Schularztes aufzusuchen.

Nachhaltige Wirkungen auf die Gesundheitsentwicklung des Kindes sind nur durch diese Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und den Ärzten möglich.

1.4 Lernvoraussetzungen

Erziehung und Unterricht können lediglich dann ertragreich sein, wenn das Lernangebot und die Anforderungen der Schule dem Entwicklungsstand des Kindes angemessen sind. Der Pädagoge muß also die ihm unbekanntes, meist sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder zu ergründen suchen.

Hilfen zum Erkennen der Lernvoraussetzungen erhält der Pädagoge unter anderem durch

- Informationen über die Lebens- und Lernbedingungen der Kinder vor Eintritt in die Vorschulklasse (Lebensumstände, körperliche Entwicklung, Lernerfahrungsraum);
- Informationen über außerschulische Lernbedingungen während des Vorschulalters (Anregungen, Ermunterungen, Kommunikationsmöglichkeiten, emotionale Sicherheit, Belastungen u.a.);
- Beobachten der Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der Kinder bei unterschiedlichem Lernangebot der Vorschulklasse, insbesondere in den Phasen freier Aktivitäten;
- Beobachten der Interaktionen im Gruppengeschehen.

Eine der möglichen Hilfen für den Pädagogen zum Erkennen der Lernvoraussetzungen der Kinder ist der „Beurteilungsbogen zur Feststellung der Lernausgangslage von Schulanfängern“ (siehe „Arbeitshilfen“ D 7).

1.5 Lernmotivierung

Schon Kleinkinder wenden sich ausdauernd einer Sache zu, ohne daß jemand sie dazu auffordern oder dafür belohnen müßte. Je nach den Anregungen der Umwelt entwickelt sich diese „sachbezogene“ Motivation unterschiedlich; ihre Verstärkung ist die wichtigste Mitgift der Schule an ihre Schüler für ein lebenslanges Lernen (Heckhausen).

Der Schule muß es gelingen, die in den ersten Lebensjahren des Kindes erworbene Lernmotivierung zu erhalten, weiterzuentwickeln und – dort, wo sie gehemmt oder gar

verschüttet wurde — neu zu entwickeln. Die Erziehung leistet das, indem sie Formen der Betätigung aufgreift, mit denen die Kinder aus ihrem bisherigen Leben vertraut sind (zum Beispiel: spielen, Entdeckungen machen, etwas herstellen), indem sie die Interessen der Kinder berücksichtigt und indem sie die Lernsituation möglichst als Lebenssituationen sowie aktivitätsanregend und abwechslungsreich gestaltet.

Vor allem muß Leben und Lernen in der Vorschulklasse Freude bereiten.

Der Wille des Kindes, ein Lernergebnis zu erreichen, wird gestärkt, indem der Pädagoge dafür sorgt, daß das Kind das Ziel des Lernens als erstrebenswert und erreichbar erkennen kann.

Aufgaben sind motivierend, wenn der Schwierigkeitsgrad den Entwicklungs- und Leistungsstand des Kindes gering übersteigt, so daß ihm die Aufgaben nicht zu schwer und nicht zu leicht erscheinen. Diese Passung ist — in Annäherung — zu erreichen durch individuelle abgestimmte Anforderungen und Hilfen sowie durch die den Kindern gebotenen Möglichkeiten, Aktivitäten frei zu wählen und sich Aufgaben selbst zu stellen. Das Kind kann so zu den Erfolgserlebnissen gelangen, die es für weiteres Lernen motivieren.

Wenn Kinder häufig oder über einen längeren Zeitraum hinweg nicht für Spielen und Lernen in der Vorschulklasse motiviert sind, zum Beispiel bei gemeinsamen Vorhaben nicht mitmachen wollen oder vorzeitig aufgeben, muß der Pädagoge nach Ursachen in der psychischen Situation des Kindes, in seinem eigenen Verhalten und seinem Erziehungsplan suchen und gegebenenfalls sein Konzept verändern.

Ein Zuviel an Sprachäußerungen des Pädagogen wirkt motivationsmindernd. Die Motivation lernschwacher Kinder wird nur entwickelt, wenn sich der Pädagoge auf ihre meist langsamere Reaktionsweise bewußt einstellt.

Lernangebot und Lernorganisation in der Vorschulklasse müssen sich auch auf Motivierungen stützen, die außerhalb der Sache liegen: das Bedürfnis des Kindes nach Beachtung, Zustimmung, Anerkennung und das Bedürfnis, sich mit dem Pädagogen oder den Mitschülern zu identifizieren, sind starke Antriebskräfte für das Lernen. Führt dieses Lernen zu anhaltenden Erfolgen, können daraus die für das spätere Lernen so wesentlichen sachbezogenen Lernmotivationen und die Motivation zur Zusammenarbeit entstehen.

1.6 **Formen des Lernangebots**

Lernprozesse von Kindern in Vorschulklassen vollziehen sich in der Form der „freien Aktivitäten“ sowie in „gelenkten Lerneinheiten“, deren Ziele und Verläufe vom Pädagogen geplant werden.

(1) Freie Aktivitäten

In der Zeit der freien Aktivitäten haben die Kinder die Möglichkeit — im Rahmen von Regeln —, frei zu spielen, zu experimentieren, Entdeckungen zu machen, etwas herzustellen, Fertigkeiten zu üben sowie Aufgaben aus den gelenkten Einheiten nach eigener Zielsetzung fortzuführen. Jedes Kind wählt seine Tätigkeit, die Materialien und, falls es nicht Einzelstätigkeit vorzieht, seine Partner selbst aus. Es kann seine Neigungen erproben

und weiterentwickeln sowie neue Interessen gewinnen. Nach Anstrengungen kann es sich entspannen.

So werden seine Selbständigkeit und seine Kreativität angeregt und gefördert. Das Kind lernt einige seiner Möglichkeiten kennen.

Wesentlich ist, daß der Pädagoge zur Vorbereitung der Zeit freier Aktivitäten die Materialien nicht lediglich bereitstellt; er muß den Kindern zeigen, welche Anwendungsmöglichkeiten darin enthalten sind, falls die Kinder sie nicht selbst entdecken.

Selbständiges Lernen mit Hilfe von Lernmitteln kann nur erfolgreich sein, wenn die Kinder sich mit ihnen ausreichend vertraut machen können: sie brauchen Zeit zum Einsehen, -hören, -fühlen, -spielen, -arbeiten.

Während der freien Aktivitäten beobachtet der Pädagoge die Kinder intensiv, um ihre Bedürfnisse sowie ihre Lernfortschritte und -rückstände festzustellen. Mit seinem Rat und seiner Hilfe steht er ihnen zur Verfügung, drängt sich jedoch nicht auf.

Zu Beginn des Vorschuljahres nimmt die Zeit freier Aktivitäten den größeren Teil des Vormittags in der Vorschulklasse ein; gegen Ende des Schuljahres kann sie etwa bis zur Hälfte des Vormittages beanspruchen, wobei eine zusammenhängende Zeit von mindestens 45 Minuten einzuplanen ist.

(2) Gelenkte Einheiten

Neben den freien Aktivitäten bestimmen von Anfang an vom Pädagogen gelenkte Einheiten das Angebot.

In gelenkten Einheiten strukturiert der Pädagoge das Lernen: er führt die Kinder an Probleme und Vorhaben heran; er stellt die Aufgaben oder läßt sie stellen; er bestimmt die Teilziele, Ziele, Materialien und Sozialformen unter Mitwirkung der Kinder, wo das möglich ist; er übt die zur Klärung und Lösung erforderlichen Aktivitätsformen gemeinsam mit den Kindern ein; er sorgt dafür, daß die Lerngruppe bis zum Erreichen von Ergebnissen an der Sache bleibt sowie daß Fähigkeiten und Fertigkeiten gesichert und Ergebnisse überprüft werden.

Zu gelenkten Einheiten gehören auch Phasen, in denen die Kinder selbständig die Aktivitätsformen wählen und anwenden.

Formen gelenkter Einheiten sind:

- kurzzeitige strukturierte Lernsituationen, vom Pädagogen entweder geplant oder spontan durchgeführt;
- an Lebenssituationen der Kinder orientierte Projekte, die unter angemessener Beteiligung der Kinder entwickelt werden, mit Themen wie: Ich bin sechs Jahre alt; wir spielen Indianer; wir backen Weihnachtsplätzchen; wir besuchen die Bücherhalle; wir stellen einen Wandfries her; wir legen ein Beet an; wir laden die Eltern ein; wir planen einen Ausflug; wir bauen ein Haus;
- Lerneinheiten mit lernbereichsspezifischen Schwerpunkten, deren Inhalte von den Kindern möglichst in Lebenszusammenhängen erfahren werden sollten;
- lehrgangsartige Vermittlungsformen in den Bereichen, in denen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einsichten voraussetzungsgerecht vermittelt werden müssen.

In den gelenkten Einheiten fördert der Pädagoge zielgerichtetes Lernen und läßt die Kinder Freude am Lerngewinn erfahren.

Bereits vom ersten Schultag an werden die Kinder an täglich stattfindende gemeinsame Lerneinheiten gewöhnt, sowohl in der Gesamt- oder Halbgruppe als auch in den Zeiten zur Förderung kleiner Gruppen. Zu Beginn des Vorschuljahres sollten die Lerneinheiten kurz sein und bis zum Ende des Vorschuljahres dann stetig ausgeweitet werden.

Die Teilnahme an gelenkten Einheiten ist für die Kinder grundsätzlich verbindlich; nur in begründeten Einzelfällen können Ausnahmen gelten.

1.7

Zeitplanung

Jede Klasse erhält in der Regel 26 Pädagogen-Wochenstunden, die gleichmäßig auf die fünf Schultage zu verteilen sind. Die Stunden sind vorgesehen als Lernzeiten für einzelne Kinder, für Kleingruppen, für die Halbgruppen und für die Gesamtgruppe.

Der Übergang des Kindes aus dem Leben der relativ kleinen Sozialgruppe der Familie und teilweise auch des Kindergartens in die Großgruppe mit der Fülle ihrer neuen Anforderungen ist für die meisten Kinder eine Belastung, die nur mit starker Hilfe und individueller personaler Zuwendung des Pädagogen bewältigt werden kann. Daher wird die Vorschulklasse zunächst in zwei Halbgruppen aufgeteilt, von denen die eine im ersten Teil, die andere im zweiten Teil des Schulvormittags in die neue Lebens- und Lernsituation eingeführt wird.

Bereits während dieser „Orientierungsphase“, spätestens aber nach sechs bis acht Wochen, sind alle Kinder der Klasse in der Mitte des Schulvormittags etwa 30 bis 45 Minuten täglich gemeinsam anwesend; indem dann stufenweise die Dauer dieser Gesamtgruppenzeit ausgedehnt wird, wird die Fähigkeit der Kinder entwickelt, mit vielen Kindern längere Zeit zusammen zu spielen und zu lernen. Es empfiehlt sich, diese Ausweitung der Gesamtgruppenzeit nicht zu lange hinauszuzögern, da sonst das Einleben in die Gesamtgruppe erschwert werden kann.

Zu Beginn des Vorschuljahres erhält jedes Kind mindestens 13 bis 15 Schulstunden in der Woche. Spätestens nach den Frühjahrsferien soll jedes Kind 20 Schulstunden in der Woche erhalten: etwa 14 Stunden in der Gesamtgruppe und etwa 6 Stunden in Teilgruppen oder auch als Einzelförderung.

Eine „Anlaufzeit“ am Morgen bietet die Möglichkeit für das Kind, sich auf die Umgebung, die anderen Kinder und den Pädagogen einzustellen; der Pädagoge hat Gelegenheit, die einzelnen Kinder zu begrüßen, mit ihnen ein Gespräch anzuknüpfen und sich um ihre besonderen Probleme zu kümmern.

Die Dauer und Häufigkeit der Phasen für freie und gelenkte Aktivitäten, für Pausen sowie die Zeiten für die verschiedenen Sozialformen stimmt der Pädagoge auf die sich während des einzelnen Schulvormittages und im Laufe des Schuljahres ändernden Bedürfnisse und Belastungsgrenzen der Kindergruppe ab.

Da das Lerntempo und die Ausdauer der Kinder unterschiedlich sind, werden die täglichen Spiel- und Arbeitsphasen nicht stets für alle Kinder gleichzeitig beendet. Es sollte darauf geachtet werden, daß nach Möglichkeit alle Kinder ihre Vorhaben oder Aufgaben in Ruhe und ohne Zeitdruck abschließen können. Kinder, die ihre Aufgaben bereits vor anderen gelöst haben, sollten sich anderen — ruhigen — Einzeltätigkeiten zuwenden

können. Auch kann für diese Kinder eine zusätzliche Bewegungszeit im Freien eingeplant werden, wenn ein Mitarbeiter des Pädagogen die Aufsicht übernimmt.

Im Laufe des Jahres sollten möglichst alle Kinder lernen, ihre individuellen Tätigkeiten auch auf die für die Gruppe vorgesehene Zeit einzustellen.

Der Abschluß des Schulvormittags kann für die Kinder ähnlich flexibel gestaltet werden wie der Tagesbeginn.

Detaillierte Anregungen für die zeitliche Gliederung der Vorschulklassenarbeit erhält der Pädagoge durch „Modelle für die Zeitplanung“ in den „Arbeitshilfen“ (D 3).

1.8

Sozialformen

Sozialfähigkeit Fünf- und Sechsjähriger ist meist noch gering; das einzelne Kind, selbst noch in besonderem Maße auf die Berücksichtigung der eigenen Bedürfnisse angewiesen, vermag seinerseits nicht, die Bedürfnisse und Möglichkeiten des anderen Kindes einzuschätzen und hinreichend zu berücksichtigen. Dadurch wird gemeinsames Tun zunächst sehr erschwert.

Dem Pädagogen ist darum die Aufgabe gestellt, den Kindern vielfältige Möglichkeiten zu schaffen, sich an das Spielen und Arbeiten mit einem Partner, in einer Kleingruppe (drei bis sechs Kinder), in der Halbgruppe (12 oder 13 Kinder) und in der Gesamtgruppe zu gewöhnen. So lernen die Kinder, in wechselnden Sozialformen soziale Bindungen einzugehen, soziale Verhaltensweisen zu üben und mit anderen Kindern zusammen in einer Gruppe zu leben und zu lernen.

Jedes Kind braucht Gelegenheit, seinen Lernbedürfnissen in der Einzeltätigkeit nachzugehen. Indem das Kind für sich spielt und arbeitet, übt es seine Selbständigkeit und entwickelt damit eine auch für das autonome Spielen und Arbeiten in der Gruppe wichtige Voraussetzung.

Spiele und Arbeiten mit einem Partner oder in einer Gruppe wird häufig ausgelöst durch das gemeinsame Interesse der Kinder an einem Material oder an einer Aufgabe. Sie regen dabei einander an, planen gemeinsam, lösen zusammen Probleme, treffen Absprachen, helfen einander und nehmen Hilfen an. Die Fähigkeiten des Kindes, Kontakte aufzunehmen, mit anderen zu sprechen, sich zu behaupten und eigene Interessen zugunsten von Gruppeninteressen zurückzustellen, werden durch Spielen und Arbeiten mit Partnern entwickelt.

Am Anfang des Vorschuljahres stehen Leben und Lernen in der Klein- und Halbgruppe neben dem in der Zweiergruppe im Vordergrund, da diese Gruppengrößen für die Kinder überschaubar sind. Am Ende des Vorschuljahres liegt der Schwerpunkt auf dem Spielen und Arbeiten in der Gesamtgruppe; dabei finden Aktivitäten auch in Kleingruppen als Binnengruppen statt.

1.9

Differenzierung

Kinder in Vorschulklassen unterscheiden sich unter anderem in ihrer Lernbereitschaft, ihren Interessen, ihrer Lernfähigkeit, ihren Kenntnissen und ihrem Sprachverhalten. Diesen Unterschieden muß der Pädagoge mit seinem Angebot und seinen Hilfen Rechnung tragen.

Angebote, bei denen die Kinder — ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend — Inhalte, Aktivitäten, Partner und Materialien auswählen können, sind eine besonders wirksame Differenzierungsform: indem die Kinder einzeln oder in unter-

schiedlichen Gruppen in selbstgewählten Aktivitätsformen an selbstgewählten Inhalten tätig sind, passen sie das Lernangebot ständig ihren Fähigkeiten an. Gelegenheit dazu haben sie vor allem in der Zeit der Freien Aktivitäten.

Von seinen Beobachtungen ausgehend gibt der Pädagoge den Kindern individuelle Hilfen, insbesondere durch nachdrückliche Förderung der Lernmotivation und Sprachfähigkeit leistungsschwacher Kinder; daneben bietet er zusätzliche Anregungen für Kinder mit hoher Lernfähigkeit.

Bei gelenkten Lerneinheiten wählt der Pädagoge möglichst Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades aus sowie im Umfang eingeschränkte Aufgaben für die leistungsschwächeren und zusätzliche Aufgaben für die leistungsstärkeren Kinder.

Zum Ausgleich spezifischer Schwächen einzelner Kinder stellt er vorübergehend Gruppen von Kindern mit ähnlichen Lernschwierigkeiten zusammen und fördert sie gesondert. Die Einrichtung langfristig konstanter Niveaugruppen widerspricht den Grundsätzen der Vorschulerziehung.

1.10

Sichern, Überprüfen, Beurteilen

(1) Sichern

Indem das Kind erlernte Tätigkeiten wiederholt, übt es sich und wird sicherer; auch Informationen prägen sich ihm durch wiederholtes Aufnehmen besser ein. Solches Üben ist insbesondere dann erfolgreich, wenn das Kind seine Tätigkeiten als sinnvoll erlebt hat und wenn es die Informationen mit Einsicht aufgenommen hatte. In manchen Fällen kann auch schon bei Vorschulkindern das Üben dadurch wirksamer sein, daß sie das Ziel ihrer Übungsbemühungen kennen.

Der Pädagoge schafft dem Übungswillen des Kindes Raum, indem er entsprechende Materialien als Angebot für die freien Aktivitäten bereitstellt. Gelenkte Übungen organisiert er so, daß die Aufgaben das Kind interessieren und jedes Kind den möglichst individuell gestellten Anforderungen nachzukommen vermag. Üben zusammen mit einem Partner oder in Gruppen sind zweckmäßige Formen.

Ist ein Kind einer Aufgabe nicht gewachsen, so spricht der Pädagoge mit ihm über seine Schwierigkeiten und gibt ihm Gelegenheit, diese selbst zu erkennen und sie — gegebenenfalls mit Hilfe — zu überwinden.

Lernergebnisse können erst dann als gesichert gelten, wenn das Kind das Erlernte auf neue, ähnliche Situationen übertragen kann. Diese Fähigkeit zum Übertragen wird gefördert, wenn das Anwenden des Gelernten in jeweils neuen Aufgaben mit abgewandelten Problemstellungen geübt wird. Vor solche Situationen wird das Kind auch durch entsprechende Materialangebote in den Phasen freier Aktivitäten gestellt.

(2) Überprüfen

Es ist Aufgabe des Pädagogen, die Ergebnisse des Lernens regelmäßig zu überprüfen — nicht nur am Ende größerer Lerneinheiten, sondern bereits dann, wenn Teilziele erreicht worden sind.

Feststellung von Lernergebnissen darf nicht Selbstzweck werden; sie ist in ihrer pädagogischen Funktion als Bestätigung, Lernhilfe und Lernkorrektur zu verstehen. Dem Kinde ermöglicht die Überprüfung eine realistische Einschätzung der eigenen Kräfte und

Fähigkeiten; dem Pädagogen gibt sie Hinweise, wie er die Lernplanung fortführen und wo er Hilfe geben kann.

Lernergebnisse lassen sich — zum Beispiel — überprüfen durch:

- Ausführen praktischer Arbeiten wie Bauen, Modellieren, Zeichnen, Experimentieren;
- mündliche, grafische, mimisch-gestische Darstellungen;
- Beobachtungen des Verhaltens gegenüber Personen und Sachen;
- Besprechen von Aufgabenlösungen;
- Aufgabenstellungen, die ein Anwenden des Gelernten in neuen Situationen erfordern.

Wo sich Möglichkeiten der Selbstüberprüfung des Kindes anbieten, sind diese der Fremdüberprüfung vorzuziehen.

(3) Beurteilen

Am Ende des Vorschuljahres wird vom Leiter der Klasse über jedes Kind ein Bericht angefertigt.

Dieser Bericht soll über die vorherige Entwicklung und den Entwicklungsstand des Kindes Auskunft geben.

Der „Beurteilungsbogen zur Feststellung der Lernausgangslage von Schulanfängern“ (siehe „Arbeitshilfen“ D 7) kann bei der Abfassung des Berichts eine Hilfe sein.

Die Berichte sind vom Klassenleiter und Schulleiter zu unterzeichnen und im Schülerbogen abzulegen.

Bei Pädagogenwechsel sollte der vorherige mit dem zukünftigen Klassenleiter anhand der Berichte ein Gespräch über die Kinder führen.

1.11

Kinder mit besonderem Lern- und Sozialverhalten

In Vorschulklassen gibt es Kinder mit besonderem Lern- und Sozialverhalten, das organisch oder durch die soziale Umwelt bedingt sein kann. Die Pädagogen und — entsprechend ihren Verständnismöglichkeiten — die anderen Kinder müssen sich bemühen, Eigenarten, spezifische Formen der Lebensgestaltung und Probleme dieser Kinder kennenzulernen und zu verstehen.

Kinder mit besonderem Lern- und Sozialverhalten werden — ihren Erziehungsbedürfnissen und Lernfähigkeiten entsprechend — gefördert durch:

- gemeinsame Erziehung mit den übrigen Kindern des Jahrgangs;
- gemeinsame Erziehung mit den übrigen Kindern des Jahrgangs und eingeschobener Sonderförderung durch Sonderschulpädagogen oder Therapeuten;
- Erziehung in Einrichtungen für Behinderte.

Die Vorschulklasse strebt individuelle Förderung der Kinder mit besonderem Lern- und Sozialverhalten in gemeinsamer Erziehung mit den übrigen Kindern an; von der Wirkung ihrer Bemühungen hängt es ab, ob eine nicht unerhebliche Anzahl behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder die Grundschule wird besuchen können.

Schwer behinderte Kinder wie Blinde, Gehörlose und Geistigbehinderte können in

Vorschulklassen nicht hinreichend gefördert werden, sondern sind in den zuständigen Sondereinrichtungen für noch nicht schulpflichtige Kinder zu betreuen.

Damit die Schwierigkeiten der Kinder mit besonderem Lern- und Sozialverhalten in Vorschulklassen überwunden oder vermindert werden, müssen der Pädagoge und die Lerngruppe Beziehungen zu diesen Kindern herstellen, mit ihnen gemeinsam handeln und ihnen helfen. Diese Beziehungen sind als Chance für soziales Lernen anzusehen, wenn sie Unbefangenheit im Umgang miteinander, Toleranz und Formen der Verständigung fördern. Kinder mit Störungen oder Behinderungen benötigen zudem Modelle für altersgemäßes Lern- und Sozialverhalten.

Die Integration dieser Kinder in das Leben der Klasse reicht als Hilfe nicht aus. Es sollte ihnen, soweit das möglich ist, geholfen werden, ihre Besonderheit wahrzunehmen und sich gegebenenfalls um Änderung des eigenen Verhaltens zu bemühen. Wenn ihre Behinderung nicht zu beseitigen ist, müssen ihnen Hilfen geboten werden, zu lernen, ihre Behinderung anzunehmen.

Dem Pädagogen bieten sich unter anderem folgende Möglichkeiten der Förderung:

- In Kleingruppen können Kinder gemeinsam Aufgaben finden, welche die Zusammenarbeit aller erfordern;
- Eltern, Praktikanten, Referendare, ältere Schüler und Mitschüler können inhaltlich und zeitlich begrenzte Hilfe leisten; darin sind außerschulische Aktivitäten eingeschlossen wie Schulwegbegleitung, Einladungen zu Spielen oder Veranstaltungen am Nachmittag;
- der Pädagoge kann erwünschtes Kinderverhalten konsequent verstärken;
- er handelt selbst modellhaft und verstärkt die Nachahmung seines Tuns.

Der Pädagoge in Vorschulklassen ist aufgefordert, spezielle Hilfen von Fachleuten in Anspruch zu nehmen, um die Kinder mit besonderem Lern- und Sozialverhalten besser kennenzulernen und fördern zu können. Es wird hier verwiesen auf weitere Anregungen in den „Arbeitshilfen“ (D 4):

- verhaltensgestörte Kinder;
- sozial benachteiligte Kinder;
- Kinder aus anderen Nationen;
- Kinder mit einem von der Altersnorm abweichenden Verhalten;
- intelligenzschwache Kinder;
- sprachbehinderte Kinder;
- schwerhörige Kinder;
- körperlich schwache Kinder;
- körperbehinderte Kinder.

1.12

Verhalten des Pädagogen

Der Pädagoge sorgt für ein Klima des Vertrauens, der Unterstützung, der Offenheit und des geistigen Austausches — die entscheidende Lebens- und Lernbedingung für Kinder im Vorschulalter.

Er ist Beobachter der Kinder und ihr Helfer; er plant den Rahmen für freie Aktivitäten sowie die Situationen gelenkten Lernens und nimmt Anlässe für situatives Lernen auf; er

lehrt und er berät bei Lernprozessen; und er ist Anreger geregelter sozialer Beziehungen.

Wenn der Pädagoge sich selbst als Lernenden begreift und wenn er bereit ist, seine Auffassungen in Frage stellen zu lassen und sich zu korrigieren, verstärkt sich seine Wirkung als Erzieher.

(1) Gruppenklima

Heiterkeit, Geduld, Fairneß, Helfen sowie auch deutliches Fordern sind Merkmale eines Erziehungsstils, der maßgeblich das Gruppenklima in der Vorschule begünstigt und damit die Art des Miteinanderlebens und des Miteinanderlernens.

Jedes Kind braucht die Zuwendung des Pädagogen, um aus dem grundlegenden Gefühl des Bejahtseins heraus zum Handeln und Lernen ermutigt zu sein. Hinschauen und Hinhören, wenn Kinder etwas zeigen oder erzählen wollen, Zeit haben für ihre Fragen und für kleine Gespräche mit ihnen sind notwendige Formen der Zuwendung bei Fünf- und Sechsjährigen.

Übersteigerte Leistungsansprüche und Wecken übermäßigen Ehrgeizes haben in der Vorschulklasse keinen Platz. Anerkennung und Bestätigung fordern die Kräfte des Kindes heraus.

Jeder muß das Recht haben, sich an allen Aufgaben zu versuchen und zu fragen, ohne Furcht, ausgelacht zu werden; Mißerfolge lernt auch das ängstliche Kind ertragen, wenn der Pädagoge und die anderen Kinder die Angst zu verringern suchen. Emotionale Sicherheit ist die Voraussetzung dafür, daß das Kind aufgeschlossen seiner Umwelt gegenübertritt, soziale Beziehungen knüpft und Unstimmigkeiten erträgt.

(2) Beobachten

Bei freien Aktivitäten, in vorstrukturierten Situationen und im vertrauten Umgang mit den Kindern lernt der Pädagoge ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten kennen, aber auch ihre Probleme, Ängste und Hemmungen. Er erfährt, ob das Kind sich selbst Aufgaben stellt, wie es sich vor einer Aufgabe verhält, ob es ein Problem zu lösen versucht, wie stark sein Interesse ist, einer Sache nachzugehen, ob und mit welchen Mitteln es sich verständigen kann. Aus den gewonnenen Informationen leitet der Pädagoge Folgerungen für sein Handeln ab; von ihnen wird die Auswahl seines Lernangebots sowie die Art und das Maß seiner Hilfen entscheidend mitbestimmt.

(3) Helfen

Kinder bringen, wenn sie in die Vorschulgruppe kommen, Erfahrungen des Sichdurchsetzens oder des Sichunterwerfens, zu starke Selbstbezogenheit oder das Gefühl, benachteiligt zu werden, mit. Durch solche Erfahrungen vorgeformt, müssen sich die Kinder in der neuen Gruppe zurechtfinden. Ihnen dabei behilflich zu sein, ist eine der anspruchsvollsten Aufgaben des Pädagogen. Aufmerksam beobachtet er das Tun des einzelnen Kindes und das Gruppengeschehen als Ganzes, um entscheiden zu können, ob, in welcher Weise und in welchem Augenblick er helfend eingreifen soll.

Die resignierenden Kinder bedürfen des besonderen Schutzes, damit ihr Selbstgefühl infolge der neuen Gruppensituation in der Schule und durch robustes Verhalten anderer

Kinder nicht noch mehr beeinträchtigt wird. Doch nicht nur die stillen, sich zurückziehenden Kinder, auch die überaktiven, lauten und aggressiven Kinder brauchen den Pädagogen, um Hilfen für die Selbststeuerung zu bekommen.

(4) Lernprozesse einleiten und fortführen

Lernanregungen gibt der Pädagoge vor allem durch die Art, wie er die Lernumwelt der Kinder und die einzelnen Lernsituationen vorstrukturiert. Von den Chancen, die er den Kindern zum Erkunden ihrer Umwelt und zur aktiven Teilnahme am Gruppengeschehen gibt, hängt es ab, in welchem Maße Kinder wichtige und eigenständige Lernerfahrungen machen können.

Kinder bei der Weiterführung ihrer Aktivitäten zu beraten, fordert vom Pädagogen Übersicht über die vielen einzelnen Situationen in der Vorschulklasse, Erkennen der Lernergiebigkeit einer Situation sowie Sachwissen und Problemkenntnis. Er muß häufig schnell entscheiden können, ob zusätzliche Materialangebote oder Fragen, die zu weiteren Versuchen herausfordern, den Kindern neue Lernmöglichkeiten eröffnen.

Den Aufbau einer Arbeitshaltung, wie sie für das schulische Lernen erforderlich wird, bahnt der Pädagoge mit Aufgaben an, die überschaubar und deren Ziele einsehbar sind. Der Pädagoge sollte weniger an den Endergebnissen eines Vorhabens orientiert sein, als vielmehr auf das Erreichen kleiner Teilziele Wert legen und somit den Arbeitsprozeß und die damit verbundenen Anstrengungen unterstützen. Er ermutigt die Kinder bei ihren Lösungsversuchen und würdigt ihre Anstrengungen — vor allem auch dann, wenn das Ergebnis noch nicht zufriedenstellend ist, jedoch den augenblicklichen Fähigkeiten der Kinder entspricht. Sein individuelles Eingehen auf die Fähigkeit der Kinder trägt nicht nur dazu bei, Lücken und Unsicherheiten in Wissen und Fertigkeiten zu mindern, sondern dient auch der Ausdehnung des Spannungsbogens, der zu einem großen Teil erfolgsabhängig ist: das Kind muß sich durch Erfolge und Teilerfolge bestätigt sehen können.

(5) Geregelte soziale Beziehungen anregen

Der Pädagoge sucht als erstes die Situation deutlich zu machen, die ein bestimmtes Verhalten erfordert; er läßt — wenn möglich — die Kinder Regeln finden, zeigt selbst das angemessene Verhalten, läßt es die Kinder erproben und üben, verstärkt die Motivierung, indem er Spielsituationen für das Einüben schafft, läßt die Kinder das Angenehme und die Notwendigkeit geregelten Verhaltens bewußt empfinden, spricht ihren Willen an, sich zum Nutzen aller an die Vereinbarungen zu halten.

Der Pädagoge tritt deutlich für das Einhalten notwendiger Regeln ein, läßt den Kindern jedoch auch Raum für das Austragen von Unstimmigkeiten.

Die Motivation labiler Schüler, die Regeln einzuhalten, kann gestützt werden, wenn sie bei Nichteinhalten der Regeln zwar entschieden an die Ordnung erinnert werden, sich aber weiterhin dadurch akzeptiert fühlen können, daß erneutes und erfolgreicherer Bemühen von ihnen erwartet wird.

(6) Modell-Verhalten des Pädagogen

Für viele Kinder ist der Pädagoge der erste Erwachsene außerhalb der Familie, der als Bezugsperson und Identifikationsobjekt wichtig wird.

Sein Verhalten wirkt beispielhaft auf das der Kinder; das gilt für sein Sprachverhalten, das von Klarheit und Anschaulichkeit bestimmt sein sollte, sowie für seine Sozialverhalten: Freundlichkeit, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, aufmerksames Zuhören, verständnisvolles Miteinandersprechen, Tolerieren abweichender Meinungen, sachliches Kritisieren, sich kritisieren lassen, jemand nicht isolieren, sondern hinzuziehen — das erleben sie als Formen menschlichen Miteinanderlebens und können es als Möglichkeit des eigenen Verhaltens in sich aufnehmen.

Die Bindungen des Kindes an den Pädagogen dürfen den allmählich vom Pädagogen im Verlaufe des Vorschuljahres einzuleitenden Ablösungsprozeß nicht hindern. Indem er hilft, Gruppenaktivitäten zu verstärken, mindert er das Maß der Abhängigkeit und fördert er Selbständigkeit. Durch Mitwirkung weiterer Erwachsener (Eltern, Pädagogen der Parallelklassen, Praktikanten, Referendare) und durch Hinzuziehen des nachfolgenden Klassenleiters sollte es dem Pädagogen gelingen, zu engen Fixierungen auf seine Person entgegenzuwirken.

1.13

Teamarbeit der Pädagogen

Die Vorschulklassenpädagoginnen einer Schule arbeiten in einem Team zusammen.

Teamarbeit ist aus mehreren Gründen anzustreben:

- Der Pädagoge kann durch Arbeitsteilung entlastet werden;
- der Pädagoge erhält durch die übrigen Team-Mitglieder Anregungen für seine Erziehungsarbeit;
- Spezialisierung wird möglich und damit die Sachkompetenz verstärkt;
- der Gefahr einer möglicherweise einseitigen Förderung der Kinder durch nur einen Pädagogen wird begegnet;
- die Kinder erhalten Gelegenheit, sich aus einer vielleicht zu starken Fixierung auf eine Bezugsperson zu lösen.

Vorbedingungen für sinnvolle Teamarbeit sind Offenheit und Bereitschaft zur Kooperation.

Teamarbeit kann verwirklicht werden,

- indem die Pädagogen der Vorschulklassen sich miteinander über die Auswahl von Themen, Lern- und Überprüfungsverfahren beraten;
- indem die Pädagogen Arbeitsmaterialien gemeinsam beschaffen, herstellen und untereinander austauschen;
- indem die Pädagogen, soweit es organisatorisch möglich ist, gegenseitig hospitieren;
- indem die Pädagogen im Austausch — je nach ihren speziellen Fähigkeiten — Lerneinheiten in den Parallelklassen anbieten;
- indem Vorhaben (Feste, Erkundungsgänge, Klassenfahrten) gemeinsam geplant, verwirklicht und ausgewertet werden;
- indem die Pädagogen in regelmäßigen Besprechungen Informationen über Kinder austauschen.

Mindestens einmal wöchentlich, möglichst öfter, trifft das Team zur gemeinsamen Planung und zum Erfahrungsaustausch zusammen.

Nachdem die Kinder sich in ihrer Vorschulklasse gut eingewöhnt haben – in der Zeit zwischen Herbst- und Weihnachtsferien –, können die Pädagogen nach vorherigen Hospitationen damit beginnen, im Austausch mit Kindergruppen der Parallelklassen zu spielen und Lerneinheiten durchzuführen. Da die Kinder dabei in ihren Gruppen bleiben, haben sie sich nur auf einen neuen Pädagogen einzustellen.

Etwa zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres ist es den Kindern im allgemeinen auch zuzumuten, sich auf weitere Kinder einzustellen. Ihnen wird etwa ein- oder zweimal wöchentlich freigestellt, in welcher Klasse sie spielen oder arbeiten möchten. Dadurch weiten die Kinder ihre Beziehungen auf die Kinder der Parallelklassen aus.

Während des zweiten Schulhalbjahres kann den Kindern zusätzlich die Teilnahme an Lernvorhaben verschiedener Bereiche zur Wahl gestellt werden: einer der Pädagogen bietet zum Beispiel ein Vorhaben in Musik an, der andere eines im Werken.

1.14

Zusammenarbeit mit den Eltern

(1) Prinzipien

Den entscheidenden Einfluß auf die Entwicklung der Kinder üben ihre Eltern aus. Im Elternhaus werden Kenntnisse vermittelt, Fähigkeiten und Fertigkeiten geübt, Einstellungen und Verhaltensweisen der Kinder geprägt und damit auch Grundlagen für das Lernen in der Schule gelegt. Daher kommt der Verständigung und Zusammenarbeit von Eltern und Pädagogen außerordentliche Bedeutung zu.

Da Vorschulerziehung vor allem als Zone des Übergangs von der Familienerziehung zu den schulischen Formen des Lernens zu verstehen ist, muß sie von der Sozialisation des Kindes in der Familie ausgehen. Das kann die Schule nur leisten, wenn sie von den Eltern Auskunft über die Kinder und deren Entwicklung, sowie über die Verhältnisse und Erziehungseinstellungen in der Familie erhält.

Häufig muß die Initiative zur Zusammenarbeit vom Pädagogen ausgehen, da einige Eltern aufgrund ihrer eigenen schulischen Lernerfahrungen nicht hinreichend über die zu einer Verständigung mit der Schule erforderlichen Kommunikationsformen verfügen.

(2) Formen

Nicht wenige Eltern müssen dazu angeregt werden, Hemmungen vor der Schule abzubauen, Fragen zu stellen und sie mit den Pädagogen zu erörtern. Um das Verständnis für Erziehungsprobleme und das gegenseitige Verstehen zu vertiefen, sollte der Pädagoge mit den Eltern über Ziele und Inhalte der Vorschulerziehung sprechen, sie über Lern- und Organisationsformen der Vorschulklasse informieren, ihnen Entwicklungsstände der Kinder darstellen und auch Themen mit ihnen diskutieren, die über den Bereich der Schule hinausgehen, zum Beispiel: ängstliche Kinder, nahrhaftes Frühstück, Fernsehgewohnheiten.

Einzelgespräche nach Verabredung, regelmäßige Sprechstunden, Telefongespräche, Abende mit allen Eltern, Abende mit Elterngruppen (themengebunden nach Wunsch der Eltern), Elternbriefe, Hausbesuche, Hospitationen der Eltern in der Schule (als besondere Veranstaltung, als „offene Schultür“ oder geregelt durch Wochenstundenplan) sind bewährte Formen der Begegnung. Eltern kommen gern zu Elternabenden, wenn Bilder oder Werkarbeiten ihrer Kinder ausgestellt sowie Fotos, Dias und Tonbandaufnahmen aus der Vorschularbeit vorgeführt und erläutert werden.

Gemeinsame Projekte eröffnen den Eltern die Möglichkeit, an Spiel- und Lernsituationen ihrer Kinder mitzuwirken: sie können sich zum Beispiel an Erkundungsgängen und Klassenfahrten beteiligen oder als Experten (Beruf oder Hobby) den Kindern in der Schule oder am Arbeitsplatz von ihren Tätigkeiten berichten und sie gegebenenfalls vorführen.

Es ist auch möglich, daß Eltern es übernehmen, kleine Gruppen von Kindern zu beaufsichtigen und anzuleiten.

Die Mitwirkung von Eltern am Leben und Lernen der Vorschulklasse setzt eine genaue Planung und Absprache des Pädagogen mit den Eltern voraus, denn die pädagogische Verantwortung für das Gelingen der Erziehungsarbeit liegt beim Vorschulklassenleiter.

(3) Auswirkungen

Die aktive Mitarbeit der Eltern an der Vorschulklassen-Erziehung gibt den Eltern Gelegenheit, die Bedürfnisse der Kinder, die Aufgaben und den Erziehungsstil des Pädagogen und die Probleme der Lerngruppe ihres Kindes besser zu verstehen. Die Eltern können Informationen über ihr eigenes Verhalten gewinnen und es interpretieren lernen. Möglicherweise gelingt ihnen die Übertragung auf die häusliche Erziehungssituation.

Den Pädagogen gibt die Zusammenarbeit Gelegenheit, die Eltern und ihre Einstellungen genauer kennenzulernen, Informationen über Eigenarten der Kinder zu erhalten und zu erfahren, wie sich ihre eigenen pädagogischen Bemühungen den Eltern darstellen.

Die Kinder erfahren anschaulich das Zusammenwirken ihrer Eltern und ihres Klassenleiters.

1.15 **Zusammenarbeit mit den Pädagogen des Elementarbereichs und der Grundschule**

Damit die Kontinuität der Erziehungsprozesse von der Kindergartenzeit über die Vorschul- bis zur Schulzeit gewährleistet werden kann, ist eine Zusammenarbeit der Vorschulklassenleiter mit den Pädagogen des Elementarbereichs und der Grundschule notwendig.

Beim Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Vorschulklasse und von dort in die 1. Klasse der Grundschule ist es wichtig, daß die beteiligten Pädagogen Gespräche führen über die Entwicklung der einzelnen Kinder. Der Pädagoge, der die Kinder in der folgenden Stufe übernimmt, kann so an die Entwicklungsstände und vorherigen Lernerfahrungen seiner Schüler anknüpfen und gezielt individuelle Hilfen geben.

Auf Konferenzen sollten die Vorschulklassenleiter sowohl die Pädagogen des Elementarbereichs im Einzugsbereich ihrer Schule als auch die Leiter der Grundschulklassen über die Lernziele, Lernformen, Inhalte und Probleme ihrer Klassenstufe informieren und sich darum bemühen, die pädagogischen Konzepte aufeinander abzustimmen. Diese Aufgabe ist leichter zu lösen, wenn den Pädagogen die Arbeit der anderen Stufe durch Hospitationen vertraut ist.

1.16 **Zusammenarbeit mit anderen Dienststellen**

Der Erfolg der Vorschulklassenerziehung hängt auch davon ab, ob die Vorschulpädagogen mit den Dienststellen zusammenarbeiten, die schulärztliche, schulpsychologische,

sonderschulpädagogische, fürsorgerische und der Verkehrssicherheit dienende Aufgaben erfüllen.

Der **Schularzt** untersucht die Kinder auf ihre Belastungsfähigkeit, auf behandlungsbedürftige Befunde und auf Beeinträchtigungen der Sinnesfunktionen; er wirkt bei der Aufnahme der Fünfjährigen in die Vorschulklasse mit. Darüber hinaus betreuen Schularzt und **Schulzahnarzt** die Kinder im Rahmen der für alle Schüler üblichen schulärztlichen Vorsorgemaßnahmen. In Zusammenarbeit von Pädagogen und Ärzten wird die Entwicklung der Kinder beobachtet und spezielle Hilfe vereinbart.

Der **Jugendpsychiatrische Dienst** sollte in Anspruch genommen werden, wenn starke psychische Störungen zu beobachten sind und wenn der Verdacht auf hirnorganische Störungen besteht.

Die Zusammenarbeit mit dem **Polizei-Verkehrslehrer** dient dem Schutz der Kinder. Rechtzeitig muß er über die Einrichtung von Vorschulklassen informiert werden, damit er sie in seine Planung einbeziehen kann. Gleich zu Beginn des Schuljahres sollten Pädagoge und Polizei-Verkehrslehrer ein Programm für die Verkehrserziehung der Klasse besprechen und verwirklichen.

In vielen Vorschulklassen finden sich Kinder, die in Heimen leben. Die Zusammenarbeit der Vorschulklassenleiter mit den Erziehern der **Kindervollheime** ist in gleicher Weise erforderlich wie mit den Eltern. Die Pädagogen der Schule und die des Heimes sollten über organisatorische und erzieherische Probleme Absprachen treffen und auch die Kinder in der jeweils anderen Bezugsgruppe besuchen.

Ähnliche Forderungen sind an die Zusammenarbeit der Vorschulklassenleiter mit den Pädagogen der **Kindertagesheime** zu stellen. Kinder in Kindertagesheimen sind häufig durch täglich mehrfach zurückzulegende Wege und durch täglich mehrfachen Wechsel der Bezugspersonen belastet. Die Schule sollte zusammen mit dem Kindertagesheim und den Eltern nach Lösungen suchen, die diese Belastungen verringern. Mit den Eltern und den Tagesheimpädagogen sollten organisatorische — zum Beispiel den Tagesablauf betreffende — und erzieherische Maßnahmen abgestimmt werden.

Von besonderer Bedeutung für die Erziehung in Vorschulklassen ist die Zusammenarbeit mit den fürsorgerischen Diensten. Die für den Schulbezirk zuständige **Familienfürsorgerin** kann der Schule Hinweise auf die besondere Umweltsituation eines Kindes geben und Erziehungsmaßnahmen der Schule unterstützen. Vorschulklassenpädagogen können auch die Unterstützung der **Dienststelle Schulfürsorge** in Anspruch nehmen. In der zweiten Hälfte des Schuljahres kommt ein etwa einwöchiger Tagesaufenthalt von Vorschulklassen in einer Freiluftschule oder ein Aufenthalt mit Übernachtungen in einem Schullandheim in Betracht. Die Dienststelle Schulfürsorge hilft bei der Organisation von Klassenfahrten und gibt Zuschüsse im Rahmen der Haushaltsmittel.

Bei schwierigen Erziehungsfragen steht die **Dienststelle Schülerhilfe** der Schule und den Eltern (über die Schule) mit Rat und Hilfe zur Verfügung.

Schüler, bei denen eine Behinderung (zum Beispiel Sprachbehinderung, Lernbehinderung) beobachtet oder vermutet wird, werden rechtzeitig der zuständigen **Sonderschule** vorgestellt. Dabei ist vom Vorschulklassenleiter anzugeben, welche Sonderförderung das Kind bislang erfahren hat.

Für Beratung und außerschulische therapeutischen Maßnahmen können außerdem **Erziehungsberatungsstellen** hinzugezogen werden.

2 Organisation

2.1 Einrichtung von Vorschulklassen

Die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung entscheidet über die Einrichtung von Vorschulklassen. Voraussetzung für die Einrichtung, die in dem vom Senat gegebenen Rahmen erfolgt, ist die Zustimmung der Schulkonferenz (§ 14 [2] Nr. 1 SchVG). Lehrerkonferenz und Elternrat ist vor dem Beschluß Gelegenheit zur Stellungnahme zu geben (§§ 21 [2] und 29 [3] Nr. 1 SchVG).

2.2 Anmeldung und Aufnahme der Kinder

In Vorschulklassen werden Kinder des jeweiligen Schulbezirks aufgenommen, die am 1. August des folgenden Jahres schulpflichtig werden, d.h. bis zum 30. Juni im Jahre des Beginns der Vorschulklasse das fünfte Lebensjahr vollendet haben.

Der Besuch der Vorschulklasse ist freiwillig, jedoch ist die Aufnahme möglichst aller fünfjährigen Kinder des Schulbezirks anzustreben.

Eine Eingangsauslese (Schulreifefeststellung) findet nicht statt; bei Platzmangel sollen jedoch die besonders förderungsbedürftigen Kinder vorrangig aufgenommen werden, insbesondere solche, bei denen die folgenden Mängel festgestellt werden:

- wenig differenzierte Wahrnehmung;
- wenig ausgeprägte Lernmotivation;
- gering entwickelte Sprachfähigkeit;
- geringe Sprachkenntnisse;
- gering entwickelte Selbständigkeit;
- emotionale und soziale Verhaltensstörungen.

Zurückgestellte schulpflichtige Kinder des Schulbezirks sollen in die Vorschulklassen aufgenommen werden, falls die Schule keinen Schulkindergarten hat und diese Kinder nicht – bei zumutbaren Wegen – im Schulkindergarten einer Nachbarschule aufgenommen werden können.

Tagesheimkinder sollen Vorschulklassen besuchen können, die nicht in ihrem Wohnbezirk, sondern in der Nähe des Kindertagesheimes eingerichtet sind.

Um die Namen und Anschriften der für den Besuch von Vorschulklassen in Betracht kommenden Kinder zu erhalten, sollten die Schulen das zuständige Bezirksjugendamt – Mütterberatungsstelle –, die Einwohnermeldestelle, die Familienfürsorgerin und die Leiter der umliegenden Kindergärten und -heime befragen. Außerdem können die Eltern der Fünfjährigen über die Schüler und Eltern der Schule und über die regionale Presse erreicht werden.

An die in Erfahrung gebrachten Eltern wird der erste Elternbrief versandt (Beispiel siehe „Arbeitshilfen“ D 11). Bei der Anmeldung legen die Eltern Geburtsurkunde, Impfschein und Meldeschein vor. Es wird ein Schülerbogen angelegt. Die Anmeldung ist zunächst vorläufig.

Vor Beginn der Vorschulklasse findet eine Untersuchung durch den Schularzt statt. Der Schularzt beurteilt unter ärztlichen Gesichtspunkten, ob die Kinder zum Besuch der Vorschulklasse in der Lage sind (Kriterium: Fähigkeit zum Besuch eines Kindergartens).

Nach der Untersuchung durch den Schularzt entscheidet der Schulleiter über die Aufnahme.

Eltern, deren Kinder wegen Platzmangel nicht aufgenommen werden können, sollte verständlich gemacht werden, daß Kinder mit stärkeren Entwicklungsrückständen oder Behinderungen Vorrang haben müssen und daß in der Aufbauphase der Vorschulklassen noch kein Platzangebot für alle und kein Anspruch auf Aufnahme besteht.

Eltern, deren Kind aufgenommen wird, erhalten den zweiten Elternbrief (Beispiel siehe „Arbeitshilfen“ D 11), die Informationsschrift „Das soll Schule sein?“ und die Schulordnung. Sie erkennen durch Unterschrift an, daß ihr in die Vorschulklasse aufgenommenes Kind mit allen Pflichten und Rechten der Schulordnung untersteht.

2.3 Gruppengrößen und Wochenstunden

In eine Vorschulklasse werden in der Regel 25 Kinder aufgenommen.

Für jede Klasse stehen in der Regel 26 Wochenstunden (20 Schülergrundstunden und 6 Stunden für Klassenteilungen oder Kleingruppenarbeit) zur Verfügung (Einzelheiten siehe unter 1.7 Zeitplanung).

2.4 Leiter der Klassen

Leiter von Vorschulklassen sollen Sozialpädagogen und Lehrer — im Zahlenverhältnis 1 : 1 — sein. Sie arbeiten an der Schule im Team zusammen.

Den größeren Teil ihrer Wochenstunden erteilen die Pädagogen in der eigenen Klasse, einen kleineren Teil im Austausch mit den Leitern der Parallelklassen in deren Klassen.

Außer den regelmäßigen Teambesprechungen der Pädagogen in Vorschulklassen sollen auch Konferenzen mit den Leitern der 1. Klassen stattfinden.

Im Falle des Fehlens von Vorschulklassenleitern empfiehlt es sich, Vertretungsregelungen innerhalb des Teams der Vorschulpädagogen zu treffen, damit durch vertraute Bezugspersonen die Kontinuität der Erziehung gewahrt bleibt. Bei langfristigem Ausfall soll im Rahmen der Möglichkeiten — wie bei den anderen Klassen der Schule — ein Vertreter (möglichst mit Vorschulerfahrung) mit der Klassenleitung beauftragt werden.

2.5 Übergang in das 1. Schuljahr

Nach Abschluß des Schuljahres sollen die Vorschulgruppen geschlossen in das 1. Grundschuljahr übergeführt werden.

Falls der Klassenleiter die Klasse nicht selbst weiterführen kann, soll der neue Klassenleiter vorher regelmäßig in der Vorschulklasse hospitiert und mitgearbeitet haben, um sich im neuen Schuljahr besser auf die Kinder und die in der Vorschulklasse geschaffenen Erziehungsvoraussetzungen einstellen zu können.

Es sollte erwogen werden, ob der vorherige Klassenleiter einige Wochenstunden im 1. Schuljahr übernimmt, um insbesondere jenen Kindern, die ihre Entwicklungsrückstände noch nicht aufgeholt haben und noch unsicher sind, den Übergang zu erleichtern. Diese Regelung darf jedoch nicht dazu führen, daß der Ablösungsprozeß vom vorherigen Pädagogen und die Aufnahme von Beziehungen zum neuen Pädagogen verhindert werden.

Gespräche der Pädagogen vor Übergabe der Klasse über die Kinder sowie über Inhalte und Stile der Erziehung in der Vorschulklasse tragen wesentlich dazu bei, die bei den Vorschulkindern eingeleiteten Lernprozesse möglichst störungsfrei fortzusetzen. Auch auf einem gemeinsamen Elternabend beider Pädagogen am Ende des Vorschuljahres kann der Übergang in das 1. Schuljahr vorbereitet werden.

Damit die Zusammenarbeit der einander ablösenden Klassenleiter verwirklicht werden kann, sollte angestrebt werden, die neuen Klassenleiter spätestens bis zum 1. Februar vor Abschluß des Vorschuljahres zu benennen.

Wenn sich ein Kind in der Vorschulklasse trotz besonderer Fördermaßnahmen nicht in dem Maße entwickelt hat, daß ein Übergang in das 1. Schuljahr der Grundschule verantwortbar erscheint, muß geprüft werden, ob eine Zurückstellung hilfreich ist. Ist eine Zurückstellung unausweichlich, soll das Kind — soweit es nicht besser in einer Einrichtung des Sonderschulwesens gefördert werden kann — ein weiteres Jahr in der Vorschulklasse verweilen können.

3 Ausstattung

Leben und Lernen besonders jüngerer Kinder kann sich am besten in einer Umwelt vollziehen, in der sie sich geborgen fühlen und die sie anregt, vielfältige Erfahrungen mit Sachen, Pflanzen und Tieren, vor allem aber mit anderen Menschen und mit sich selbst zu machen. Diese Umwelt wird wesentlich mitbestimmt durch den Raum; Ergebnisse von Vorschulerziehung hängen in nicht geringem Maße von der Größe des Raumes, seiner Lage und Form sowie insbesondere seiner Ausstattung ab.

3.1 Raumbedarf

Für jede Vorschulklasse muß ein Stammraum als Lebens- und Lernraum für alle Kinder und möglichst ein Gruppenraum als Ruhe- oder Lärmzone sowie für besondere Aktivitäten von Kleingruppen vorhanden sein.

Wo sich die Forderung nach einem gesonderten Gruppenraum nicht verwirklichen läßt, sollte ein Ausweichraum zur Verfügung gestellt oder — im Ausnahmefall — der Flur als Zone für besondere Aktivitäten in das Raumangebot einbezogen werden.

Die Räume für die Vorschulklassen einer Schule sollten nahe beieinander liegen, weil dadurch die Begegnung der Kinder und die Teamarbeit der Pädagogen begünstigt wird. Nach Möglichkeit sollten sie im Erdgeschoß eingerichtet werden, da der kurze und unmittelbare Weg ins Freie vorteilhaft ist.

Eine dem Alter der Kinder entsprechende Garderobenablage ist erforderlich.

Es ist wichtig, daß sich die sanitären Anlagen in unmittelbarer Nähe der Vorschulklassen befinden. Sie sollten möglichst nur den Kindern dieser Klassen zur Verfügung stehen.

Wesentlich ist Raum für die tägliche Bewegungszeit. Dafür können genutzt werden: ein gesonderter Bewegungsraum, die Turnhalle, gegebenenfalls die Pausenhalle und notfalls auch ein Flur.

Soweit für die Vorschulklassen nicht ein eigener Spielgarten eingerichtet werden kann, sollten ihnen Teile des Schulgeländes für die Bewegungszeit, für das Spielen und andere Aktivitäten reserviert sein.

3.2 **Raumausstattung**

Im traditionellen Sinne schultypisch eingerichtete Klassenräume vermitteln Vorschulkindern weder ein Gefühl der Geborgenheit noch bieten sie die interessante Umwelt, welche Kinder zum Lernen anregt.

Es ist daher anzuraten, daß der Raum in teilweise abgeschirmte Ecken und Nischen untergliedert wird, in denen die Atmosphäre intimer ist als in einem ungegliederten Großraum und in denen Kleingruppen unterschiedlichen Aktivitäten nachgehen können.

Für Wohn- und Puppenspiele, Bauen, Werken und Malen, Musizieren, Aktivitäten im Sankasten, Spiele mit Kaspertheater und Kaufmannsladen, Betrachten von Büchern und andere stille Tätigkeiten, Sammlungen von Gegenständen aus der Welt der Kinder sowie für Pflanzen- und Tierpflege sollten durch Raumteiler und entsprechendes Anordnen der Möbel besondere Zonen geschaffen werden. Sehr wünschenswert sind die Einrichtung einer Wasserspiel- sowie einer Kochnische. Da Platz für Gespräche und Vorhaben der Gesamtgruppe bleiben muß, können manche der Aktivitätszonen nicht ständig erhalten bleiben, sondern müssen jeweils bei Bedarf eingerichtet werden. Bei einer Veränderung von Zonen sollten die Kinder auch eigene Ideen verwirklichen.

Der Pädagoge nutzt Veränderungen der Raumgliederung als pädagogisches Mittel, kurzfristig oder aufgrund langfristiger Planung den sich wandelnden Lernbedürfnissen der Kinder zu entsprechen oder die Kinder gemäß den Erziehungserfordernissen zu Verhaltensänderungen anzuregen.

Arbeitshilfen für die Gestaltung des Stamm- und des Gruppenraumes finden sich unter D 1.

Mobiliar und Geräte für neu einzurichtende Vorschulklassen beschafft das Amt für Schule nach dem Raumausstattungs-Verzeichnis (siehe „Arbeitshilfen“ D 2).

3.3 **Spiel- und Arbeitsmittel**

Ein durchdachtes Angebot von Spiel- und Arbeitsmitteln trägt in starkem Maße dazu bei, die Kinder zu altersgemäßen Aktivitäten anzuregen; an strukturierten und unstrukturierten Materialien lernen die Kinder in freiem Spiel und in freier Arbeit sowie in von Pädagogen gelenkten Lerneinheiten. Näheres siehe in der Empfehlungsliste („Arbeitshilfen“ D 8).

Die in der Empfehlungsliste aufgeführten Spiele und Arbeitsmaterialien werden nur zu einem Teil die erforderlichen Hilfen für Lernprozesse geben können; die Herstellung spezieller Spiele und Arbeitsmittel sowie das Beschaffen und Sammeln verschiedener unstrukturierter Materialien durch die Pädagogen und ihre Helfer wird häufig erforderlich und wirksamer sein.

Das Materialangebot sollte im Laufe des Jahres kontinuierlich erweitert werden; es sollte in der Anfangszeit noch nicht zu vielfältig sein, um die Kinder nicht zu „überreizen“ und um sie zu einem gezielten, zunehmend geplanten Wahlverhalten sowie zu Absprachen mit anderen Kindern zu veranlassen.

Der Aufforderungscharakter der Materialien kommt am besten zur Geltung, wenn sie in offenen Regalen übersichtlich und für Kinder gut erreichbar aufgebaut werden. Die übersichtliche Anordnung erleichtert den Kindern auch das Einräumen und Ordnunghalten.

3.4 Lehrmittel und Sportgeräte

Lehrmittel sowie eine Auswahl geeigneter Sportgeräte gehören zur unentbehrlichen Ausstattung von Vorschulklassen. Die „Empfehlungen für Lehrmittel“ (D 9) und die „Empfehlungen für die Grundausstattung im Bereich Sport“ (D 10) sind Grundlagen für die Bestellung der Erstausrüstung und der jährlichen Ergänzungsbestellungen durch die Schule.

4 Sicherung und Weiterentwicklung des Konzepts

Vorschulerziehung ist ein neuer Aufgabenbereich für die Schule. Die große Mehrheit der Pädagogen und Schulleiter, der Dozenten in der Lehrerbildung und der Beamten in der Schulverwaltung muß sich auf die Besonderheiten dieser Schulstufe umstellen, ehe sie die Aufgaben wird meistern können. Nur relativ wenige in der Vorschulerziehung erfahrene Schulen und Pädagogen stehen in der Aufbauphase als Multiplikatoren für Qualifizierungsmaßnahmen zur Verfügung. Das zu übernehmende Konzept der Vorschulerziehung selbst ist in vielen Einzelheiten noch nicht ausgeformt: weitere Wege für die bestmögliche Erziehung der Kinder dieses Alters müssen noch gesucht, Pläne differenziert, Lösungen erprobt werden.

Angesichts dieser Situation müssen die erfahrenen Vorschulpädagogen und ihre Schulleiter mit den neu hinzukommenden Mitarbeitern die Diskussion der ersten Aufbaujahre und die Zusammenarbeit verstärkt weiterführen, damit das Reformwerk bei der Ausweitung nicht an Qualität verliert, sondern nach Möglichkeit gewinnt. Teilnahme an den Zusatzausbildungs- und Fortbildungsveranstaltungen, Anleitung des pädagogischen Nachwuchses, Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Mitarbeit an der Verbesserung der Richtlinien sind zur Sicherung und Weiterentwicklung des Konzepts erforderlich.

4.1 Zusatzausbildung und Fortbildung

(1) Aufgaben

Vorschulerziehung im Schulbereich kann nur gelingen, wenn Sozialpädagogen und Lehrer, die in Vorschulklassen arbeiten sollen, sich auf ihre Aufgaben gründlich vorbereiten. Sie bedürfen daher der Zusatzausbildung und Fortbildung.

Die Zusatzausbildung soll:

- die Konzepte schulischer Erziehung und die sozialpädagogischen Konzepte zu einem neuen Konzept der Erziehung integrieren, die weder Kindergartenarbeit noch Grundschulunterricht in bisherigem Verständnis ist;
- die sozialpädagogischen und spezielle didaktische Kompetenzen der Lehrer fördern, insbesondere im Hinblick auf Fünfjährige und unter anderen auf die folgenden Bereiche: Didaktik des Spiels, Gestaltung der Phasen freier Kinderaktivitäten, Individualisierung der Anforderungen und Hilfen, Situationsbezug der Lernprozesse, Förderung der Kinder mit besonderem Lern- und Sozialverhalten;
- die didaktischen Qualifikationen der Sozialpädagogen erweitern, unter anderem im Hinblick auf die Bereiche: Strukturieren von Lernprozessen, Didaktik der Gesprächsförderung, Vorübungen für Lehrgänge des Anfangsunterrichts;
- beiden Pädagogengruppen spezifische Kompetenzen vermitteln, die sich aus der Konzeption der Vorschulerziehung und zukünftigen Eingangsstufe ergeben: Gestal-

ten der Übergangszone von vorschulischen zu schulischen Formen des Lernens durch Anwendung der Prinzipien zunehmender Strukturiertheit, Regelmäßigkeit und Zielgerichtetheit des Lernens; Teamarbeit der Pädagogen; aktive Beteiligung der Eltern an der Gestaltung der Erziehungspraxis in der Schule; Beurteilungsverfahren ohne Benotung u.a.

Zur Vertiefung ihrer Kenntnisse und wegen der sich rasch weiterentwickelnden Vorschuldidaktik ist es nötig, daß die Pädagogen der Vorschulklassen nach Teilnahme an der Zusatzausbildung kontinuierlich an Fortbildungsveranstaltungen teilnehmen.

Soweit es zeitlich möglich und zu organisieren ist, sollten auch die Schulleiter von Schulen mit Vorschulklassen, die Leiter der 1. Klassen nach Vorschulklassen sowie die in Vorschulklassen tätigen Praktikanten und Referendare Einführungs- und Fortbildungsveranstaltungen besuchen.

(2) Formen

a) Semesterkurse des Instituts für Lehrerfortbildung

Das Institut für Lehrerfortbildung macht den Vorschulklassenleitern folgende Kursangebote:

- Einführungskurse für Pädagogen, die die Leitung einer Vorschulklasse übernehmen;
- auf Lern- und Aktivitätsbereiche bezogene Kurse;
- Kurse zu speziellen Themen (zum Beispiel Projektarbeit, Elternmitwirkung, Kinder mit besonderem Lern- und Sozialverhalten).

b) Tagungen

Vorschulpädagogen, die erstmalig eine Vorschulklasse leiten werden, nehmen vor Beginn ihrer neuen Arbeit an einer Einführungstagung teil. Für alle Vorschulklassenleiter findet zudem jährlich mindestens eine Fachtagung statt.

Außerdem nimmt jeder Leiter einer Vorschulklasse einmal an der viertägigen Herbsttagung für Lehrer von Schulanfängerklassen teil, um die Vorschularbeit besser auf die Erziehung im 1. Schuljahr abstimmen zu können.

c) Einzelveranstaltungen

Einzelveranstaltungen verschiedenen Inhalts ergänzen das Angebot der Kurse und Tagungen.

d) Einzel- und Gesamthospitationen

Die unentbehrliche Arbeit auf mehr theoretisch-verbaler Ebene in den Kursen, den Einzelveranstaltungen und auf den Fachtagungen muß durch Einzelhospitationen und Gesamthospitationen ergänzt werden. Die Wirksamkeit dieser Zusatzausbildung „vor Ort“ besteht darin, daß pädagogische Handlungsvollzüge beobachtet, gemeinsam analysiert und für die eigene Praxis ausgewertet werden können. Bei den Einzelhospitationen liegt dabei der Schwerpunkt in der Beratung spezieller Probleme des einzelnen Pädagogen und seiner Klasse; bei Gesamthospitationen wird angestrebt, Modellwirkung zu erreichen.

Hospitationen werden von Beratern durchgeführt, die vom Amt für Schule beauftragt sind, sollten aber auch von den Pädagogenteams selbständig organisiert werden.

e) Regionale Arbeitsgruppen

Die Leiter von Vorschulklassen bilden regionale Arbeitsgruppen, die unter der Leitung erfahrener Vorschulpädagogen die vielfältigen Probleme ihrer Erziehungspraxis gemeinsam zu lösen versuchen und sich Kenntnisse und Fähigkeiten in einzelnen Lernbereichen erarbeiten.

f) Arbeit der Schulteams

Teamarbeit der Pädagogen an einer Schule trägt wesentlich zur Qualifizierung bei: gemeinsames Planen, arbeitsteiliges Verwirklichen und Auswerten der Vorschulziehung bieten eine Fülle von Lernmöglichkeiten.

4.2 Praktikanten- und Referendar-Anleitung

Auch die künftig in den Schuldienst eintretenden Pädagogen müssen Gelegenheit erhalten, sich auf Vorschulziehung vorzubereiten.

Die Fachhochschule, Fachbereich Sozialpädagogik, und das Staatliche Studienseminar können ohne die besondere Unterstützung durch die Schulen mit Vorschulklassen ihren neuen Ausbildungsauftrag nicht erfüllen. Da in der Anfangsphase dieser Schulreform die Anzahl der Anleitungsplätze im Verhältnis zum zukünftigen Bedarf an spezifisch ausgebildeten Pädagogen sehr klein ist, müssen auch diejenigen Schulen Arbeitsplätze für Praktikanten und Referendare zur Verfügung stellen, in denen die Vorschulklassenleiter noch selbst am Anfang der neuen Arbeit stehen.

Aus beamtenrechtlichen Gründen müssen die Sozialpädagogen in Vorschulklassen Anleiter der Praktikanten der Fachhochschule, die Lehrer Anleiter der Studienreferendare sein, jedoch werden die Pädagogenteams der Vorschulklassen einer Schule gebeten, die Aufgabe der Praxisberatung künftiger Vorschulklassenleiter als gemeinsame Aufgabe zu sehen und, soweit es praktikierbar ist, sie in gegenseitiger Ergänzung und Unterstützung zu erfüllen.

Praktikanten und Referendare in Vorschulklassen sollen Hospitanten und Helfer des Klassenleiters sein. Von Anfang an sollen sie auch als Leiter von Kleingruppen tätig werden und dann zunehmend Teile der Erziehungsarbeit als Leiter der Halbgruppen und der Gesamtgruppe übernehmen.

4.3 Wissenschaftliche Begleitung

Die Wissenschaftliche Begleitung der Vorschulversuche unter Leitung von Prof. Dr. Belsler (Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg) hat wesentlichen Anteil an dem Gelingen der Versuche. Sie wird weiter tätig sein, um die Arbeit in der Ausweitungphase zu fördern und um die zukünftige Form des Schulbeginns, die zweijährige Eingangsstufe, weiter zu erproben und vorzubereiten. Dazu bedarf sie der Unterstützung durch Vorschulpädagogen und Schulleiter.

4.4 Richtlinien-Entwicklung

Eine umfassende Erprobung dieser Richtlinien sowie ihre Präzisierung, Ergänzung und weitere Konkretisierung ist erforderlich. Außerdem muß die Verschmelzung des pädagogischen Konzepts der Vorschulklasse mit dem des 1. Schuljahres zu einem Plan für eine zweijährige Eingangsstufe geleistet werden. Für beide Aufgabenstellungen ist die Mitwirkung der Pädagogen in Vorschulklassen und 1. Klassen sowie die weitere Unterstützung

durch Schulleiter, Schulaufsicht, das Studienseminar, die Schülerhilfe, die Schulärzte, das Institut für Lehrerfortbildung und weitere Fachleute erforderlich. Auch wird es darauf ankommen, die Anregungen und Einwände der Eltern zu erfahren und zu berücksichtigen.

C Aktivitäts- und Lernbereiche

Vorbemerkungen

Die Lernangebote der Vorschulklassen lassen sich Aktivitäts- und Lernbereichen zuordnen, die der klareren Darstellung wegen nachstehend getrennt aufgeführt werden; in der Erziehungswirklichkeit sind die Bereiche eng miteinander verbunden. Es wird daher den Vorschulpädagogen in den folgenden Kapiteln eine große Anzahl bereichsübergreifender Lernsituationen und Projekte als Beispiele angeboten; daß sie bestimmten Lernbereichen zugeordnet sind, kennzeichnet lediglich ihren Hauptaspekt.

Die Inhalte und Prinzipien der drei übergreifenden Aktivitäts- und Lernbereiche „Spielen“, „Leben und Lernen in sozialen Bezügen“ und „Sprech- und Gesprächsförderung“ treten in fast allen Lernsituationen auf. Sie haben Vorrang in der Vorschulklassenerziehung, ebenso der „Sport“ vor allem wegen der Gesundheit und die „Verkehrserziehung“ wegen der Sicherheit des Kindes.

In den Aktivitäts- und Lernbereichen sind viele Anregungen und Themen angeboten, die nicht alle verwirklicht werden können und sollen. Dem Pädagogen stellt sich die Aufgabe, aus den Vorschlägen diejenigen auszuwählen, die für die jeweilige Vorschulgruppe bedeutsam sind. Es ist notwendig, daß der Pädagoge in einigen Bereichen Schwerpunkte setzt. Diese Akzentuierungen können auch mitbestimmt sein durch die besonderen Qualifikationen des Pädagogen.

Gründliches Lernen an wenigen Inhalten ist in jedem Fall ertragreicher als ein Umgang mit zahlreichen Themen.

Der Lernbereich „Religion“ ist in diesen „Richtlinien“ nicht gesondert aufgeführt. Für seine Zielsetzung gelten die „Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule“ (1973), insbesondere der Abschnitt für das 1. Schuljahr; Inhalte der religiösen Erziehung sind berücksichtigt in „Begegnung mit Literatur“, „Leben und Lernen in sozialen Bezügen“ und „Musik“.

C 1 Spielen

Inhalt

Seite

A	Zur Didaktik	
	1 Kennzeichnung des Bereichs	33
	1.1 Spielen – Lernen	33
	1.2 Beziehungen zu anderen Lernbereichen	33
	2 Ziele	34
	2.1 Steigerung der Ich-Kompetenz	34
	2.2 Steigerung der Sozialkompetenz	35
	2.3 Steigerung der Sachkompetenz	35
B	Spielplanung und -gestaltung	
	1 Organisation	35
	1.1 Raum und Gelände	35
	1.2 Materialangebot	36
	1.3 Zeiten	36
	1.4 Teamarbeit	37
	2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen	37
	2.1 Freies und gelenktes Spielen	37
	2.2 Sozialformen	37
	2.3 Atmosphäre	38
	2.4 Regeln	39
	2.5 Eltern und andere Mitwirkende	39
	3 Lernzielorientierte didaktische Hilfen	39
	3.1 Aspekte für die Beobachtung und Beurteilung des Spielverhaltens	39
	3.2 Selbständigkeit und Selbstsicherheit	40
	3.3 Verminderung von Spannungen und Ängsten	41
	3.4 Konzentration	41
	3.5 Ausdauer	41
	3.6 Akustische Sensibilisierung	42
	3.7 Soziale Wahrnehmung	42
	3.8 Kommunikation	42
	3.9 Kooperation	43
C	Spielarten	
	1 Bewegungsspiele	43
	2 Rollenspiele	44
	3 Experimentierspiele	44
	4 Werkerschaffende Spiele	45
	5 Regelspiele	45
D	Beispiele	
	1 Spielverläufe	45
	1.1 Ausschnitte aus einer Freispielzeit in der ersten Woche des Schuljahres	45
	1.2 Seifenschaum	48
	1.3 Spielen mit Wasser	49
	1.4 Bauplan entwerfen	50
	1.5 Spielen am Sandkasten	50
	1.6 Projekt: Wir spielen Indianer	53
	1.7 Freispiel-Situation am Ende des Schuljahrs	55
E	Literaturhinweise	
	1 Spieltheorie	56
	2 Spielpraxis	57

A Zur Didaktik

1 Kennzeichnung des Bereichs

1.1 Spielen – Lernen

(1) Spielen ist eine Grundform menschlicher Aktivität und unersetzlich für die Entwicklung der Persönlichkeit. Im Leben fünf- und sechsjähriger Kinder nimmt Spielen einen breiten Raum ein. Es befriedigt fundamentale Bedürfnisse nach emotionaler und sozialer, körperlicher und geistiger Aktivität wie:

Freude, Spaß, Glück, Zufriedenheit, Spannung, Freisein, Sympathie erleben; Wünsche erfüllen; beisammen sein, miteinander sprechen und tun; hüpfen, schaukeln; entdecken, raten, spontan handeln.

(2) Spielen ist als spezifische Form der Interaktion des Kindes mit Personen, Gegenständen und Ereignissen seiner Umwelt durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- vom Kind gewollte (intrinsisch motivierte), zweckfreie Aktivität;
- druckfreie, unbeschwerte Haltung gegenüber dem Tun;
- Wechsel von Spannung und Lösung (Langeweile ist kein Element des Spiels);
- kreative Prozesse, Gestalten,
- Selbstdarstellung und Selbstverwirklichung (nicht: ungezügelt Toben, Spielerei);
- „Quasi-Realität“;
- Widersprüchlichkeit (Ambivalenz).

(3) Spielen ist eine grundlegende Form des Lernens. Sie ist Vorschulklassen-Kindern gemäß und ermöglicht optimale „Passung“ von Anforderungen und vorhandenen Fähigkeiten.

Durch Spielen erwerben Kinder Grundqualifikationen, auch für das Lernen in der Schule. Das gilt insbesondere für die Entwicklung der Ich- und Sozialkompetenz (vergleiche A. 2).

Spielen und Lernen dürfen nicht als Gegensätze betrachtet werden. Viele Prozesse und Wirkungen des Lernens beim Spielen sind denen gleichzusetzen, die im zielorientierten, zweckrational bestimmten Unterricht entstehen.

(4) Von einer gestalteten Spielumwelt, vom Verhalten des Pädagogen und von der Entwicklung bestimmter Fähigkeiten der Spielenden hängt wesentlich ab, ob die Kinder beim Spielen in der Schule grundlegende Bedürfnisse befriedigen sowie intensiv und ertragreich lernen können.

(5) Alle Kinder müssen im Laufe ihrer Entwicklung spielen lernen. Spielinhalte und -verhalten gleichaltriger Kinder weisen erhebliche Niveauunterschiede auf. Manche Kinder erfahren infolge beschränkter Spielgelegenheiten und sehr begrenzten Spielraums, unzureichenden Spielmittelangebots sowie mangelnder Erziehungstüchtigkeit der Eltern weniger Anregungen als ihre Mitschüler.

Andere Kinder wurden hinsichtlich der Entwicklung ihrer Spielfähigkeit beeinträchtigt durch einseitig orientierte Förderung oder durch ein übermäßiges Angebot an Spielmaterialien.

Die benachteiligten Kinder bedürfen besonderer Spielhilfen (vergleiche B 3 „Lernzielorientierte didaktische Hilfen“).

1.2 Beziehungen zu anderen Lernbereichen

Den Kindern werden in der Schule Möglichkeiten zum Spielen vor allem in den täglichen Phasen freier Aktivitäten angeboten, in denen sie Handlungsformen, Themen, Partner und Material selbst wählen.

Daneben erfolgen gezielte Spielanregungen des Pädagogen auch in den anderen Lernbereichen.

Spielen ist fächerübergreifendes didaktisches Prinzip der Vorschulklassen-Erziehung.

Beispiele:

- „Leben und Lernen in sozialen Bezügen“: Rollenspiele, Regelspiele;
- „Sprache“: Reime, Rate- und Rollenspiele;
- „Bildende Kunst“: Manuelles Gestalten mit Ton, Papier, Farben;
- „Musik“: Rhythmische Spiele, Reigenspiele, Lieder raten;
- „Sport“: Bewegungsspiele mit Geräten, Kreisspiele;
- „Werken“: Konstruktions- und Experimentierspiele;
- „Verkehrserziehung“: Spiele zur Differenzierung der Wahrnehmung und zur Steigerung der Reaktionsfähigkeit;
- „Einführung in mathematisches Denken“: Mengenspiele.

2 Ziele

Die Freude der Kinder am Spielen zu erhalten und ihre Spielfähigkeit weiterzuentwickeln, sind Hauptziele der Spielerziehung.

Für die ausgleichende Erziehung zahlreicher benachteiligter Kinder stellt sich die besondere Aufgabe, Bereitschaft zum Spielen und Spielfreude zu wecken.

Bei der Vorbereitung, Gestaltung und Auswertung des freien und gelenkten Spielens sollte der Pädagoge folgende Teillernziele beachten:

2.1 Steigerung der Ich-Kompetenz beim Spielen

- Selbständig spielen, Initiativen und Spontaneität entwickeln;
- selbstsicher spielen;
- erfahren, daß Handeln etwas bewirken, gestalten, verändern kann;
- Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Fähigkeiten (freud- und leidvoll) erfahren, erkennen und richtig einschätzen lernen;
- Gefühle, Absichten, Urteile, Probleme zum Ausdruck bringen;
- Bedürfnisse und Verhalten steuern;
- Versagungen und Mißerfolge ertragen;
- Egozentrismus überwinden;
- Spielthemen, Partner, Material wählen; Entscheidungen treffen;
- Spielprojekte planen und ausführen (Ziel, Verlauf, Aufgaben der Mitspieler, Mittel, Zeit, Raum);
- Verfahren für die Lösung von Problemen suchen und anwenden;
- kreativ spielen: offen sein für Veränderungen der Spielsituation und für Vorschläge von Mitspielern, Alternativen suchen, bereit sein zum Erproben neuer Spielformen und zum Umgang mit neuen Materialien, einfalls- und variantenreich spielen, Spielideen entwickeln;
- konzentriert spielen, gerichtet auf Thema, Partner, Material;
- ausdauernd spielen, beharrlich eine Spielidee verwirklichen;
- zu Anstrengungen bereit sein, wenn die Spielaufgabe es erfordert;
- sich einem Spiel in Muße hingeben;
- Wahrnehmungsfähigkeiten differenzieren: Aufmerksamkeit lenken; Einzelheiten des Spielgeschehens wahrnehmen, unterscheiden, in Zusammenhängen erkennen; Zeichen bemerken und verstehen;
- Merkfähigkeit durch Erlernen und Üben von Spieltechniken sowie Regeln steigern;
- Psychomotorische Fähigkeiten entwickeln: Bewegungen ausführen, die Schnelligkeit, Wendigkeit, Geschicklichkeit, Kraft und Ausdauer erfordern; Bewegungen situationsgerecht, genau, rhythmisch ausführen; innerhalb komplexer Bewegungsabläufe die Einzelbewegungen miteinander koordinieren und auf ein Ziel ausrichten.

2.2 **Steigerung der Sozialkompetenz beim Spielen**

- Soziale Erfahrungen erwerben beim Spielen mit einem Partner, in einer kleinen und in einer großen Gruppe: Spielpartner gewinnen; miteinander – auch abwechselnd – spielen; gemeinsam Anteil nehmen an einem Geschehen oder an einer Sache; Mitspieler kennen und verstehen lernen (auch Jungen und Mädchen);
- emotionale, angstfreie Beziehungen zu Menschen, Tieren, Sachen aufnehmen, nach Möglichkeit zu länger andauernden Bindungen weiterentwickeln;
- Gesten anderer erkennen und deuten;
- sich mit anderen verständigen; Ausgleich zwischen den Interessen mehrerer Spielpartner herstellen und aufrechterhalten; Regeln finden, wenn nötig – nach gemeinsamer Vereinbarung – verändern;
- partnerschaftlich handeln, auch planen;
- Wirkungen des eigenen Verhaltens auf Mitspieler erkennen und das eigene Verhalten – wenn nötig – danach richten;
- Bedürfnisse, Interessen, Ansprüche, Probleme anderer beachten, anerkennen, auf sie eingehen, sich mit ihnen auseinandersetzen; andere in ihrer Individualität akzeptieren; Motive des Verhaltens von Mitspielern zu erkennen suchen;
- für andere Verantwortung übernehmen;
- sich für ein Gruppenprojekt einsetzen, für die Gruppe etwas leisten; für andere Gutes tun, anderen helfen;
- Anregungen erbitten und Hilfen annehmen;
- Normen der Gruppe und Spielregeln als verbindlich für das eigene Handeln akzeptieren; fair und zuverlässig sein; ehrlich spielen; eigene Meinungen, wenn nötig, revidieren;
- das eigene Verhalten verantworten.

2.3 **Steigerung der Sachkompetenz beim Spielen**

- Auseinandersetzen mit Gegenständen und Erscheinungen aus Natur und Technik: Umgangserfahrungen gewinnen, entdecken, erproben, experimentieren, demontieren, konstruieren;
- Sachwissen erweitern, reflektieren und vertiefen;
- Eigenarten und den subjekt-unabhängigen Anspruch von Objekten – auch Tieren – und Materialien wahrnehmen und respektieren;
- Umwelt gestalten und verändern.

(Siehe ferner: Lernziele im Lernbereich C 2 „Leben und Lernen in sozialen Bezügen“.)

B Spielplanung und -gestaltung1 **Organisation**1.1 **Raum und Gelände**

Möglichkeiten der Raumgestaltung sind ausführlich in Abschnitt D 1 der Richtlinien dargestellt.

Es ist wichtig, das Gelände so zu gestalten, daß neben der Gelegenheit für körperliche Bewegung auch Möglichkeiten für schöpferisches und konstruktives Spielen geschaffen werden.

Im Freien können Angebote gemacht werden, die im Raum nur unzulänglich oder gar nicht verwirklicht werden können.

Der Spielplatz darf nicht nur ein Gelände zum Toben sein.

Vorschlag:

Rasen: Tummeln und Spritzen;

Erde: Buddeln und Pflanzen;

Fliesen: Ballprellen, Tauspringen, Gummitwist, Pflastermalerei;

Büsche: Wind-, Sonnen- und Sichtschutz, Aufteilung in Spielzonen und Ecken;

Wasseranschluß

1.2 Materialangebot

(1) Das Material sollte übersichtlich und anregend angeboten werden, zugänglich und so angeordnet sein, daß es in der Nähe der dafür vorgesehenen Aktionszentren steht und seinen festen Platz hat. Als Orientierungshilfe können Symbole angebracht werden. Offene Regale sind vorzuziehen.

Um das täglich zur Verfügung stehende Material dem Entwicklungsstand der Kinder anzupassen und individuelle Hilfen zu ermöglichen, muß es immer wieder überprüft werden hinsichtlich Ergänzung und Aussonderung. Die Einführung neuer Materialien (Umgangsformen, Regeln) ist günstig in der Halb- oder in der Kleingruppe.

Bestimmte Angebote (z.B. Geräuschinstrumente) können so dominieren, daß andere Tätigkeiten gestört werden. Für diese speziellen Spiele sollten bestimmte Zeiten innerhalb der freien Aktivitäten eingeplant oder bestimmte Spielzonen zur Verfügung gestellt werden (z.B. Flur oder Gruppenraum).

Das Angebot kann vom Pädagogen zeitweilig für bestimmte Aktivitäten beschränkt werden. Solche ausgewählten Materialien können für Kinder hilfreich sein, deren Spiel sich einseitig entwickelt.

(2) Einkauf von Material

Beim Einkauf ist zu berücksichtigen:

- daß das strukturierte Material im Verhältnis zum vorstrukturierten und unstrukturierten Material nicht überwiegt;
- daß das Material der Selbsttätigkeit des Kindes so viel Raum wie möglich läßt;
- daß Möglichkeiten der Veränderbarkeit und der Erfahrung konkreter Lebenssituationen gegeben sind.

(3) Unstrukturiertes Material

Beispiele: Sand, Wasser, Holzabfälle, Naturmaterial, Verpackungsmaterial (kostenlos), Modellierton, Farben, Papier, Karton, Pappe.

(4) Vorstrukturiertes Material

Beispiele: Bunt-, Falt-, Karton-, Krepp- und Transparentpapier, Stick- und Webmaterial, Bauelemente, Konstruktionsmaterial, Experimentiermaterial, Legematerial, Perlen, Material für Rollenspiele, Werkzeug, Musikinstrumente.

(5) Strukturiertes Material

Beispiele: Lernspiele, Regelspiele, Puzzle, Bilderbücher, Fahrzeuge.

(6) Gerät und Material für Spiele im Freien

Mobil: Großbauelemente, Holzkisten, Autoreifen, Steine, Fässer, Bretter, Werkzeug, Gartengeräte, Sandspielzeug, Wasserspielzeug, Decken und Tücher, Seile, Reifen, Bälle, Stelzen, Pferdeleinen, Kegel.

Feststehende Spielmöglichkeiten: Liegender Kletterbaum, Vorrichtungen zum Aufhängen von Klettertauen oder Strickleitern, Balancierstange, Wasserbecken mit Abfluß, Sandkiste, Ball- oder Torwand, Kritzel- oder Malwand, alter Schiff oder ein anderes ungefährliches Fahrzeug, in einer Ecke feststehende Tische und Bänke.

1.3

Zeiten

Der Pädagoge sollte die Spielzeiten nicht willkürlich festlegen, damit sich das Kind auf diese Zeiten einstellen kann

Es ist ungünstig, wenn die Spielzeit durch eine Pause unterbrochen wird.

Am Anfang des Schuljahres kommen Halbgruppen-Spielzeiten den Bedürfnissen der Kinder entgegen, während im zweiten Halbjahr Gesamtgruppen-Spielzeiten zur Festigung der sozialen Bezüge innerhalb der Gesamtgruppe beitragen.

Die Spielzeiten müssen so bemessen sein, daß sich das Kind in Ruhe für ein Material entscheiden, in das Spiel vertiefen und wieder davon lösen kann (Dauer ca. 45 bis 60 Minuten). Das Ende der Spielzeit muß rechtzeitig angekündigt werden.

Um dem Kind die ihm zur Verfügung stehende Spielzeit anschaulich zu machen, können Symbole verwendet werden, z.B. Zeitleisten.

Eine zu kurze Spielzeit verleitet das Kind zur Oberflächlichkeit. Es kommt nicht zu einer tieferen Beziehung zur Spielgruppe und zum konzentrierten Umgang mit dem Material. Wenn die Spielzeit am Anfang des Tageslaufes liegt, hat das Kind mehr Energie einzusetzen. Es kann geplante Spielvorhaben sofort verwirklichen und den Tag seinem individuellen Rhythmus gemäß beginnen.

1.4 **Teamarbeit**

Gute Zusammenarbeit der Vorschulklassen-Pädagogen einer Schule (oder auch von Nachbarschulen) kann sich günstig auf die Spielplanung und -gestaltung auswirken.

Beispiele:

- Auswahl, Beschaffung, Herstellung, Austausch von Spielmitteln;
- Planen der Spielangebote und -zeiten;
- Auswertung von Beobachtungen und Erfahrungen:
- freiwillige Teilnahme von Kindern an den freien Aktivitäten der Mitschüler in den Räumen der Nachbarklasse;
- Spielprojekte von Teilgruppen aus Parallelklassen (nach Wahl der Kinder) und der Gesamtgruppen (Sommerfeste u.a.).

2 **Aktivitäts- und Vermittlungsformen**

2.1 **Freies und gelenktes Spielen**

Im freien Spiel wird dem Kind die Möglichkeit gegeben, Ort, Material und Partner zu wählen, um Spielwünsche bzw. Ideen zu verwirklichen.

Frei ist hier nicht im Sinne von Ungebundenheit zu verstehen, sondern als Freisein innerhalb der Grenzen, die sich durch das Zusammenleben mit anderen Kindern ergeben.

Genügend Zeit und anregende Materialien sind u.a. die Voraussetzung für die Entfaltung und Vertiefung des freien Spiels sowie für das Zusammenfinden der Kinder zu Spielgruppen.

Die Kinder müssen Gelegenheiten haben, durch Lerneinheiten erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten im freien, eigenen Tun zu erweitern und zu vertiefen.

Gelenkte Spiele sollen zeitlich so begrenzt sein, daß sie für das Kind überschaubar sind. Dadurch kann sich die Spielfreude erhöhen und der Wunsch nach Wiederholung entstehen.

Beim gelenkten Spiel werden vom Pädagogen auch solche Spiele angeboten, die für bestimmte Kindergruppen eine besondere Hilfe bedeuten (siehe Beispiele in B 3: „Lernzielorientierte didaktische Hilfen“).

Gelenkte und freie Spiele bieten Impulse, die sich in der jeweilig anderen Form weiterentwickeln lassen.

Durch Beobachtungen während des freien Spiels ist es dem Pädagogen möglich, Ansatzpunkte für gelenktes Spielen zu erkennen.

2.2 **Sozialformen**

Aus den Interaktionsprozessen beim freien Spielen werden soziale Beziehungen und soziale Bedürfnisse der Kinder erkennbar.

Das Einzelspiel ermöglicht dem Kind eine individuelle, unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Material, ohne daß es auf einen Partner Rücksicht nehmen muß. Inhalte, Handlungsformen, Verlauf — auch Tempo — werden vom Kinde bestimmt. Die Konzentration ist ungeteilt auf das Spiel gerichtet.

Diese Spielform steht am Anfang des Schuljahres im Vordergrund, wird jedoch — den Bedürfnissen der Kinder entsprechend — bald durch Partner- und Gruppenspiele ergänzt.

Der Wunsch nach individueller und ruhevoller Tätigkeit besteht auch im Laufe des Schuljahres weiterhin. Diesem Bedürfnis sollte auf jeden Fall Raum gegeben werden. Spielt ein Kind jedoch ausschließlich allein, so muß der Pädagoge Mittel und Wege suchen, dieses Kind aus seiner Isolation herauszuführen.

Das Partnerspiel kann sich aus einem Einzelspiel entwickeln. Das allein spielende Kind erweckt die Aufmerksamkeit eines anderen Kindes durch sein intensives Spiel. Das zweite Kind schaut interessiert zu und wird allmählich einbezogen. Für die Kinder unbemerkt entsteht aus gemeinsamem Interesse eine Partnerschaft, die für beide eine Bereicherung sein kann.

Andererseits kann die Wahl eines Spielpartners absichtlich getroffen werden.

Motive für die Wahl u.a.:

- Verlangen nach Geselligkeit zu befriedigen;
- Kontakte zu knüpfen, lose und unverbindlich;
- einen Freund zu gewinnen;
- dem Partner etwas zu zeigen;
- vom Partner zu lernen;
- seine Kräfte am gleichaltrigen Partner zu messen;
- die eigene Überlegenheit zu beweisen.

Beim Partnerspiel ist die Aufmerksamkeit auf das Spiel und auf den Partner gerichtet. Die Kinder gehen aufeinander ein, tauschen Anregungen und Ideen, treffen Absprachen, helfen und nehmen Hilfen an.

Die eigene Ausdauer muß sich der des Partners anpassen.

Im Gruppenspiel verbinden sich Absichten und Interessen mehrerer Kinder. Es bildet sich meistens eine Spielführung, der sich die Mitspieler unterordnen. Die Führung kann im Laufe des Spiels wechseln, wenn ein Mitspieler neue Ideen einbringt, die das Spiel verändern. Aus einer Gruppe können zwei Gruppen entstehen.

Es besteht die Möglichkeit, daß Konflikte auftreten, deren Austragung die Gruppe sprengen oder — wenn eine Einigung erzielt wird — näher zusammenbringen kann.

Das Gruppenspiel kann aktive und passive Spielhaltung hervorbringen. Das Kind wird herausgefordert, aktiv zu sein, wenn es das Spiel mitgestalten will. Es kann jedoch auch ohne eigene Initiative ins Spiel einbezogen werden.

Die Personbeziehungen sind vielfältig und beanspruchen die sozialen Fähigkeiten der Kinder erheblich.

Atmosphäre

Die Spielatmosphäre ist in hohem Grade abhängig vom Verhalten des Pädagogen. Er muß das Spielen als wichtigen Faktor in der Entwicklung des Kindes bejahen und sich bemühen, Spielfreude hervorzurufen und zu übertragen.

Interesse und echte Anteilnahme des Pädagogen an den Erlebnissen der Kinder tragen dazu bei, daß sie sich ernstgenommen und verstanden fühlen.

Entstandene Werke sollten möglichst eine Zeitlang erhalten bleiben und nicht sofort nach Beendigung der Spielzeit wieder fortgeräumt werden.

Der Pädagoge nimmt sich Zeit für Gespräche, erfüllt Kontaktwünsche und unterstützt Gruppenbildungen.

Die Kinder dürfen nicht das Gefühl haben, einem ständigen Aktivitätsdruck ausgesetzt zu sein, sondern müssen auch das Bedürfnis nach Ruhen, „Träumen“ oder Zuschauen befriedigen können.

Der Pädagoge schenkt allen Kindern Beachtung. Er nimmt am Spielgeschehen teil, ohne das Spiel zu stören. Wenn es notwendig ist, regt er an oder leistet behutsam Hilfe bei individuellen Problemen.

Spielunfähige Kinder werden ermutigt, zu eigenen Aktivitäten zu finden (siehe B 3 „Lernzielorientierte didaktische Hilfen“).

Beim Mitspielen darf der Pädagoge das gesamte Spielgeschehen nicht aus den Augen verlieren.

2.4 Regeln

Regeln erleichtern das Zusammenspiel.

Einfache Regeln sollten von Beginn an vorgegeben werden, um dem Kind Orientierungshilfen und eine gewisse Sicherheit zu vermitteln; z.B.: beim Umgang mit dem Material; Achtung vor den Werken anderer Kinder.

Regeln werden für das Kind einsichtig, wenn sie mit der Gruppe erarbeitet und festgelegt werden. Z.B.: Fragen, wenn ein Kind mitspielen möchte; Absprachen treffen; Verhalten eines Kindes, das etwas zerbrochen hat; Konflikte durch Gespräche zu lösen versuchen (wie: Streit um Material).

Regeln sind nur nützlich, wenn sie eingehalten werden. Sie sollten unkompliziert und auf eine Mindestzahl beschränkt sein.

(Siehe ferner: C 5 „Regelspiele“.)

2.5 Eltern und andere Mitwirkende

Auf dem Informationselternabend unterrichtet der Pädagoge die Eltern über die Bedeutung des Spielens in der Vorschulklasse.

Während eines anderen Elternabends kann den Eltern die Möglichkeit geboten werden, sich mit dem Material durch eigenen Umgang vertraut zu machen.

Der Pädagoge sollte das Gespräch mit den Eltern über das Spielen der Kinder suchen (Beobachtungen austauschen über Spielinhalte und -formen, Beraten hinsichtlich der Auswahl von Spielmitteln, Anregungen geben für das Spiel der Eltern mit dem Kind usw.).

Die Kinder erhalten – auch aus den vorgenannten Gründen – die Gelegenheit, sich Spiele auszuleihen.

Beim Spielen in der Schule stellen sich für Eltern, Referendare, Praktikanten und ältere Schüler – nach Anleitung – folgende Aufgaben:

- Anteilnehmen am Spielen einzelner Kinder;
- mitspielen;
- wenn nötig, behutsam anregen;
- Spielverhalten von Kindern beobachten;
- Beobachtungen schriftlich fixieren und mit dem Klassenleiter analysieren und auswerten;
- Spielhilfen planen und anbieten.

3 Lernzielorientierte didaktische Hilfen

3.1 Aspekte für die Beobachtung und Beurteilung des Spielverhaltens

Der Pädagoge gewinnt aus – möglichst schriftlich fixierten – Beobachtungen des Spielverhaltens der einzelnen Kinder und von Spielverläufen in den Gruppen Hinweise für seine gezielten Spielanregungen und für gelenkte Angebote in den anderen Lernbereichen.

Der Pädagoge muß zu Beginn der Vorschulassen-Erziehung sowohl innerhalb der Gruppe als auch bei den einzelnen Kindern eine große Variationsbreite der Spielintentionen, -inhalte und -formen sowie sehr verschiedenartiges Spielverhalten erwarten.

Folgende Aspekte sollten bei der Beobachtung und Beurteilung des Verhaltens beim Spielen vornehmlich berücksichtigt werden:

- Grad der Selbständigkeit und Eigeninitiative bei der Wahl der Aktivitäten, Spielpartner, Materialien sowie beim Spielen selbst;
- sehr subjektverhaftete und mehr realitätsbezogene Zuwendung zur Umwelt;
- oft wechselnde, zufallsbedingte Tätigkeiten oder zielgerichtete, ausdauernde Aktivitäten;
- stark fluktuierende Aufmerksamkeit oder konzentrierte Haltung;
- spontane Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft;
- Anspruchsniveau bei Denkaufgaben, Geschicklichkeits- und Kraftproben;
- Armut an Spielideen oder einfalls- und variantenreiches Handeln;
- Häufigkeit affektbetonter, impulsiver Reaktionen gegenüber gesteuertem Verhalten;
- Ertragen von Versagungen und Mißerfolgen;
- Anerkennung regelhafter Ordnungen;
- Verantwortung gegenüber selbst- und fremdgestellten Aufgaben;
- Art der Kontaktaufnahme;
- Dauer und Intensität der Kontakte mit anderen;
- Häufigkeit des Nebeneinander- und des Miteinander-spielens;
- Einstellung auf abwechselnde Tätigkeiten mit einem Partner;
- Bedürfnis nach Anerkennung in der Gruppe
- material- und funktionsgerechte Verwendung von Spielmitteln;
- Neigung zu funktional bestimmten, sensorischen und grobmotorischen Tätigkeiten (wie Füllen und Entleeren von Gefäßen, zweidimensionale Reihungen von Bausteinen, wiederholendes Klopfen);
- bewußte Planung von Spielvorhaben und eigenständige Verwirklichung längerfristiger Projekte.

3.2

Selbständigkeit und Selbstsicherheit

- Zu Beginn der Vorschulzeit müssen die Kinder zusammen mit dem Pädagogen die Klasse erkunden und sich merken, wo die einzelnen Spiele zu finden sind. Einräumungsspiele können das Wissen festigen.
- Das Spielangebot muß besonders in der Anfangszeit im Schwierigkeitsgrad den Kindern angemessen sein und so reduziert sein, daß es für die Kinder überschaubar bleibt. Dies ist Voraussetzung dafür, daß die Kinder selbständig entscheiden können, was sie während der Spielzeit spielen wollen.
- Eine weitere Hilfe zum selbständigen Spielen kann die Forderung an die Kinder sein, sich vor Beginn der Spielzeit zu überlegen, was sie spielen wollen. Dabei können unselbständige Kinder Entscheidungshilfen erhalten.
- Eine „Tischspielzeit“ oder eine „Stunde der Möglichkeiten“ fordert das Entscheidungsverhalten der Kinder. Sie müssen sich u.U. zwischen Möglichkeiten entscheiden, für die sie sich bis dahin nie entschieden hatten. Das Spielrepertoire der Kinder erweitert sich.
- Neue Spiele sollten in kleinen Gruppen mit dem Pädagogen erarbeitet werden. Danach sollte der Pädagoge den Kindern alle Aufgaben überlassen, die sie selbst lösen können, wie z.B. Karten austeilen; unaufmerksame Kinder erinnern, daß sie an der Reihe sind.

3.3

Verminderung von Spannungen und Ängsten

- Umgang mit Matsch, Ton, nassem Sand, Knetmasse, Fingerfarben, Pappmaché, Mischung aus Sand und Kleister, Kleisterfarben.
- Schmierern mit Kleister:
Das Spiel eignet sich für die Halbgruppe. Um soziale Interaktion zu fördern und den Kindern den Abbau von Ängsten in der Identifikation mit Altersgenossen zu ermöglichen, sollten die Arbeitstische zu einer langen „Tafel“ zusammengeschoben werden. Sie werden mit weißem Makulaturpapier abgedeckt. Die Kinder stehen an den Tischen. Der Abstand voneinander sollte so groß sein, daß die Kinder großzügig schmieren können, jedoch auch noch mit den Nachbarn auf dem Papier in Berührung kommen können. Der vom Pädagogen ausgeteilte Kleister wird von den Kindern mit den Händen über das Papier verteilt. Kinder „waschen“ sich mit Kleister die Hände, fassen sich gegenseitig an. Pulverfarben steigern das Erlebnis, indem sie eine visuelle Komponente zufügen. Nach einiger Zeit werden die Kinder durch Gestaltungsvorschläge vom reinen Schmieren zum Gestalten geführt: Sie lassen ihre Hände auf dem Papier zur Musik „tanzen“; sie beginnen, auf dem Papier mit den Fingern zu zeichnen.

Hinweise: Stark gehemmte Kinder scheuen sich u.U., ihre Finger zu beschmutzen. Sie überwinden leichter ihre Scheu, wenn sie beim Anrühren des Kleisters beteiligt oder zumindest anwesend sind.

3.4

Konzentration

- Eine entscheidende Voraussetzung für konzentriertes Spielen ist das Nicht-gestört-Werden. Regeln für das soziale Zusammenleben der Kinder sollten diese Ungestört-heit erleichtern. Der Pädagoge sollte die Kinder nicht gedankenlos aus ihren konzentrierten Spielen herauslösen, um ihnen etwas mitzuteilen, das auch später hätte gesagt werden können.
- Es gibt Spiele, die ein besonders hohes Maß an Konzentration erfordern, so z.B. alle Ratespiele, Kimspele, die Spiele zur Sensibilisierung der Wahrnehmung.
- „Kommando Pimperle“: Das Spiel eignet sich für die Halb- und Gesamtgruppe. Die Kinder sitzen im Kreis. Der Spielleiter gibt „Kommandos“ und stellt sie mimisch dar, z.B. „Kommando essen!“, „Kommando schlafen!“, „Kommando kämmen!“. Die Kinder müssen die gegebenen Kommandos ebenfalls mimisch darstellen. Der Spielleiter versucht die Kinder zu täuschen, indem er zwischendurch Befehle gibt, ohne diesen jedoch das Wort „Kommando“ voranzusetzen, z.B. „Schlafen“. In solchen Fällen dürfen die Kinder nicht den gegebenen Auftrag ausführen. Variante: Schwieriger wird es, wenn verbale Aussage und Darstellung der Handlung nicht übereinstimmen, die Kinder sich aber nur nach der verbalen Aussage richten sollen.

Hinweis: Die Leiterfunktion kann an Kinder delegiert werden.

3.5

Ausdauer

- Ein wichtiges Mittel, um die Ausdauer der Kinder beim Spielen positiv zu beeinflussen, ist die Zeiteinteilung. Eine lange, zusammenhängende Spielzeit stellt den äußeren Rahmen für ausdauerndes Spielen dar. Die zusätzliche Möglichkeit, nicht beendete Spiele oder Arbeiten nach der Pause oder am nächsten Tag zuendezuführen, fördert die Ausdauer.
- Im Spiel, besonders auch im Rollenspiel, wird diese Ausdauer von anderen Kindern erwartet und gefordert. Das vorzeitige Ausscheiden eines Mitspielers kann das ganze Spiel gefährden. Um nicht in den Ruf eines Spielverderbers zu geraten und bei zukünftigen Spielen ausgeschlossen zu werden, können Kinder Ausdauer über ihr momentanes Bedürfnis hinaus entwickeln.

- Der Pädagoge kann Spiele anbieten, deren Aufforderungscharakter so groß ist, daß Kinder den Wunsch nach Vollendung entwickeln (Vollendung einer Perlenkette, eines Turms aus Bauklötzen, eines Puzzles) und aus diesem Grunde ausdauernd spielen.
- Durch Mitspielen, Ermutigung und Hilfestellung können Pädagoge und Helfer die Ausdauer eines Kindes beim Spielen positiv beeinflussen.

3.6

Akustische Sensibilisierung

- Ratespiele: Wodurch wurde das Geräusch verursacht? Aus welcher Richtung kam das Geräusch? Wer hat gesprochen?
- Von gleich aussehenden Schütteldosen sind jeweils zwei mit gleichem Inhalt gefüllt. Die Kinder müssen beim Schütteln heraushören, welche Dosen den gleichen Inhalt haben.
- Kinder an der Sprache erkennen: Ein Kind hat die Augen verbunden, ein anderes nähert sich ihm und zupft es am Rücken, wobei es spricht: „Wer rupft, wer zupft, wer hat's getan?“
- Ein Kind ist ein „Wachhund“, der einen „Schatz“ zu bewachen hat. Da es „Nacht“ ist, kann er nichts sehen (verbundene Augen), nur hören. Die übrigen Kinder müssen versuchen, ohne gehört zu werden, den „Schatz“ (Schlüsselbund, Schelle) zu entwenden.
- Kinder suchen einen großen Wecker in der Klasse, wobei sie sich vom Ticken leiten lassen sollen.
- Kinder sitzen im Kreis und halten die Arme auf dem Rücken. Ein Kind hält dabei einen Wecker. Ein Kind, das vor der Tür gewesen ist, wird in den Kreis geleitet und muß heraushören, hinter welchem Rücken sich der Wecker befindet.

3.7

Soziale Wahrnehmung

- Kinder, die hinter dem Vorhang stehen, am Umriß erkennen;
- Nachahmung der Pose eines Kindes;
- Gedankenlesepuzzle: Kinder erraten die Gefühle von Menschen, die in Konfliktsituationen abgebildet sind;
- „Nachrichtendienst“: Im Anschluß an die Spielzeit dürfen Kinder und Pädagoge Beobachtungen, die sie an anderen gemacht haben, mitteilen. Besonders motivierend für die Kinder ist die Möglichkeit, die Beobachtungen in Form einer Fernsehansage hinter einem leeren Fernsehgehäuse mitteilen zu können.

3.8

Kommunikation**- Verbale Kommunikation — Non-verbale Kommunikation**

Bauen nach Anweisung: Das Spiel eignet sich nur für kleine Gruppen von vier bis sechs Kindern. Zwei Kinder sitzen so, daß sie einander nicht sehen, aber mühelos verständigen können. Vor jedem Kind liegt ein „Satz“ Bausteine, Logischer Blöcke, Belegungsmaterial oder Legematerial. Das erste Kind beginnt nun, mit seinen Bausteinen irgendetwas zu bauen. Es spricht dazu, beschreibt genau, welchen Klotz es zuerst nimmt und wohin es ihn legt. Das zweite Kind versucht, das Gleiche zu bauen, und fragt, wenn ihm etwas unklar ist.

Methodische Hinweise: Das Spiel sollte vom Pädagogen vorgeführt werden. Er kann es mit einem Erwachsenen (Praktikant, Mutter) vorspielen oder mit einem Kind. Die Gruppe sollte zusehen und am Geschehen verbal, d.h. beschreibend, teilnehmen können. Die Anzahl der im „Satz“ enthaltenen Klötze sollte zu Beginn des Spieles möglichst gering gehalten werden. Logische Blöcke eignen sich für den Anfang mehr als Bauklötze, da sich ihre Eigenschaften eindeutiger beschreiben lassen. Die Begriffe „rechts“, „links“, „oben“, „unten“, „davor“, „dahinter“ sollten geläufig sein.

Beispiele:

Spiegelbild

Je zwei Kinder stehen sich gegenüber und einigen sich darüber, wer als erstes „Spiegel“ sein soll. Das zweite Kind bewegt sich vor seinem „Spiegel“. Der „Spiegel“ muß versuchen, die Bewegungen des Partners möglichst getreu wiederzugeben.

Armer schwarzer Kater

Die Gruppe bildet einen Sitzkreis. Ein Kind spielt den schwarzen Kater. Es hockt im Kreis vor einem seiner Mitspieler und vollführt sein „Katertheater“, indem es versucht, diesen durch Mimik, Gestik und Miau-Töne zum Lachen zu bringen. Das angesprochene Kind streichelt den Kater und spricht dazu in gespielt ernstem Tonfall: „Armer schwarzer Kater!“ Beginnt es zu lachen, übernimmt es die Rolle des Katers.

Nach ca. 1–2 Minuten sollte der Kater den Partner wechseln (auch, wenn er den vorherigen nicht zum Lachen bringen konnte).

Jedes Kind spielt den Kater höchstens dreimal.

39

Kooperation

- Eine Gruppe von drei bis vier Kindern denkt sich im Gruppenraum ein Theaterstück aus, das sie gegen Ende der Stunde den anderen Kindern vorspielen wird.
- Fast alle Rollenspiele fördern das kooperative Handeln. Der Pädagoge kann durch Anregungen die Kinder zu differenzierteren Formen der Kooperation führen. Ein Beispiel: Eine Gruppe Jungen hat während der Freispielzeit mehrere Tage hintereinander „Raumschiff Enterprise“ gespielt. Daraufhin stellte der Pädagoge den Kindern einen großen Karton zur Verfügung und schlug ihnen vor, sich daraus ein Raumschiff zu basteln. Die Jungen waren begeistert und machten sich mit Schere und Klebe an die Arbeit, ohne daß sie der Anregung des Erwachsenen noch bedurft hätten.
- Ein Waschmaschinenkarton wird zu einem Haus umgewandelt. Zwei Kinder bearbeiten je eine Wand.
- Die Puppenecke erhält ein Dach. Die Kinder hämmern sich aus Latten ein Dach zusammen.
- Kinder basteln sich ein Zelt. Jedes Kind bringt eine Plastiktüte mit. Gemeinsam wird ein Zelt daraus gebastelt. Die Tüten werden an den Längsseiten aufgeschlitzt und mit Klebeband zu einer breiten Fläche aneinandergesetzt, dann über eine gespannte Schnur gehängt und mit Klötzen oder Steinen am Boden befestigt.
- Der Pädagoge schreibt eine Geschichte auf, die sich mehrere Kinder zusammen ausgedacht haben.
Als außerordentlich motivierend hat sich hierbei das Vorhandensein einer Schreibmaschine im Klassenraum erwiesen.

C Spielarten

Alle Versuche, die zahlreichen Spielarten systematisch zu gliedern, erscheinen unbefriedigend.

Die folgende Gruppierung soll die Auswahl der Inhalte sowie das Anregen zum Spielen erleichtern.

1 Bewegungsspiele

Beim Hüpfen, Jagen, Klettern, Schaukeln, Werfen, Spielen im Wasser, Rodeln, Tanzen und anderen motorischen Aktivitäten erleben Kinder vor allem Freude an der Bewegung. Außerdem erwerben sie sensomotorische Fertigkeiten, soziale Fähigkeiten sowie Grund-erfahrungen über materialspezifische Eigenarten der Spielgeräte.

2

Rollenspiele

Das Rollenspiel nimmt während der Zeit der freien Aktivitäten einen besonders breiten Raum ein. Die Kinder spielen u.a.: Familie in der Wohn-/Puppenecke, Fahrer, Wagen, Arzt (auch Zahnarzt), Krankenhaus, Schule, Friseur, Tiere, Telefonieren, Handwerker, Kaufläden, Polizei, Post, Indianer, Inhalte von Fernsehsendungen.

Kinder spielen Rollen sowohl in kurzen Szenen als auch in längeren Handlungsfolgen. Es bedarf einer behutsamen Hilfe von Seiten des Pädagogen, wenn sich das Rollenspiel differenzierter und ideenreicher gestalten soll. Dabei können Materialien (wie z.B. Puppenstuben-Einrichtung, Arztkoffer, Verkleidungskiste, Handpuppen) sowie gemeinsame Erlebnisse (wie z.B. bei einem Erkundungsgang) das Rollenspiel anregen und bereichern.

Rollenspiele sind ein vielgestaltiges, bedeutsames Medium der Erziehung.

- Sie bieten zahlreiche Möglichkeiten für motorischen, emotionalen und kognitiven Ausdruck; z.B. Körperbewegungen in der Pantomime; Vergnügen am Spielen, mitfühlendes Anteilnehmen, Darstellen und Lösen von Spannungen und Ängsten; Mitteilung von Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gedanken durch Sprache.
- Kinder stellen sich oder eine Rolle in Szenen dar, realisieren dabei Wünsche, lernen aktiv und rezeptiv. Die Als-ob-Darstellung kann eine ähnliche Wirkung haben wie die reale Befriedigung des betreffenden Bedürfnisses.
- Rollenspiele regen zu kreativem und nachahmendem Verhalten an (Bekanntes verändern; Nicht Reales — auch Zukünftiges — erfinden, gestalten, erproben; Verhaltensmodelle und Sprachmuster aneignen). Außerdem fördern sie Symbolverständnis.
- Kinder entwickeln in der szenischen Darstellung Spielfähigkeiten wie: Spontaneität, initiatives Handeln, Planungsverhalten, Abstimmung eigener Bedürfnisse auf die der Spielpartner, Konzentration auf Partner und Spielgeschehen, flexibles Anpassen an den Spielverlauf, Bestimmen und Anerkennen von Regeln, Ertragen von mehrdeutigen Situationen.
- Beim Rollenspiel erwerben die Kinder Realitätserfahrungen. Einerseits werden Konflikte aus der Realität ins Spiel aufgenommen, andererseits können beim Spielen Konflikte mit der Realität entstehen (auch in Auseinandersetzungen der Kinder untereinander).
- Die Kinder erweitern ihr Wissen durch den Austausch von Informationen.

3

Experimentierspiele

Diese Spiele entstehen oft aus dem Bedürfnis der Kinder, etwas zu entdecken und zu erproben. Daneben können Spiele dieser Art die Neugier des Kindes wecken. Ernsthaftes „Forschen“ verbindet sich zumeist mit lustvollem Tun.

Beim Experimentieren können geübt werden: Initiatives Verhalten, intensives Beobachten, Probleme finden und lösen, Erfahrungen gewinnen im Umgang mit Sachen und Menschen, Austausch dieser Erfahrungen.

Beispiele:

- Wasser und Sand, Wasser und Seife, Eis und Schnee;
- verschiedene Materialien, um deren Verhalten in Verbindung mit Wasser oder Magnetkraft zu prüfen;
- unstrukturiertes Material auf seine Gestaltungsmöglichkeiten hin erproben;
- Kreidereste, um Pulverfarben herzustellen;
- verschiedenfarbige Folien, die beim Übereinanderhalten neue Farbkombinationen ergeben;
- Bau- und Konstruktionsmaterial;
- technische Geräte zum Untersuchen und Erproben (alte Wecker, Taschenlampen);
- verschiedene Schlösser und Schlüssel;

- Spiegel verschiedener Größen;
- Dosen, Gläser und anderes zum Erzeugen von Geräuschen;
- geometrische Formen;
- Partnerspiele wie: Kraft und Schnelligkeit messen.

Bei diesen Spielen ist es wichtig, daß der Pädagoge Entdeckungen der Kinder wahrnimmt und in offenen oder geschlossenen Lernsituationen vertieft bzw. weiterführt.

4 Werkschaffende Spiele

Im werkschaffenden Spiel erlebt das Kind nicht nur Freude an der Betätigung, sondern auch am entstandenen Werk.

Diese Spiele fordern vom Kind insbesondere: Zielsetzung, Planung, Sachorientierung, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer. Manche Spiele setzen Umgangserfahrungen mit Werkzeugen voraus.

Die Verbundenheit mit dem eigenen Werk läßt im Kinde ein wachsendes Gefühl der Verpflichtung gegenüber der selbstgestellten Aufgabe entstehen.

Das Erleben von Erfolg und Mißerfolg sowie der Gewinn neuer Erfahrungen können Ich- und Sachkompetenz des Kindes stärken.

Ein weiterer Wert dieser Tätigkeiten besteht darin, daß die Kinder die entstandenen Werke in ihr Spiel einbeziehen oder verschenken können.

Beispiele:

- Umgang mit Großbauelementen und kleinen Baumaterialien, mit kostenlosem Material, mit Holz;
- Nähen und Weben;
- Konstruieren mit vorgefertigtem Material, wie Matador, Constri, Fischertechnik;
- Kneten und Modellieren;
- Malen und Tuschen.

5 Regelspiele

Die Kinder müssen die Einhaltung vorgegebener Regeln üben.

Beachtung der Spielregeln setzt entsprechendes Sinnverständnis und bestimmte Wahrnehmungsfähigkeiten voraus.

Regelspiele bieten Möglichkeiten zur Erfahrung, daß Regeln in Hinsicht auf die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Mitspieler zu verändern sind.

Kinder können selbst Regeln finden und vereinbaren.

Beispiele für Regelspiele:

- Würfelspiele wie: Quips, Mix-Max;
- Kartenspiele wie: Quartette, Kofferpacken;
- Zuordnungsspiele wie: Lotto, Domino;
- Geschicklichkeitsspiele wie: Kegeln, Zielwerfen mit Bällen oder kleinen Reifen;
- Mannschaftsspiele wie: Wir kommen aus dem Morgenland; Fischer, wie tief ist das Wasser?;
- Tanzspiele wie: Der Sandmann ist da; Der Spielmann ist immer noch nicht da.

D Beispiele

1 Spielverläufe

1.1 Ausschnitte aus einer Freispielzeit in der ersten Woche des Schuljahres

Die Freispielzeit liegt am Anfang des Schultages.

Dauer: ca. 50 Minuten

Kinderzahl: 1. Halbgruppe, 12 Kinder

Räume:

Klassenraum:

Bauecke mit Bausteinen, Brio-Bahn, Belebungsmaterial, diverse Fahrzeuge.

Lesecke mit Bilderbüchern ohne Text.

Puppenecke mit zwei Puppen, einem Teddy, Tischen, Stühlen, einem Bord mit Geschirr, Reinigungsgeräten, Badeschüssel, wenig Puppenzeug.

Gruppenraum:

Tisch mit Schüsseln, gefüllt mit Wasser, dazu verschiedene Gefäße zum Gießen und Einfüllen, zwei Trichter, ein Schlauchstück.

Auf dem Boden eine Kugelbahn.

Weiteres Materialangebot: Es liegt griffbereit in offenen Regalen und ist so ausgesucht, daß die Kinder ohne Hilfe des Pädagogen damit spielen können.

Z.B.: Perlen, Steckbretter, Kiddy-Zahnräder, Schlösser und Schlüssel, Ring-Pyramide, Steckpuppe, Spielfäbchen, Affenfaß, Muggelsteine, großer Schaumgummiwürfel, Kaleidoskop, einfache Puzzlespiele, Hammerspiel, Angelspiel, Packeselspiel, Lottospiel.

Zeichenmaterial, Plastilin mit Unterlagen.

Die Kinder können gleich nach ihrer Ankunft den Klassenraum betreten.

Eine Anlaufzeit von 10 Minuten ist vorgesehen.

Spielverlauf

Till und Thomas sind gemeinsam gekommen. Sie haben den gleichen Weg; eine der Mütter hat sie gebracht. Zögernd betreten die Kinder den Klassenraum; sie halten sich an der Hand. Sie begrüßen die Pädagogin freundlich und schauen sie erwartungsvoll an. Die Pädagogin erklärt ihnen, daß jeden Morgen Zeit zum Spielen sei. Thomas geht an das Spielbord und holt sich das Hammerspiel. Am Vortage hat er ein anderes Kind damit spielen sehen. Er packt alles aus, nur mit der Stoffunterlage weiß er nichts zu beginnen. Die Pädagogin zeigt ihm, wie die Unterlage unter die Korkplatte gelegt wird, damit man den Tisch nicht beschädigt. Thomas macht sich ans Werk.

Till hat sich in die Bauecke zurückgezogen und beginnt zu bauen.

Inzwischen sind Clemens, Joachim und Steffen erschienen. Sie kennen sich schon vom Kindergarten, den sie bisher besuchten. Clemens holt sich zielsicher aus dem Bord das Affenfaß und setzt sich damit an seinen Platz. Er kümmert sich nicht um die anderen Kinder, auch nicht um die Pädagogin.

Steffen und Joachim sind unzertrennlich. Zu anderen Kindern haben sie noch keinen Kontakt aufgenommen. Sie gehen auf die Bauecke zu. Till schaut von seinem Bauvorhaben auf. Als die beiden Jungen sich ganz selbstverständlich zu ihm gesellen, packt er seine Bausteine wieder ein und zieht sich zurück. Er setzt sich zu Thomas und schaut ihm beim Hämmern zu. Die Pädagogin versucht, Till zu erklären, daß auch drei Kinder in der Bauecke spielen können, doch Till wehrt ab. Er holt sich ein Puzzle und ist bald vertieft in sein Spiel.

In der Bauecke geht es lebhaft zu. Die beiden Jungen unterhalten sich über das geplante Bauvorhaben.

Sie lachen und sind sehr vergnügt.

Plötzlich steht Marlies vor der Pädagogin und schaut sie strahlend an. Ihre Mutter steht hinter ihr und blickt erwartungsvoll auf die Tochter. Marlies reicht der Pädagogin eine Papierrolle, liebevoll mit einem bunten Band zusammengehalten. „Das hat sie für Sie gemalt“, sagt Marlies' Mutter. Neugierig entrollt die Pädagogin das Papier. Mit Filzstiften hat Marlies den Bogen mit vielen bunten Gebilden bemalt. Die Pädagogin bedankt sich und heftet die Zeichnung über ihrem Schreibtisch an die Korkwand. Marlies ist zufrieden. Sie geht in die Puppenecke. Die Mutter schaut ihrer Tochter noch eine Zeitlang zu. Sie unterhält sich mit der Pädagogin über die Zeichnung. „Ich laß sie malen, was sie will“, erklärt die Mutter; sie wird von der Pädagogin in ihrer Ansicht bestärkt.

Manuela ist gekommen. Sie lehnt am Türrahmen und schaut mit unbewegtem Gesicht in den Klassenraum. Maud taucht hinter ihr auf. Sie ist schon eine Weile im Flur gewesen;

das Ausziehen bereitet ihr noch Schwierigkeiten. Ihre Brottasche zieht sie hinter sich her und kommt auf die Pädagogin zu und begrüßt sie mit einem zaghaften Lächeln. Dann dreht sie sich um und geht auf den Frühstückstisch zu. Dort packt sie bedächtig ihr Frühstücksbrot aus. Beim Essen blickt sie in der Klasse umher.

Manuela steht noch immer am Türrahmen. Etwas unsanft wird sie von hinten angestoßen. „Na, Manuela!“ Ihre Miene erhellt sich. Jan kennt sie; er kommt auch aus dem Kindertagesheim. „Komm, Manuela.“ Jan übernimmt die Führung. Sie gehen in den Gruppenraum zum Wassertisch und beginnen zu gießen, füllen ein, füllen um; sie sind zufrieden.

Jetzt wird es laut auf dem Flur. Jürgen ist angekommen, mit ihm Kurti und Doris. „Mensch, mach mal Platz; ich will auch mal an meinen Haken“, hört man Jürgens Stimme vom Flur, und gleich darauf steht er, hochrot im Gesicht und schwer atmend, in der Klasse. Er ist den ganzen Weg zur Schule gelaufen. „Guten Morgen, Frau X“, ruft er laut. Er geht auf die Bauecke zu, klopfert im Vorbeigehen Clemens vergnügt auf die Schulter und steht dann mitten auf dem Bauteppich. „Paß auf, du stößt ja alles um“, sagt Steffen. „Nö“, sagt Jürgen. „ich mach mit. Wollen wir mal alles umschmeißen?“ Steffen und Joachim sehen einander an. Da stürzt das Bauwerk schon mit Getöse ein. Jürgen strahlt: „Das war 'ne Bombe!“

Inzwischen hat Frau S. ihren Sohn Kurti und Doris in die Klasse geschoben. Kurti zieht seinen Rollkragen mit beiden Händen hoch, so daß man sein Gesicht kaum sieht. Doris nimmt ihn energisch an die Hand und sagt: „Sei kein Baby, komm mit!“ Kurti läßt sich mitziehen. Beide Kinder begrüßen die Pädagogin. Doris zieht ihre Hand schnell wieder zurück. Sie holt sich Perlen zum Aufziehen. Sie will Kurti auch für ihr Spiel interessieren, doch er schüttelt den Kopf und setzt sich an seinen Platz. Er zieht kleine Papierstücke aus seiner Brottasche, dazu einen Bleistift. Er macht sich ganz klein und „schreibt“ etwas auf die Papierstücke.

In der Bauecke sind Joachim und Jochen empört über Jürgens unvermutetes Verhalten. Jürgen schlägt vor, den Turm wieder aufzubauen. Doch Joachim und Steffen haben die Lust verloren. Sie verlassen die Bauecke und ziehen sich in den Gruppenraum zurück. Dort lassen sie Kugeln über die Kugelbahn rollen.

Jürgen steht allein vor dem Bausteinhaufen. Er guckt sich um und geht auf Thomas zu. Er fordert ihn zum Mitspielen auf. Thomas hat sein Spiel gerade beendet und ist gern bereit. Er beginnt sofort eifrig zu bauen, während Jürgen sich Figuren holt und zum Angriff aufbaut. Thomas ist vertieft in sein Spiel. Er bittet Jürgen nicht um Hilfe. Jürgen verschwindet unbemerkt aus der Bauecke. Er setzt sich in die Leseecke und holt sich das Buch „Komm mit ans Wasser“. „Du“, ruft er Clemens zu, „hier ist ein tolles Buch!“ Clemens trennt sich rasch von seinem Spiel, bringt es weg und setzt sich zu Jürgen. Sie besehen sich gemeinsam das Bilderbuch und finden viele interessante und komische Situationen. Sie lachen und erzählen.

Die Pädagogin hat sich zu Kurti gesetzt, um mit ihm ins Gespräch zu kommen. Er spricht sehr leise; er ist kaum zu verstehen. Er zeigt gerade seine Schätze, da wird die Pädagogin von hinten angesprungen. Es ist Jan. „Du sitzt auf meinem Platz!“ ruft er und kuschelt sich in ihren Schoß. Manuela steht dabei und schaut zu. Die Pädagogin schiebt Jan vorsichtig von ihrem Schoß. Sie nimmt Manuelas Hand. Manuela blickt zur Puppenecke, in der Marlies tätig ist. Manuela spricht nicht, der Mund ist zusammengekniffen; sie hält die Hand der Pädagogin fest. Jan ergreift wieder die Initiative. Er steht schon in der Puppenecke und verkündet: „So, jetzt spielen wir hier.“ Marlies guckt die Pädagogin ängstlich an. Jan hat sich bereits an den Tisch gesetzt. Er klopfert mit seinen Schuhen energisch gegen das Tischbein. Die Pädagogin wendet sich an Manuela: „Meinst du nicht auch, daß Jan Marlies freundlich fragen sollte, wenn er mitspielen möchte?“ Manuela nickt zustimmend. Jan schaut aus dem Fenster; dann wendet er sich Marlies zu, legt ihr einen Arm um die Schulter, lacht sie an und sagt: „Marlies, wir möchten gern mitspielen, erlaubst du das?“

Marlies schaut Jan erstaunt an. „Ja“, sagt sie, „aber ich bin die Mutter.“ — „Und ich bin der Vater“, ruft Jan begeistert. „Und was kann Manuela sein?“ Marlies schaut Manuela an. „Wir können ja auch zwei Mutters sein.“ Manuela lächelt. Die Pädagogin zieht sich zurück.

Aus der Puppenecke hört man eine muntere Unterhaltung; auch Manuelas Stimme ist zu hören.

Nachdem die Pädagogin sich von Kurti abgewandt hat, setzt sich Doris zu ihm und spricht heftig auf ihn ein. Kurti zieht seinen Rollkragen hoch; er reagiert nicht.

Maud hat sich nach dem Frühstück ein Puzzlespiel geholt. Sie legt die Teile wahllos aneinander. Sie schaut zur Pädagogin. Sie bittet nicht um Hilfe, ist jedoch sichtlich erleichtert, als die Pädagogin sich zu ihr setzt. Gemeinsam legen sie die Teile zu einem Bild zusammen. Maud ist glücklich. Sie versucht es gleich noch einmal. Jetzt benötigt sie kaum noch Hilfe. Sie ist stolz auf ihren Erfolg. Sie legt das Puzzle immer wieder zusammen, bis den Kindern erklärt wird, daß die Spielzeit gleich zu Ende sein wird. Maud mag sich nicht vom Puzzle trennen; sie wird es später ihrer Mutter zeigen.

Schlußsituation: Till und Thomas spielen in der Bauecke. Das Bauwerk darf stehen bleiben. Joachim und Steffen spielen am Wassertisch. Marlies, Manuela und Jan versuchen, in der Puppenecke Ordnung zu machen. Die Pädagogin hilft ihnen dabei.

Die Kinder werden gebeten, sich in der Lesecke zusammenzufinden, wenn sie mit dem Aufräumen fertig sind.

Anmerkungen:

Thomas und Till werden wahrscheinlich ohne Hilfe der Pädagogin in die Gruppe hineinwachsen. Till ist ein Einzelkind. Man muß ihm Zeit lassen zur Kontaktaufnahme mit anderen Kindern.

Joachim und Steffen brauchen neue Freunde. Wenn die Kontaktaufnahme nicht von den Kindern ausgeht, wird der Pädagoge helfen müssen.

Jürgen ist recht voreilig. Für ihn ist es wichtig, sich an gewisse Regeln zu halten. Mit Kindern findet er rasch Kontakt. Clemens wurde durch ihn aus seiner Isolation herausgeholt. Er darf jedoch nicht zu sehr unter den Einfluß des sehr vitalen Jürgen geraten.

Die scheue und ängstliche Marlies hat Ansätze von Durchsetzungsvermögen gezeigt. Sie braucht noch Verstärkung durch den Pädagogen.

Manuela löst sich allmählich aus ihrer verkrampften Haltung. Sie braucht Zuwendung; doch sollte man behutsam vorgehen.

Jan ist noch sehr ich-bezogen. Sein Bedürfnis, den Erwachsenen für sich zu beanspruchen und seine plötzliche Bereitschaft, sich anzupassen, stehen im Kontrast zueinander. Genaue Beobachtung ist notwendig.

Kurti wird von Doris zu sehr bemuttert. Er braucht einen Freund, der sein Selbstbewußtsein stärkt und nicht untergräbt. Ein Gespräch mit der Mutter ist wichtig.

Doris ist unzugänglich; sie weicht aus. Genaues Beobachten ist erforderlich.

Bei Kindern wie Maud besteht die Gefahr, daß sie vom Pädagogen und von den Kindern zu wenig beachtet werden. Sie hat ein Erfolgserlebnis gehabt. Sie braucht weitere Erfolgserlebnisse und Zuwendung des Pädagogen. Sie darf auf keinen Fall überfordert werden. Ihre Zurückhaltung und Scheu können nur allmählich vermindert werden.

Vorhaben für den nächsten Tag:

Kurzes Gespräch in der Gruppe: Wie verhältst du dich, wenn du mitspielen möchtest? Anregungen für weitere Spielmöglichkeiten in der Puppenecke.

Seifenschaum

1. Halbgruppe – Freie Aktivitäten – 60 Minuten

Kind bringt Spiel mit

Ein Kind hat „Pustefix“ mitgebracht. Es bläst die bunt-schillernden Blasen in den Raum. Andere Kinder hassen danach oder schauen zu. Es war nur noch ein Rest im Behälter, die Herrlichkeit ist bald zu Ende.

Die Kinder bedauern, daß das fröhliche Seifenblasenspiel vorbei ist. Vorschläge kommen: Mit etwas Wasser auffüllen und wieder versuchen. Der Versuch schlägt fehl.

Bildung einer Interessengruppe	Der Pädagoge regt an, Seifenwasser herzustellen. Die daran interessierten Kinder überlegen gemeinsam, wie man diesen Vorschlag verwirklichen kann. Spüli wird abgelehnt, weil es für Kinder zu gefährlich ist. Seifenpulver ist nicht vorhanden.
Kinder sammeln Erfahrungen und ziehen Vergleiche	Der Pädagoge bietet den Kindern Kernseife an und zeigt ihnen, wie man mit einem Schaber Seifenflocken vom harten Stück Seife abschaben kann.
Experimentieren mit Wasser und Seife	Einige kleine Plastikschüsseln stehen bereit. Die Kinder füllen warmes Wasser in die Schüsseln. Sie erhalten jedes ein Stück Kernseife und einen Schaber. Damit schaben sie Seifenflocken in das Wasser. Sie rühren mit den Händen im Wasser. In den Schüsseln ist verschieden viel Wasser. Die Kinder entdecken, daß die geringste Menge Wasser rascher zu Seifenwasser wird, das sich schaumig schlagen läßt. Beim Schaum schlagen entstehen Blasen. Die Kinder nehmen sie vorsichtig auf die Hand und blasen sie in die Luft. Die Pustefix-Schlinge wird ausprobiert, mit geringem Erfolg.
Kinder beobachten und staunen	Der Pädagoge bietet Strohhalme an. Mit den Strohhalmen blasen die Kinder das Seifenwasser zu hohen Blasenbergen. Wenn die Kinder den Blasenberg eine Weile stehen lassen, sinkt er langsam in sich zusammen; nur das Seifenwasser ist noch auf dem Grund zu sehen.
Weiterführendes Angebot	Die Kinder greifen wieder zum Strohalm und blasen – und das trübe Wasser verwandelt sich in einen schimmernden Blasenberg. Doch nach und nach zerplatzt eine Blase nach der anderen; die Kinder beobachten erstaunt den Vorgang. In den nächsten Tagen steht im Gruppenraum auf dem Werk Tisch während der freien Aktivitäten ein Angebot zum Herstellen von Seifenschaum.

1.3

Spielen mit Wasser

Halbgruppe – 12 Kinder – 17. Woche

Entdeckung, Verwunderung	Rahmenbedingungen: In der Ecke der Klasse befindet sich ein Ausguß mit einem Wasserhahn darüber. Im Ausguß steht eine Plastikwanne, die fast den ganzen Ausguß einnimmt. Ein Trichter, zwei Schläuche (Länge je Schlauch ca. 40 cm; einer davon durchsichtig), eine Plastiktüte, zwei Plastikbecher, Holzstücke und Korkstücke liegen in der Wanne, die mit Wasser gefüllt ist.
Beobachtung	Verlauf: Birgit steht vor der Wanne. Sie steckt sich aus den zwei Schläuchen einen Ring zusammen. Das Wasser, das sich im Schlauch befindet, läuft rundherum. Birgit ist begeistert: „Ich kann zaubern.“ Von diesem Ruf wird Mirjam angelockt. Sie schaut interessiert zu, wie Birgit den Schlauch hin- und herbewegt und das Wasser kreisen läßt. Birgit gibt Mirjam den Schlauch, der wie eine Art Wasserwaage funktioniert. Sie zieht sich in einen stillen Winkel zurück und beobachtet den Vorgang aufmerksam; dann geht sie an das Waschbecken und läßt das Wasser aus den Schläuchen laufen – füllt sie wieder,
Der Beobachtung auf den Grund gehen	

Erweiterung des Experiments

experimentiert noch ein wenig herum und gibt Birgit den Schlauchring zurück.

Birgit hat nun auch noch den Trichter dazwischengesteckt. Das Wasser kreist trotzdem im Schlauchring. Sie hält den Ring hoch und verkündet stolz: „Ich hab eine gute Idee!“

1.4

Bauplan entwerfen

Kleingruppe – Mitte des Schuljahres – Förderstunde 20 Minuten

Kind hat sich schon zu Hause überlegt, was es in der Schule machen will.

Michael kommt in die Vorschulklasse, grüßt und setzt sich sofort an den Tisch. Er hat sich Papier und einen Bleistift genommen und beginnt zu zeichnen (ein für Michael untypisches Verhalten, da er sich anderen Kindern im Zeichnen unterlegen fühlt und sonst Malstifte und Papier meidet). Michael erzählt dem Pädagogen, was er macht. Er will sich die Burg aufzeichnen, die er gleich mit Bauklötzen bauen wird. Er zeichnet einen quadratischen Grundriß und deutet die Eingänge zur Burg an.

Der Pädagoge ändert seinen Plan und greift die Idee eines Jungen auf, um sie der Kleingruppe nutzbar zu machen.

Es ist Zeit, die vom Pädagogen gelenkte Einheit zu beginnen. Der Pädagoge verzichtet auf die Durchführung seines Plans, weil ihm die Idee von Michael bedeutsam erscheint. Er macht die übrigen Kinder auf Michaels Tun aufmerksam und erklärt, daß Erwachsene beim Bau von Wohnhäusern zunächst einen Plan machen, daß man die Leute Architekten nenne, die diese Pläne zeichnen usw.

Zwei Mädchen erweitern ihr Spielrepertoire.

Die restlichen vier Kinder greifen Michaels Idee auf. Sie beginnen – allerdings im Aufriß –, ihre zukünftigen Burgen zu zeichnen. Michael verwirft seinen eigenen Plan und zeichnet mit seinem Freund Thorsten zusammen an einem neuen.

Beim Zeichnen entwickelt sich ein Streitgespräch über die Verwirklichung der Pläne. Thorsten und Michael wollen ihr Reich, die Bauecke, in der sie täglich spielen, vor den drei Mädchen schützen. Schließlich erklären sie sich bereit, Silke und Cornelia in der Bauecke spielen zu lassen. Anke aber wollen sie nicht dulden. Silke springt ein: „Anke ist meine Freundin. Was meint ihr, wie sie sich fühlt, wenn sie nicht mitspielen darf.“ Die Jungen brauchen nicht einzulenken. Anke zieht es von sich aus vor, weiter zu zeichnen, das heißt auf dem Gebiet weiterzuarbeiten, auf dem sie sich sicher fühlt.

Kinder übernehmen Michaels Idee.

Während die vier Kinder in der Bauecke ihre Pläne verwirklichen, kommen die restlichen Kinder der Halbguppe in die Klasse. Drei weitere Jungen greifen spontan Michaels Idee auf und zeichnen sich Pläne, die sie später verwirklichen. Weitere drei Mädchen haben für ihr Zeichnen ein neues Motiv gefunden: Schlösser und Burgen.

1.5

Spielen am Sandkasten

mit anschließender offener Lernsituation.

Gesamtgruppe – Freie Aktivitäten – 30. Woche – 60 Minuten

Spielgruppe	Drei Jungen lassen sich vom Pädagogen den Sandkasten öffnen. Sie wühlen mit den Händen im Sand. Der Sand ist feucht; er bleibt an den Händen hängen. Gerhard baut sich einen Berg; Peter und Frank versuchen es ebenfalls. „Peters Berg ist am höchsten“, stellt Gerhard fest. Er will den Sand von seinem Berg auch auf Peters Berg schütten. Peter freut sich. Frank bietet an, auch mitzuhelfen. Jetzt arbeiten alle drei an einem Projekt. Der Berg wächst sichtlich in die Höhe. Sechs Hände klopfen den Sand fest. Die Kinder schieben den restlichen Sand aus allen Ecken an den Berg heran. Frank schaut seine Hände an. Sie sind sehr sandig. Er geht in den nahen Waschraum und spült sie ab. Mit sauberen Händen kommt er wieder.
Gruppenspiel, projektbezogen	
Experiment	Zögernd drückt er seine Hände auf den Sandberg. Der Abdruck von allen zehn Fingern ist zu sehen; seine Hände sind wieder voller Sand. Er geht erneut in den Waschraum und spült sie ab. So treibt er es eine Weile. Er schaut sich jedesmal interessiert an, wieviel Sand an seinen Händen hängen bleibt.
Lustvolles Erleben	
Beobachten eines Vorganges	Peter und Gerhard mögen nicht mehr spielen. Sie gehen auch in den Waschraum. Peter dreht den Wasserhahn auf. Alle drei Kinder halten ihre Hände unter den Wasserstrahl und beobachten, wie rasch das Wasser den Sand abspült. Das Waschbecken füllt sich allmählich mit Wasser, obwohl kein Stöpsel im Abfluß steckt. Die Kinder entdecken, daß das Wasser nicht mehr abläuft. Peter dreht den Hahn ab. Langsam versickert das Wasser; das Waschbecken ist sandig. Die Kinder lassen Wasser nachlaufen, um den Sand wegzuspülen; doch nun läuft das Wasser gar nicht mehr ab.
Erkenntnis mit Kausal-Bezug	
Konflikt	Gerhard sieht Frank böse an. „Das warst du. Du hast dir immerzu deine sandigen Hände abgespült. Jetzt mach' das wieder in Ordnung!“ „Du hast dir doch auch die Hände gewaschen“, erwidert Frank. „Aber nicht so oft!“ Beide sind ein wenig ratlos und böse aufeinander. „Wir holen Frau X“, schlägt Peter vor. Er geht fort und kommt mit Frau X wieder.
Konfliktlösungsversuch	
Gruppeninitiative	Andere Kinder sind aufmerksam geworden; alle umstehen das Waschbecken. Frau X sieht sofort, was geschehen ist. Sie will den Kindern jedoch nicht vorgreifen. Gerhard sagt ärgerlich: „Das Wasser läuft nicht ab.“ — „Da ist was verstopft“, ruft ein Kind. „Das war bei uns auch schon mal. Man muß eine Pumpe haben!“ — „Nein, man muß das Rohr abschrauben“, lautet ein anderer Ratschlag. „Ja, wer kann jetzt helfen?“ Frau X sieht die Kinder fragend an. — „Herr S (der Hausmeister) hilft uns bestimmt.“ Frank und Gerhard sehen einander an. „Dürfen wir Herrn S holen?“
Freiwillige Übernahme eines Auftrags	Frau X ist einverstanden. „Ihr müßt aber gut erklären, was hier nicht in Ordnung ist.“ — — — Nach kurzer Zeit kommen die Jungen zurück. „Herr S kommt gleich“, verkünden sie stolz. — — — Bald darauf erscheint Herr S. Er hat seine Werkzeugtasche mitgebracht.
Sachbegegnung	Die Kindergruppe schaut interessiert zu, wie Herr S das Rohr abschraubt. Er hat einen Eimer unter das Rohr

	<p>gestellt. Jetzt hat er das gebogene Rohr in der Hand. Das Wasser rauscht in den Eimer. Er läßt die Kinder in das Rohr schauen. „Ha, ganz viel Sand!“ — „Wenn der Sand aus dem Sandkasten kommt, dann muß der Sandkasten weg“, sagt Herr S mit ernstem Gesicht. Er schraubt das Rohr wieder fest und geht fort. — Vorher bedankt sich Frau X für die geleistete Hilfe.</p>
Entscheidung	<p>Die Kinder sehen sich betroffen an. Frank ist den Tränen nahe. Frau X fragt die Kinder: „Soll der Sandkasten weg?“ — „Nein, nein!“ — Frau X: „Es darf also nicht mehr so viel Sand in das Waschbecken geraten. Was können wir tun?“ Die Kinder überlegen. „Wir müssen unsere Hände gut abklopfen.“ — „Nee, da bleibt trotzdem Sand dran!“ — „Erst mit Papier abwischen, dann waschen.“ —</p>
Praktische Überlegungen Diskussion	<p>„Ich weiß was — eine Schüssel mit Wasser hinstellen oder 'n Eimer.“ — „Aber das sandige Wasser?“ — „Das schütten wir ins Klo!“ — „Nee, da bleibt trotzdem Sand dran!“ — „Nee, das Klo-Rohr ist viel dicker.“ Einige Kinder schauen nach. Frau X: „Die Möglichkeit besteht, daß auch das Toilettenrohr verstopft, und das ist noch viel schlimmer.“ — „Ja, iiii!“ — die Kinder kichern.</p>
	<p>Gerhard und Frank schauen in den Eimer, der das Wasser aus dem Rohr aufgefangen hat. „Guck mal“, sagt Frank, „der Sand ist ganz nach unten gesackt; man kann das ganz deutlich sehen.“ Die anderen Kinder werden aufmerksam. Sie drängen sich um den Eimer. Frau X bittet Frank, den Eimer in die Klasse zu tragen. Beim Tragen schaukelt der Eimer. Als Frank den Eimer auf den Fußboden stellt, ist das Wasser wieder trübe geworden. Gerhard rührt mit den Händen im Wasser herum. „Der Sand kommt immer wieder hoch“, sagt er betrübt. — „Der Sand soll wieder runter.“ —</p>
	<p>Frau X hat inzwischen ein großes Einmachglas aus einem Schrank geholt. — „Laßt uns etwas Wasser aus dem Eimer in das Glas gießen“, schlägt sie vor. „Und dann können wir alle zuschauen, was geschieht.“ —</p>
	<p>Ein Kind gießt das trübe Wasser in das Glas. Das Glas wird auf einen Tisch gestellt. Die interessierten Kinder stehen um den Tisch herum und beobachten gespannt, wie die Sandkörner im Wasser herumtanzen und sich allmählich nach unten absetzen. Winzige Reste schwimmen noch oben.</p>
Eine Frage wird nicht gleich beantwortet	<p>Die Kinder wollen sie auch untertauchen, doch die Teilchen kommen immer wieder hoch.</p> <p>Die Kinder fragen nach dem Grund, doch die Pädagogin verweist auf die Möglichkeit, das später gemeinsam zu überlegen.</p>
Findung einer Lösung	<p>Anregung der Pädagogin: „Versucht, das Wasser vorsichtig abzugießen, so daß der Sand im Glas bleibt.“</p>
	<p>Nur wenig Sand gerät ins Waschbecken; der Sand bleibt im Glas zurück. „Frank, was meinst du, warum haben wir diese Wasser-und-Sand-Probe gemacht?“ — „Wir warten, bis der Sand unten im Eimer ist, dann gießen wir das Wasser vorsichtig ins Klo?“</p>

Freiwillige Übernahme einer Pflicht

Frank ist glücklich über seine Lösung. — „Darf ich immer den Eimer ausgießen?“ fragt er. Frau X: „Wenn du auch dran denkst, ihn vor dem Spielen hinzustellen.“ Frank will gewiß daran denken.

Eine Regel wird aufgestellt und für alle Kinder einsichtig gemacht

„Und was machen wir mit dem Sand im Eimer? — Der kommt wieder in den Sandkasten zurück!“

Alle Kinder sind zufrieden.

Einige Kinder wollen gern noch weiter mit Sand und Wasser experimentieren. Bis zum Ende der Spielzeit sind sie damit beschäftigt.

Nach diesem Erlebnis plant Frau X für die Gruppe eine Lernsequenz:

Nach Entstehung einer Lernsituation in der Spielzeit: gezielte Planung einer Folge von Lerneinheiten

Wie verhält sich Sand und Sandähnliches im Wasser? Sie erwartet Vorschläge der Kinder.

Wasser — Erde

Wasser — Torf

Wasser — Salz

Wasser — Zucker

Wasser — Pulverfarben

Wasser — Mehl

Wasser — Schrot

Wasser — Glutofix

Später feste Gegenstände: Was schwimmt? Was versinkt?

Das Spiel gibt den Anlaß für eine Lernsequenz, die die Kinder noch lange beschäftigt (gelenkte Lerneinheiten; aber auch Gelegenheit zum Experimentieren während der Spielzeiten).

1.6

Projekt: Wir spielen Indianer

Sozialform:

Vorwiegend Gesamtgruppe

Hinweis:

Das Projekt fand in der zweiten Hälfte des Vorschuljahres statt. Es dauerte etwa vier Wochen. Zwischen den einzelnen Angeboten lagen kürzere und längere Zeitabstände. Die Kinder hatten Gelegenheit, die Angebote in den freien Aktivitäten wieder aufzunehmen und in der Auseinandersetzung mit ihnen eigene Ideen für das Spiel zu entwickeln. Da der Pädagoge die nötigen Materialien und Arbeitsmittel in den freien Aktivitäten immer wieder bereitstellte, konnten sich die Kinder auch Indianerschmuck für ihr Zuhause herstellen.

Verlauf:

(1) Entwickeln von Vorstellungen. Sammeln von Informationen

Der Pädagoge zeigt mit dem Episkop alte Stiche, die das Leben von Indianern wiedergeben. Aus der regen Auseinandersetzung mit dem Bildmaterial erwächst bei den Kindern der Wunsch nach einem „Indianerspiel“.

(2) Überlegungen zur Verwirklichung des Projekts

Die Kinder überlegen zusammen mit dem Pädagogen, was sie alles für das Indianerspiel brauchen. Vorschläge der Kinder: einen Kopfschmuck, ein Tomahawk, einen Schild, eine Trommel, eine Friedenspfeife.

(3) Aufnehmen der von den Kindern geäußerten Vorschläge**(3.1) Herstellen eines Kopfschmucks**

Zugeschnittene Kartonpapierstreifen. Verzierung (Strichmuster, Bild:muster) mit Filzstiften. Der Pädagoge paßt den Streifen der Kopfgröße der Kinder an und heftet ihn zusammen (Heftmaschine).

Aufgabe für die Kinder: den Streifen mit Federn zu schmücken. Die Kindergruppe entschied sich dafür, die Federn aus Kartonstreifen selbst herzustellen.

(3.2) Herstellen eines Tomahawks (Kleingruppen innerhalb der freien Aktivitäten)

Das Material liegt auf dem Werkttisch bereit: Holzleisten, auf 40 cm Länge vorgesägt. Aufgabe für die Kinder: die Leiste so aufzuteilen und zu zersägen, daß Stiel und Schneide im richtigen Verhältnis zueinander stehen. Geforderte Werktechnik . Leimen und Nageln, Sägen, Feilen, Schmirgeln. Zur Auswahl für die Verzierung stehen bereit: Filzstifte, Wachsstifte, Tuschfarben.

(3.3) Herstellen von Schmuck

Ketten aus Perlen und Fellstückchen; Herstellen eines Anhängers aus Wachs (vergleiche Lernbereich Werken C 8).

(3.4) Herstellen einer Trommel

aus einem Waschmittelbehälter. Aufgabe für die Kinder: Finden einer Verzierung. Zur Auswahl stehen bereit: Fingerfarben, Kleisterfarben.

(3.5) Herstellen einer Friedenspfeife

Aufgabe für die Kinder: aus kostenlosem Material (Garnrollen, Flaschenverschlüsse ...) oder Naturmaterialien (Äste, Kastanien ...) einen Pfeifenstiel und einen Pfeifenkopf herzustellen.

(4) Angebote des Pädagogen (zum Teil zurückgehend auf Spielideen der Kinder aus den freien Aktivitäten)**(4.1) Bewegungsspiele und sportliche Übungen**

- Indianer können zielen. Der Pädagoge hatte einen Satz Plastikpfeile mit Saugpropfen gekauft. An der Fensterscheibe des Klassenzimmers klebten bunte Kreise als Ziele.
- Indianer können werfen. Lanzenwerfen in die Sandkiste. Wegen der Sicherheitsvorschriften nur als gelenktes Spiel möglich.
- Indianer sind geschickt: Sie springen über Bäche, balancieren von Stein zu Stein, klettern über Hindernisse, können schleichen, können Wasser holen, ohne zu verschütten (Joghurtbecher, kleine Sandeimer) ...

(4.2) Musikalisch-rhythmische Aktivitäten

Der Pädagoge gibt rhythmische Impulse mit der Trommel:

- Gehen, stampfen, laufen im Kreis, in der Schlange ...
- Nachahmen, was der Indianerhäuptling vormacht.

Indianer singen und tanzen miteinander:

- Das Lied „U gonni, gonni ba, u gonni“. In: Die Zugabe, Band 2.
- Das Lied „Dumla, dumla, dumla di“. In: Die Zugabe, Band 2.
- Das Lied „Indianer heißen wir“. In: Pötschke, Zeige, was du hörst. Band 2.

Aufgaben für die Kinder: Zu den Liedern eine rhythmische Begleitung mit Körperinstrumenten oder Trommeln (und anderen Instrumenten) finden. Bewegungsformen finden. Zu den Texten — wenn die Melodie nicht gegeben wird — eine Melodie, einen Singsang finden.

(4.3) Begegnung mit Texten (auch zur Heranführung an das Thema geeignet)

Täglich kann der Pädagoge kleine Abschnitte aus einer Geschichte vorlesen.

- Heuck: Büffelmann und Adlerkönig. Annette Betz Verlag.
- Friskey/Evans: Der kleine Zweifuß und sein Pferd. Parabel Verlag.
- Wölfel: Fliegender Stern. Ravensburger Taschenbücher.

Die Vorschläge sind alternativ gemeint.

(4.4) Horch- und Suchspiele

Geräusche und Stimmen erkennen können.

Spuren lesen können: Sandkiste harken, Hasenspuren, Vogelspuren, Trittspuren, Spuren von Händen, Fingern, Fäusten ...

Besondere Steine suchen und finden.

(4.5) Herstellen eines Indianerzeltes

(4.5.1) Freies Angebot: Holzleisten (1,80 m lang) und Tücher (Meterware) für die Sandkiste. Bänder.

(4.5.2) Aufbau des Zeltes zusammen mit dem Pädagogen. Die Erfahrungen der Kinder werden verwertet. Aufgaben für die Kinder: die Tücher so zu befestigen, daß sie nicht wegwehen können; für eine Innenausstattung sorgen.

(4.6) Indianerfest

Die Kinder kommen mit ihrem selbst hergestellten Indianerschmuck. Für die Gestaltung des Festes wird auf die angebotenen Lieder, Tänze, Spiele und Sportaufgaben zurückgegriffen.

1.7 Freispiel-Situation am Ende des Schuljahres

Ausgangslage: Die Spielzeit liegt in der Mitte des Schultages.

Kinderzahl: Gesamtgruppe, 25 Kinder.

Dauer: 60 Minuten.

Räumliche Möglichkeiten: Klassenraum, Gruppenraum, Garten.

Pädagogen: Leiterin der Vorschulklasse und eine Jahrespraktikantin.

Bei günstigem Wetter findet das Freispiel auch im Garten statt. Zugang vom Gruppenraum.

Die freien Aktivitäten der Kinder erstrecken sich über das Gelände im Freien (eingezäunt), den Klassen- und den Gruppenraum.

Im Sandkasten werden Rohre verlegt und Hütten gebaut (Material: Papprohre, Holzleisten und Decken). Gruppentätigkeit.

Auf dem Rasen steht eine Staffelei. Hier malen jeweils ein bis zwei Kinder. Es entstehen auch Gemeinschaftsbilder.

Auf der Terrasse wird gebaut und gemalt (Pflastermalerei); an einem Tisch im hinteren Teil des Gartens mit Ton gestaltet; in einer abgetrennten Ecke „Familie“ gespielt.

Vor dem Haus wird an einer schon begonnenen Mauer mit alten Ziegelsteinen und Mörtel gemauert.

Am Werkstisch im Gruppenraum wird gesägt, gehämmert und gefeilt. Es entstehen Schiffe und Flugzeuge.

Im Klassenraum werden im Kaufladen „Süßigkeiten“ verkauft. Auf einer Balken-Waage wird das Verlangte abgewogen mit 1-Gramm-Gewichten und nach Gewicht bezahlt (Kurs: Gramm = Zähltaler). Jedem Kind stehen täglich sechs Taler zur Verfügung.

Die Jahrespraktikantin kümmert sich um die Kinder in der Klasse, insbesondere um die Vorgänge im Kaufladen.

Die Pädagogin wendet sich abwechselnd einzelnen Kindern oder Kindergruppen zu. Alle Kinder sind in ihr Spiel bzw. in ihr Vorhaben vertieft. Zehn Minuten vor Schluß der Spielzeit erinnert der Pädagoge daran, daß allmählich eingeräumt werden muß.

Die Kinder versammeln sich im Klassenraum. Hier wird rasch an der Klapptafel eine Handpuppenbühne errichtet. Fünf Kinder, die in einer Kleingruppe ein Puppenspiel mit dem Pädagogen erarbeitet haben, führen es der Gruppe vor, die interessiert und gespannt dem schon recht zusammenhangreichen Geschehen folgt (15 Minuten).

E Literatur-Hinweise

1 Spieltheorie

- Almy, M.
Das freie Spiel, ein Weg zur intellektuellen Entwicklung. In: Halbfas, Maurer, Popp: Neuorientierung des Primärbereichs. Stuttgart 1972 S. 54–71.
- Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München 1973.
- Bally, G.
Vom Spielraum der Freiheit. Die Bedeutung des Spiels bei Tier und Mensch. Basel/Stuttgart 1966.
- Calliess, E.
Offene und geschlossene Lernsituationen. In: Die Grundschule, 6. Jg. (1974), H. 2, S. 73–79.
- Calliess, E.
Spielen und Lernen. In: Hundertmarck, G. (Hrsg.) Kleinkinderziehung. München 1972, Bd. 2, S. 168–191.
- Chateau, J.
Das Spiel des Kindes. Paderborn 1969.
- Deutscher Bildungsrat
Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.)
Bibliographie: Spiel im Kindesalter. München 1971
- Flitner, A. (Hrsg.)
Das Kinderspiel. München 1973.
- Flitner, A.
Spielen – Lernen. München 1972.
- Heckhausen, H.
Entwurf einer Psychologie des Spielens. In: Psychologische Forschung, 27. Jg. (1964), S. 225–243; und in: Flitner, A. (Hrsg.): das Kinderspiel. München 1973, S. 133–149.
- Hetzer, H.
Spielen lernen – Spielen lehren. München 1970.
- Krappmann, L.
Lernen durch Rollenspiel. In: Klewitz, M. und W. Nickel: Kindertheater und Interaktionspädagogik. Stuttgart 1972.
- Maas, M.
Das freie Spiel im Kindergarten. In: Kindergarten heute, 4. Jg. (1974), H. 2, S. 51–57.
- Mieskes, H.
Spielen – Arbeiten – Lernen. In: Das Spielzeug, 1968, H. 6.
- Piaget, J.
Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1969.
- Retter, H.
Skizzen zu einer Didaktik des Spiels. In: West. Päd. Beitr., 25. Jg. (1973), H. 10, S. 562–570.
- Rüssell, A.
Das Kinderspiel. München, 2. Aufl. 1968.
- Rumpf, H.
Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. In: Neue Sammlung, 5. Jg. (1971), S. 393–411.

Scheuerl, H.

Das Spiel. Weinheim/Berlin 6./8. Aufl. 1968.

Wacker, H.

Spielpflege. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Bedeutung und Aufgabe des Schulanfangs. Hannover 1964.

Zulliger, H.

Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Frankfurt/M. 1971.

2

Spielpraxis

Arndt, M.

Didaktische Spiele. Stuttgart (Klett) 1971; (Berlin/Ost 1964).

Begleitheft z.d. Mappen 1 und 2 – Sehen, Hören, Sprechen, Ravensburg.

Daublebsky, B.

Spielen in der Schule (Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum). Stuttgart (Klett) 1973. (Teilweise zu verwenden).

Losch

Kinderspiele. Voggenreiter, Bad Godesberg.

Spiel mit!

Herausgeber: Arbeitskreis zur Förderung geselliger Spiele e.V., Weinheim/Bergstraße, Deutscher Laienspielverlag.

Zechlin

Das kleine Spielbuch für Regen- und Krankheitstage, Ravensburg (auch als Taschenbuch).

C 2 Leben und Lernen in sozialen Bezügen

	Inhalt	Seite
A	Zur Didaktik des Lernbereichs	
	1 Allgemeines	61
	1.1 Gegenstand	61
	1.2 Beziehungen und Abgrenzung	61
	1.3 Lernvoraussetzungen	61
	1.4 Aufgaben	61
	1.5 Zusammenarbeit mit den Eltern	62
	2 Lernziele	62
	2.1 Steigerung der Ich-Kompetenz	62
	2.1.1 Artikulation von Beobachtungen und Erfahrungen	62
	2.1.2 Selbststeuerung	63
	2.1.3 Handlungs- und Entschlußfähigkeit	63
	2.2 Steigerung der Sozial-Kompetenz	63
	2.2.1 Kontaktfähigkeit	63
	2.2.2 Soziale Sensibilität	64
	2.2.3 Kommunikationsfähigkeit	64
	2.2.4 Kooperationsbereitschaft	64
	2.2.5 Konfliktverarbeitung	65
	2.2.6 Umgang mit Regeln	65
	2.3 Steigerung der Sach-Kompetenz	65
	2.3.1 Informationsgewinnung und -verarbeitung	65
B	Zur Gestaltung	
	1 Organisation	66
	1.1 Zeitanteil	66
	1.2 Räumliche Bedingungen	66
	1.3 Teamarbeit der Pädagogen	66
	1.4 Mitwirkung von Helfern	66
	2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen	67
	2.1 Feststellen der Lernvoraussetzungen	67
	2.2 Spielen	67
	2.3 Gespräche	68
	2.4 Projekte	68
	2.5 Auseinandersetzung mit Materialien	68
	2.6 Sozialformen	68
	2.7 Verhalten und Aufgaben des Pädagogen	68
	3 Überprüfen der Lernergebnisse	69
C	Inhalte	
	1 Auswahlkriterien	69
	2 Inhaltsbereiche	69
	2.1 Situationsgebundene Lernanlässe	69
	2.2 Thematisierte Lernanlässe	70
	2.2.1 Erfahrungen im Bereich der Identitätsfindung	70
	2.2.2 Erfahrungen in Gruppen	70
	2.2.3 Erfahrungen in der Schule	70
	2.2.4 Erfahrungen in der Familie	70
	2.2.5 Erfahrungen mit außerschulischen und außerfamilialen Personen und Institutionen	70

D	Arbeitshilfen	Seite
1	Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen	71
1.1	Gemeinsame Spiele zum Kennenlernen	71
1.2	Spiele, die die soziale Sensibilität fördern	71
1.3	Gemeinsame Arbeit macht Spaß	72
1.4	Wer ich einmal war; wer ich heute bin	73
1.5	Was ich schon alles kann	74
1.6	Erwachsene in der Schule	75
1.7	Wir erarbeiten Regeln	76
1.8	Konfliktverarbeitung in einer Bildergeschichte	77
1.9	Kinder aus anderen Nationen	78
2	Lehr- und Lernmittel	79
2.1	Bücher	79
2.1.1	Bücher für die Hand des Pädagogen	79
2.1.2	Bücher für die Hand der Kinder	80
2.2	Spiel- und Arbeitsmittel	80
3	Literaturhinweise	80

A Zur Didaktik des Lernbereichs

1 Allgemeines

1.1 Gegenstand

Gegenstand des Lernbereichs „Leben und Lernen in sozialen Bezügen“ sind die sozialen Erfahrungen der Kinder innerhalb und außerhalb der Vorschulgruppe sowie altersangemessene Inhalte des Bereichs „Gesellschaft“.

1.2 Beziehungen und Abgrenzung

Soziales Lernen vollzieht sich durch soziale Interaktion: im täglichen Zusammenleben der Kinder ebenso wie bei sachgebundenen Aufgabenstellungen und im spontanen Spiel. Daher ist Sozialerziehung ein lernbereichsübergreifendes didaktisches Prinzip, das in allen Lernbereichen beachtet werden muß.

Es reicht jedoch nicht aus, wenn soziales Verhalten in allen Bereichen lediglich geübt wird; es muß vom Pädagogen geplant und langfristig zielgerichtet verfolgt werden.

1.3 Lernvoraussetzungen

Bei dem Entwicklungsstand Fünf- und Sechsjähriger kann davon ausgegangen werden, daß die Kinder

- sich für einen Teil des Tages von ihren Eltern lösen können;
- bereit sind, Beziehungen zu anderen Personen aufzunehmen;
- stark ich-bezogen sind; es fällt ihnen schwer, Gefühle und Ansprüche anderer Personen im eigenen Handeln angemessen zu berücksichtigen;
- Situationen und Handlungen noch nicht auf Ursache und Wirkung hin untersuchen können;
- in Ansätzen beziehungserfassend denken;
- mit unterschiedlichen sozialen Erfahrungen in die Schule kommen; es können keine einheitlichen Verhaltensweisen erwartet werden.

1.4 Aufgaben

Es ist eine der Hauptaufgaben der Erziehung in Vorschulklassen, einen Rahmen sozialer Beziehungen zu schaffen, die das Kind anregen und herausfordern, vielfältige soziale Fähigkeiten zu entwickeln und zu üben. Neben den Spantsituationen, in denen die Kinder soziale Erfahrungen sammeln können, muß der Pädagoge soziale Lernprozesse mit festgelegten Inhalten planen, einleiten und lenken. Effektives soziales Lernen erfordert, daß die Lerneinheiten möglichst an der Erfahrungswelt der Kinder ansetzen. Darüber hinaus sollen auch für die Kinder unbekannte Inhalte aus dem Bereich „Gesellschaft“ angeboten werden, die jedoch zur Lebenssituation der Kinder in Beziehung zu setzen sind. Diese Inhalte werden in den folgenden Grundschulklassen vertieft und erweitert.

Die Kinder sollen fähig werden, mit anderen zusammen in einer Gruppe zu spielen, zu entdecken, zu planen, zu gestalten und zu arbeiten. Das planvolle Zusammenleben in einer Gruppe soll gefördert werden.

Dabei geht es zunächst darum, dem einzelnen Kind emotionale Sicherheit zu vermitteln. Es müssen ihm Möglichkeiten zur positiven Selbsterfahrung geschaffen werden. Wenn das Kind eine bejahende Antwort auf sein Zuwendungsbedürfnis erhält und als eigenständige Person Anerkennung findet, entsteht die Sicherheit, aus der sich die Bereitschaft zu sozialem Verhalten entwickelt. Durch Erfahrungen mit einzelnen und mit Gruppen werden die Kinder zunehmend zu eigenverantwortlichem sozialem Handeln geführt.

Um ein Zusammenleben in der Gruppe zu ermöglichen, benötigen die Kinder Regeln als Orientierungshilfe. Pädagoge und Kinder arbeiten darum vom ersten Schultag an gemeinsam an der Aufgabe, Regeln des Verhaltens zu gewinnen, einzuhalten und weiterzuentwickeln. Zum Schutz der Kinder und zur leichteren Eingewöhnung in die neue Umgebung werden zu Beginn des Vorschuljahres wenige Verhaltensregeln vorgegeben.

Zusammenleben in einer Gruppe verläuft nicht nur harmonisch. Die Kinder müssen lernen, mit Konflikten in angemessener Weise umgehen zu können. Es ist daher Aufgabe der vorschulischen Erziehung, Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung zu entwickeln. Angemessenes Verhalten in Konfliktsituationen ist, den Ursachen auf den Grund zu gehen, mit den Beteiligten darüber zu sprechen und nach Lösungswegen zu suchen. Die rationale Bewältigung solcher Situationen verhilft den Kindern zum Aufbau positiver, angstfreier Sozialbeziehungen. Egozentrismus und Intoleranz werden vermindert.

Neben dem Erfahrungsraum der Vorschulklasse gibt es zahlreiche andere Gruppen und Institutionen, die das Leben der Kinder berühren und für die Sozialerziehung bedeutsam sind, zum Beispiel Familie, Nachbarschaft, Polizei, Krankenhaus.

Kinder, die im Umgang mit anderen Personen sicher werden und ihre sozialen Erfahrungen erweitern sollen, müssen Informationen aufnehmen und verarbeiten lernen. Der Pädagoge hat die Aufgabe, Kontakte zu außerschulischen Bereichen herzustellen, Informationsmöglichkeiten zu zeigen und die Kinder an deren sinnvollen Gebrauch heranzuführen.

1.5 Zusammenarbeit mit den Eltern

Soziale Erziehung muß in besonderem Maße in Zusammenarbeit mit den Eltern verwirklicht werden (vgl. Richtlinien B 1.14 „Zusammenarbeit mit den Eltern“). Wichtig ist, daß die Ziele und Inhalte sozialen Lernens den Eltern verständlich gemacht werden. Um Verunsicherungen, Entfremdungen und Rollenkonflikte zu vermeiden, sollten die jeweiligen Lernsituationen mit den Eltern besprochen werden, damit Erziehungsziele und -praktiken in Elternhaus und Schule weitgehend aufeinander abgestimmt werden können.

2 Lernziele

Die drei im folgenden dargestellten Lernzielbereiche

- Steigerung der Ich-Kompetenz;
- Steigerung der Sozial-Kompetenz;
- Steigerung der Sach-Kompetenz;

stehen in einer Wechselbeziehung und müssen daher im Zusammenhang verfolgt werden.

Kinder, die selbständig sind und Zutrauen zu sich haben, sind fähig, Beziehungen zu anderen Personen aufzunehmen und sicher im Umgang mit ihnen zu werden. Durch positive soziale Erfahrungen mit anderen wird wiederum das Selbstvertrauen gestärkt. Der Zuwachs an Sach-Kompetenz wirkt sich sowohl auf die Ich-Kompetenz als auch auf die Sozial-Kompetenz aus: Ein Kind, das mit Informationen umgehen kann, ist sich selbst und anderen gegenüber sicherer; dieses Kind hat dadurch zugleich wieder Kräfte frei, um eine gesteigerte Sach-Kompetenz zu erwerben.

Die angeführten Lernziele sind langfristig zu verfolgen. Im Verlauf der Vorschulklasse werden einige erreicht werden können, andere erst in Ansätzen. Da diese Lernziele auch noch für höhere Schulstufen richtungweisend sind, ist für jedes Teilziel ein Beispiel aus der Vorschulklassenpraxis gegeben, das verdeutlichen soll, wie sich das entsprechende Ziel für fünf- und sechsjährige Kinder darstellt.

2.1 Steigerung der Ich-Kompetenz

2.1.1 *Artikulation von Beobachtungen und Erfahrungen*

Bedürfnisse und Interessen erkennen und benennen;

Probleme formulieren.

Beispiele:

Ein Kind kann verständlich machen, daß es lieber in dieser Gruppe als in einer anderen spielen möchte. Es bittet um etwas.

Ein Kind sagt zum Pädagogen, daß es mit einem bestimmten Kind spielen möchte, aber abgelehnt wird.

- 2.1.2 Selbststeuerung**
- Seine Bewegungen steuern; Ein Kind geht leise durch den Raum. Es bewegt sich nach Musik.
- Bedürfnisbefriedigung aufschieben; Ein Kind wartet, bis es an der Reihe ist. Es wechselt sich mit anderen ab.
- mit Aggressionen umgehen; Ein Kind versucht, auf Konflikte nicht physisch, sondern verbal zu reagieren. Es läßt seine Wut nicht an Schwächeren aus.
- die eigene Stellung bzw. Rolle in der Gruppe erkennen; Ein Kind kann besonders gut mit der Schere umgehen und stellt sich als Helfer zur Verfügung.
- Selbständigkeit erwerben; Ein Kind findet sich in der schulischen Umgebung zurecht. Es kann sich allein an- und ausziehen. Es kann mit Materialien sachgerecht umgehen. Es führt seine Bauaufgabe ohne Hilfe anderer durch.
- unabhängig werden von Fremdbestimmung. Ein Kind entscheidet selbst, ohne den Pädagogen oder andere Kinder zu fragen, mit welchem Material es einen Turm bauen will.
- 2.1.3 Handlungs- und Entschlußfähigkeit**
- Bereitschaft zur Handlung zeigen; Ein Kind greift eine Spielidee auf.
- Bereitschaft zur Stellungnahme und Entscheidung zeigen; Ein Kind entscheidet sich für das Spielen mit einer bestimmten Kindergruppe.
- rationale Einsichten in Handlungen umsetzen; Ein Kind hat selbst erfahren, daß es für das Spiel in der Gruppe hinderlich ist, wenn einer etwas Gebautes zerstört, und es unterläßt es.
- Initiative entwickeln, Tätigkeiten selbständig wählen, planen und ausführen; Ein Kind fordert andere Kinder zum Spiel auf.
- eigene Fähigkeiten einschätzen; Ein Kind kann abschätzen, ob es eine Tätigkeit allein bewältigen kann oder die Hilfe anderer benötigt.
- begonnene Aufgaben zu Ende führen. Ein Kind malt sein Bild erst zu Ende, bevor es das Spiel in der Puppenecke aufnimmt.
- 2.2 Steigerung der Sozial-Kompetenz**
- 2.2.1 Kontaktfähigkeit**
- Beziehungen zu anderen Kindern aufnehmen; Beispiele:
Ein Kind fragt seine Mitschüler, ob es mitspielen darf.
- Beziehungen zu Erwachsenen aufnehmen; Ein Kind holt sich Material vom Hausmeister. Es fragt den Pädagogen um Rat.
- notwendige Umgangsformen beherrschen; Ein Kind bittet einen Mitschüler um ein Spielzeug.
- Mitschüler als Bezugspersonen erkennen und anerkennen. Ein Kind nimmt Hilfe vom Mitschüler an.
Es gibt Informationen an Mitschüler weiter. Es akzeptiert beim Tanz jedes andere Kind als Partner.

- 2.2.2 *Soziale Sensibilität*
 Sich in die Rolle eines anderen versetzen, sich in seine Lage einfühlen, seine Bedürfnisse erkennen und in das eigene Verhalten einbeziehen;
 Mitgefühl und Rücksichtnahme entwickeln;
 Anderssein respektieren;
 Andersartige in die Gruppe aufnehmen.
- 2.2.3 *Kommunikationsfähigkeit*
 Zuhören;
 Mimik und Gestik verstehen;
 auf andere Meinungen eingehen;
 Argumente abwägen, beraten, Beschlüsse fassen.
- 2.2.4 *Kooperationsbereitschaft*
 Gemeinsam Aufgaben planen und lösen;
 sich gegenseitig helfen, Hilfe annehmen;
 Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung;
 die Abhängigkeit von anderen erkennen;
 Leistungen anderer Kinder anerkennen und eigene Schwächen ertragen;
 auf eigene Vorteile zugunsten von Gruppeninteressen verzichten; teilen;
 sich einordnen, wenn die Situation es erfordert;
 nicht immer im Mittelpunkt stehen wollen;
 Mißerfolge ertragen, verlieren können;
 eigene Interessen einbringen und vertreten.
- Ein Kind zeigt dafür Verständnis, daß ein Mitschüler lieber allein spielen möchte.
- Ein Kind tröstet ein anderes Kind, das hingefallen ist. Es bewegt sich vorsichtig durch den Raum, wenn in der Klasse mit Klötzen gebaut wird.
- Ein Kind berücksichtigt, daß ein gehbehindertes Kind nicht schnell laufen kann.
- Ein Kind ist bereit, mit einem ausländischen Kind in der Gruppe zu spielen.
- Ein Kind läßt andere Kinder und Erwachsene etwas zu Ende erzählen.
- Ein Kind erkennt am Gesichtsausdruck seines Nachbarn, daß er beleidigt ist.
- Ein Kind fragt, warum ein Mitschüler sein Bild nicht hübsch findet.
- Die Kinder verändern Spielregeln nach gemeinsamer Beratung.
- Die Kinder überlegen gemeinsam, wie eine Geburtstagsfeier gestaltet werden soll.
- Ein Kind hilft einem anderen, den Mantel zuzuknöpfen. Es nimmt einen Mitschüler gegen Hänseleien in Schutz.
- Ein Kind ist bereit, kurzfristig ein Amt zu übernehmen.
- Ein Kind allein kann die Turnmatte nicht bewegen.
- Ein Kind erkennt an, daß sein eigener selbstgebafter Wagen nicht so gut rollt wie der seines Nachbarn.
- Ein Kind teilt die Bausteine mit anderen.
- Ein Kind ist bereit, ein Spiel nach den verabredeten Regeln durchzuführen.
- Ein Kind kann es ertragen, wenn der Pädagoge sich mit anderen Kindern beschäftigt.
- Ein Kind beteiligt sich an einem Gesellschaftsspiel, obwohl es schon häufig verloren hat.
- Ein Kind versucht, andere von seiner Spielidee zu überzeugen.

- 2.2.5 *Konfliktverarbeitung*
- Konflikte erkennen und ertragen;
- bereit sein, über einen Streit zu sprechen;
- Kompromisse schließen;
- sich behaupten und verteidigen;
- unabhängig vom Erwachsenen Lösungen finden und realisieren.
- Ein Kind läuft beim Streit um ein Spielzeug nicht weinend zum Pädagogen, sondern beschäftigt sich zunächst anderweitig und versucht später, das Spielzeug zu bekommen.
- Ein Kind sagt seinem Mitschüler, warum es seine Puppe weggenommen hat.
- Ein Kind schlägt vor, daß es am nächsten Tag das Puzzle bekommen möchte; dafür kann das andere Kind heute damit spielen.
- Ein Kind verteidigt sich gegen die ungerechtfertigte Beschuldigung, einen Schaden verursacht zu haben.
- Ein Kind versucht, den Streit um eine Kasperpuppe im Gespräch mit anderen beizulegen, ohne den Pädagogen einzuschalten.
- 2.2.6 *Umgang mit Regeln*
- Regeln miteinander festlegen und einhalten;
- Regeln als veränderbar kennenlernen;
- Regeln auf ihre Notwendigkeit hin befragen;
- Regeln nach Absprache verändern.
- Die Kinder verabreden, daß sie sich gegenseitig in ihren Spielen nicht stören wollen.
- Ein Kind erfährt, daß der Schulrasen im Sommer betreten werden darf, im Winter aber nicht.
- Die Kinder sprechen darüber, ob die Frühstückspause täglich zur gleichen Zeit stattfinden muß.
- Die Kinder beschließen gemeinsam mit dem Pädagogen, daß sie sich vor der Schultür nicht mehr aufstellen, da auch so ein reibungsloses Eintreten gewährleistet ist.
- 2.3 **Steigerung der Sach-Kompetenz**
- 2.3.1 *Informationsgewinnung und -verarbeitung*
- Verschiedene Arten von Informationsgewinnung kennenlernen;
- bewußtes Aufnehmen von Informationen;
- gegenseitiges angemessenes Mitteilen von Informationen;
- Wesentliches von Zufälligem und Unwesentlichem unterscheiden;
- Beispiele:
(Dargestellt am Beispiel: Verbotsschild „Lärmen im Haus verboten“.)
- Die Kinder überlegen gemeinsam, woher sie Informationen über dieses Verbotsschild bekommen können: Befragung von Eltern, Hausbewohnern, Hausmeister.
- Die Kinder sammeln Informationen über dieses Verbotsschild: Wo ist es aufgehängt? Für wen gilt es?
- Die Kinder berichten, was sie erfahren haben.
- Die Kinder stellen fest, daß die Art der Befestigung eines Schildes (angenagelt, aufgehängt) für die Aussage des Schildes ohne Bedeutung ist.

Verstehen, Ordnen und kritisches Analysieren von Informationen; Informationen überprüfen;	Die Kinder überlegen, wem dieses Schild nützt und wen es schützt. Die Kinder befragen Eltern, Hausbewohner und Hausmeister, ob das Schild notwendig ist.
Folgerungen ziehen aus der Analyse von Informationen;	Die Kinder haben erfahren, daß alte Leute zum Beispiel viel Ruhe benötigen; sie überlegen, wie sie zur Ruhe im Hause beitragen können.
Vor- und Nachteile der Folgerungen abwägen;	Die Kinder stellen fest, daß sie Spaß daran haben, im Treppenhaus zu hüpfen, singen, lachen, rufen — daß sich aber einige Leute dadurch gestört fühlen.
Lösungswege planen und überprüfen.	Die Kinder besprechen, daß sie in der Mittagszeit darauf achten könnten, sich im Treppenhaus ruhig zu verhalten; sie erproben ihren Vorschlag eine Woche lang.

B Zur Gestaltung

1 Organisation

1.1 Zeitanteil

Situationsgebundene Lernanlässe ergeben sich täglich und sollten aufgegriffen werden, sobald sie für die Kinder und deren Entwicklung Bedeutung haben (vgl. Kapitel C 1 „Auswahlkriterien“).

1.2 Räumliche Bedingungen

Die Gestaltung des Klassenraumes trägt wesentlich dazu bei, die Ziele des Lernbereichs „Leben und Lernen in sozialen Bezügen“ zu verwirklichen. Es muß berücksichtigt werden, daß den Kindern ermöglicht wird, angstfrei ihren Interessen und Bedürfnissen nachzugehen. Dazu gehört, daß die Kinder sich einerseits zurückziehen und sich auch unbeobachtet dem Spiel hingeben können (Kuschecke, Puppenecke, Kinderhaus); andererseits müssen wechselnde Gruppenbildungen und Aktivitäten stattfinden können (Bauecke, Lärmzone, Buhecke; Gruppenraum, verschieden große Gruppentische).

1.3 Teamarbeit der Pädagogen

Kinder im Vorschulalter orientieren sich in starkem Maße an dem Verhaltensvorbild des Pädagogen. Um die Kinder nicht zu verunsichern, sondern sie vorsichtig in ihrem sozialen Verhalten zu stabilisieren, sollten die Pädagogen einer Schule — zumindest die Leiter von Parallelklassen — Absprachen treffen, damit sie auf Handlungen der Kinder, ihre Wünsche und Bedürfnisse annähernd gleich reagieren. Das Pädagogenteam der Vorschulklassen sollte darüber diskutieren, welche Verhaltensweisen sie bei den Kindern anstreben und welche Verhaltensweisen und Normvorstellungen die Pädagogen selbst aufweisen. Eine gute Hilfe zur Einschätzung des eigenen Verhaltens ist die gegenseitige Hospitation.

1.4 Mitwirkung von Helfern

Um das Feld sozialer Beziehungen für die Kindern zu erweitern, ist es sinnvoll, zeitweilig Helfer in das Lerngeschehen mit einzubeziehen. Als Helfer können Eltern, Praktikanten, Referendare oder auch ältere Schüler tätig werden. Es ist notwendig, die Helfer über die innerhalb der Vorschulklasse bestehenden Regeln zu informieren, damit die Kinder die Regeln als Orientierungshilfen beibehalten können.

2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen

2.1 Feststellen der Lernvoraussetzungen

Die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder erfährt der Pädagoge durch genaues Beobachten des Kindes in der Schulsituation, besonders in der freien Spielsituation. Folgende Gesichtspunkte können bei der Beobachtung hilfreich sein, zum Beispiel:

- Zur Feststellung der Lernvoraussetzungen im Bereich der Ich-Kompetenz:
Kann das Kind seine Wünsche spontan äußern? Ist das Kind ängstlich? Ist das Kind bereit, angefangene Aufgaben zu Ende zu führen? Kann es abwarten, bis es an der Reihe ist? Wie reagiert es auf Erfolge, wie auf Mißerfolge? Versucht es, Probleme zu lösen? Bleibt das Kind ohne Anregung passiv?
- Zur Feststellung der Lernvoraussetzungen im Bereich der Sozial-Kompetenz:
Kann das Kind Kontakte aufnehmen? Ist es sicher im Umgang mit anderen Kindern? Nimmt das Kind Hilfe von Mitschülern und Pädagogen an? Geht es auf Vorschläge anderer Kinder ein? In welcher Gruppengröße spielt es am liebsten? Dominiert es in der Gruppe? Unterdrückt es andere Kinder? Ist es anderen Kindern gegenüber aggressiv? Ist es bereit, mit anderen zu teilen? Kann es sich behaupten? Hält es Regeln ein?
- Zur Feststellung der Lernvoraussetzungen im Bereich der Sach-Kompetenz:
Nimmt das Kind Informationen auf? Weiß es Informationen zu verwerten? Behält es Informationen? Kann es selbst Informationen einholen? Gibt es Informationen an andere Kinder weiter?

2.2 Spielen

Ein großer Teil sozialen Lernens ereignet sich im Spiel: im freien Spiel wie im gelenkten Spiel, im Regelspiel wie im Rollenspiel (vgl. dazu Lernbereich C 1 „Spielen“).

Das Rollenspiel hat im Bereich der Sozialerziehung eine besondere Bedeutung, denn es fördert die Kommunikation und die Sozialisation des Kindes. In den Darstellungen, die zumeist soziale Beziehungen zum Inhalt haben, übt das Kind, Gefühle und Verhaltensweisen zu äußern. Die Spielsituationen sind jederzeit wiederholbar, so daß Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven dargestellt werden können, Handlungsalternativen und unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten deutlich werden. Soziale Wirklichkeit kann durch das Rollenspiel modellhaft dargestellt, erlebt und handelnd bewältigt werden.

Das Rollenspiel ist ein natürliches Betätigungsfeld der Kinder und kann in vielen Freispielzeiten beobachtet werden. Hier liegt zunächst der Ansatzpunkt für die Arbeit des Pädagogen. Er hat die Aufgabe, nicht einbezogene oder schüchterne Kinder ins Spiel zu integrieren (zum Beispiel: „Ihr könntet für euer Spiel gut noch eine Nachbarin gebrauchen. Kann das nicht Ilka sein?“).

Gelenkte Rollenspiele sind für die Anfangszeit in der Vorschulklasse nicht zu empfehlen, da die Kinder erst Bereitschaft zum Spielen, zum Darstellen, zum Zuhören und zum Mitdenken entwickeln müssen. Um die Kinder zum gelenkten Rollenspiel anzuregen, sind Begebenheiten aus dem Erfahrungsbereich der Kinder aufzugreifen, die für die Gruppe aktuell sind, zum Beispiel: „Der Zahnarzt kommt“ oder „Uwe und Karin können sich nicht einigen, was können sie tun?“

Zu Beginn des Vorschuljahres sollten Vorformen des Rollenspiels eingeplant werden, in denen besonders Mimik und Gestik geübt werden können, etwa einfache Tätigkeiten (Wäsche aufhängen oder sich frisieren), Typen (alter Mann, Tiere) und Emotionen in bestimmten Situationen vorspielen (ein Teller ist hingefallen oder eine schlechte Nachricht beim Telefonieren erfahren). Die anderen Kinder können das Dargestellte zu erraten versuchen, das Geschehen verbalisieren, passende Dialoge formulieren, das Gesehene nachspielen oder die begonnenen Tätigkeiten fortführen.

Wenn die Kinder im Rollenspiel geübt sind, können Geschichten, Filme, Tonbandaufnahmen, Abbildungen oder Pantomimen als Anlaß für Darstellungen genommen werden.

2.3 Gespräche

Gespräche sind eine weitere wichtige Aktivitäts- und Vermittlungsform für soziales Lernen; sie helfen den Kindern, ihre Erfahrungen zu klären und zu verarbeiten (vgl. Lernbereich C 3.1 „Sprech- und Gesprächsförderung“). Als Formen für gelenkte Gespräche innerhalb des Lernbereichs „Leben und Lernen in sozialen Bezügen“ gelten:

- Erlebnisberichte der Kinder über Erfahrungen außerhalb der Gruppe (um einander besser kennenzulernen, um die Erfahrungen zu erweitern);
- Gruppengespräche über positive und negative Erfahrungen (um gemeinsam erreichte Ergebnisse zu überprüfen, um Konflikte zu klären);
- Gruppengespräche zur Planung gemeinsamer Projekte (um ein Klassenfest vorzubereiten, um ein Handpuppenspiel durchzuführen);
- Gruppengespräche in Lernsituationen (anhand von Problemgeschichten, Alltagssituationen ...).

2.4 Projekte

Durch die Mitarbeit an Projekten lernen die Kinder mitzubestimmen, gemeinsam mit anderen zu planen, zu arbeiten und sich als Glied einer Gruppe zu verstehen.

Anlässe für Projekte können Situationen des Alltagslebens sein, zum Beispiel: Erkundung von Spielplätzen, Vorbereitung einer Ausstellung für einen Elternabend, Planung und Vorbereitung eines Festes.

2.5 Auseinandersetzung mit Materialien

Auch bei der Auseinandersetzung mit Materialien – zum Beispiel beim Bauen und Malen – kann soziales Lernen gefördert werden. Dazu sind Aufgabenstellungen geeignet, die auf Zusammenarbeit ausgerichtet sind, wie zum Beispiel „Baue mit zwei anderen Kindern zusammen einen Turm“. Insbesondere der gezielte Einsatz von Materialien fordert zu Absprachen und gemeinsamem Tun heraus.

2.6 Sozialformen

Eine bedeutsame Rolle nehmen die Sozialformen ein: die Kinder spielen und arbeiten allein, mit einem Partner oder in einer Gruppe. Keine dieser Sozialformen allein ist ausreichend für soziales Lernen. Das Einbeziehen aller drei Formen eröffnet den Kindern den Erfahrungsraum, den sie benötigen, um soziale Verhaltensweisen zu erwerben und zu üben.

2.7 Verhalten und Aufgaben des Pädagogen

Da sich soziales Lernen wesentlich über Modell-Lernen vollzieht, muß der Pädagoge den Kindern die Verhaltensweisen vorleben, die durch die Lernziele angestrebt werden. Das hat besondere Bedeutung für das Verhalten des Pädagogen in Konfliktsituationen. In der Anfangszeit, wenn die Kinder ihre Bedürfnisse noch wenig artikulieren können, wird der Pädagoge durch Fragen und Vorschläge Anregungen zu Formen der Auseinandersetzung geben.

Sorgfältig beobachtet der Pädagoge das Gruppengeschehen, unterstützt spontane Gruppenbildungen und bietet Gruppenaufträge an. Dadurch setzt er Gruppenprozesse in Gang und erweitert den Kindern das Feld sozialer Beziehungen, ohne einer weitgehenden Selbststeuerung der Gruppe entgegenzuwirken.

Um die Kinder zur Interaktion anzuregen und sie für andere Personen zu sensibilisieren, muß der Pädagoge bereit sein, auch eigene Empfindungen und Gedanken auszusprechen (zum Beispiel: „Ich würde mich gern an deinem Spiel beteiligen, aber ich weiß nicht, ob du das möchtest.“ Oder „Ich kann gut verstehen, daß du jetzt traurig bist. Vielleicht versuchst du noch einmal, mit Ilka zusammen einen Turm zu bauen.“).

Schließlich muß der Pädagoge aus den zahlreichen täglichen Ereignissen in der Gruppe diejenigen herausfinden, die für das soziale Lernen der Kinder von Bedeutung sind. Durch das Aufgreifen aktueller Anlässe öffnet er den Kindern den Blick für Probleme, erweitert ihre Erfahrungen und vermittelt ihnen Kenntnisse.

3 Überprüfen der Lernergebnisse

Es ist notwendig, von der jeweiligen Lernausgangslage eines Kindes auszugehen, damit der Entwicklungsprozeß differenziert beurteilt werden kann. Kinder mit geringen oder negativen Sozialerfahrungen werden nach einigen Monaten wahrscheinlich noch nicht über genügend Sicherheit im sozialen Verhalten verfügen. Dennoch kann ihr Lernzuwachs beträchtlich sein.

Im Hinblick auf die Entwicklung und Förderung sozialer Verhaltensweisen ist der Pädagoge für eine Lernerfolgskontrolle hauptsächlich auf seine Wahrnehmungsfähigkeit angewiesen. Er kann einzelne Kinder oder Gruppen beobachten, wobei zeitweilig als Beobachtungskriterium ein Verhaltensaspekt gelten kann, wie: Welches Kind spielt oder arbeitet mit anderen zusammen? Welches Kind ist häufig allein?

Geeignete Situationen für Verhaltensbeobachtungen können sein:

- Freies Spiel (um Gruppenstrukturen und Konfliktlösungsverhalten festzustellen);
- freies Rollenspiel (um Rollenverhalten, Probleme und Erfahrungen einzelner Kinder festzustellen);
- Rollenspiele oder Handpuppenspiele zu vorgegebenen Situationen (um Problemlösungsverhalten festzustellen);
- Regelspiele (um das Einhalten von Regeln und das Verhalten beim Gewinnen und Verlieren festzustellen);
- Gruppenarbeiten (um die Stellung in der Gruppe und die Kooperationsbereitschaft festzustellen).

Der Pädagoge sollte darüber hinaus Gelegenheiten suchen, um festzustellen, ob das Kind in der Lage ist, die in der Vorschulgruppe gelernten Verhaltensweisen auch in anderen Gruppen zu zeigen. Er kann zum Beispiel auf dem Schulhof oder auf einem öffentlichen Spielplatz in der Wohngegend der Kinder beobachten, ob sich das Kind dort anders verhält als in seiner Vorschulgruppe; ob es sich zum Beispiel auch gegenüber fremden Kindern behaupten kann oder ob es bereit ist, ihnen zu helfen.

C Inhalte

1 Auswahlkriterien

In der Vorschulklasse sollten zunächst die Erfahrungen, Erlebnisse und Fähigkeiten der Kinder aufgegriffen, geklärt, geordnet und schrittweise erweitert werden.

Entscheidender Ausgangspunkt für die Auswahl von Themen ist vor allem die spezifische Situation einer Gruppe, die durch die Zusammensetzung, das gemeinsame Erleben, die speziellen Schwierigkeiten gekennzeichnet ist. Auch die Bedürfnisse und Probleme einzelner können Ausgangspunkt für eine Lernsituation sein. Aktuelle Anlässe aus der Umgebung des Kindes haben Vorrang.

Schulalltagssituationen können für einzelne Kinder oder Gruppen so entscheidend sein, daß sie besprochen werden müssen. Nicht nur negative Erfahrungen sollten ein Anlaß sein, sondern vor allem die positiven Erfahrungen, die vorwiegend durch Bekräftigung und Modell-Lernen Lernerfolge begünstigen. Die hier gewonnenen Erfahrungen werden in thematisierten Lerneinheiten vertieft.

2 Inhaltsbereiche

2.1 Situationsgebundene Lernanlässe

Im folgenden sind beispielhaft einige Situationen aus der Vorschulklassenerziehung aufgeführt, die dem Pädagogen als Lernanlaß dienen können:

- Kinder haben durch Zusammenarbeit eine Bauaufgabe gut und schnell verwirklicht;
- es ist Streit um ein Spielzeug entstanden;

- ein Kind fühlt sich durch lautes Reden eines anderen Kindes in seiner Arbeit gestört;
- eine Kindergruppe wendet sich einem Mädchen, das längere Zeit krank war, besonders zu;
- Kinder machen Vorschläge für ein gemeinsames Fest;
- eine Spielgruppe fordert ein neu in die Vorschulklasse gekommenes Kind auf, sich am Spiel zu beteiligen;
- ein Kind lehnt es ab, sich nach den Spielregeln zu richten;
- einem wenig selbstsicheren Kind ist eine Bastelarbeit besonders gut gelungen;
- ein Kind hilft einem anderen beim Puzzle;
- eine Kindergruppe lehnt einen Jungen als Mitspieler ab;
- eine Gruppe stellt fest, daß ihre „Burg“ zerstört worden ist;
- der Hausmeister hat einem Kind geholfen, seinen Schlüssel wiederzufinden;
- zwei Mädchen haben in einem Streit selbständig eine befriedigende Lösung gefunden.

2.2 Thematisierte Lernanlässe

Im folgenden ist eine Themenauswahl angegeben, die die sozialen Erfahrungen der Kinder auswerten und klären hilft sowie für die Kinder neue Inhalte aus dem Bereich „Gesellschaft“ anbietet:

2.2.1 *Erfahrungen im Bereich der Identitätsfindung*

- Jeden Mensch gibt es nur einmal;
- wer ich einmal war, wer ich heute bin;
- was ich schon alles kann;
- wie ich mich in der Gruppe verhalte.

2.2.2 *Erfahrungen in Gruppen*

- Wir erarbeiten Regeln;
- gemeinsame Arbeit macht Spaß;
- verschiedene Möglichkeiten der Konfliktlösung;
- Verantwortung haben für die Gruppe.

2.2.3 *Erfahrungen in der Schule*

- Wir orientieren uns auf dem Schulgelände;
- wo wir uns Spiel- und Arbeitsmittel beschaffen können;
- in der Schule begegnen uns neue Regeln;
- Erwachsene in der Schule (Schulleiter, Pädagogen, Hausmeister, Raumpflegerinnen, Sekretärin) – welche Aufgaben sie haben und wie wir ihnen begegnen.

2.2.4 *Erfahrungen in der Familie*

- Meine Familie;
- Aufgabenverteilung in der Familie;
- Vaters/Mutters Arbeitsplatz;
- ältere und jüngere Geschwister;
- unsere Wohnung.

2.2.5 *Erfahrungen mit außerschulischen und außerfamilialen Personen und Institutionen*

- Kinder aus anderen Nationen;
- Konfliktsituationen mit Erwachsenen;
- Gebots- und Verbotsschilder;
- Polizeiwache/Feuerwehr/Krankenhaus;
- wir lernen verschiedene Berufe kennen;
- wir gehen einkaufen.

D Arbeitshilfen

1 Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen

1.1 Spiele zum Kennenlernen

Lernziele: Die Kinder sollen:

- Beziehungen zu anderen Kindern aufnehmen;
- einander kennenlernen;
- sicher werden im Umgang mit anderen Kindern.

Allgemeines: Das Kennenlernen der Kinder und der sichere Umgang miteinander muß geübt werden. Dafür eignen sich besonders gut Spiele. Die Auswahl der Spiele, die der Pädagoge den Kindern anbietet, ist von der jeweiligen Gruppensituation abhängig.

Spiele:

(1) Plätze tauschen:

Die Gruppe sitzt im Kreis. Zwei Kinder verlassen den Raum, zwei andere tauschen ihre Plätze. Die Kinder, die weggegangen sind, werden zurückgeholt und müssen herausfinden, welche Kinder sich umgesetzt haben.

(2) „Mein rechter, rechter Platz ist leer, ich wünsche mir den Peter her.“

Die Gruppe sitzt im Kreis. Ein Kind schlägt auf den leeren Platz rechts neben sich. Das herbeigewünschte Kind kommt und setzt sich auf den leeren Platz. Das Kind, dessen rechter Platz frei geworden ist, setzt das Spiel fort.

(3) „Seht, ich geh mit meiner Trommel, und jetzt gebe ich sie dir.“

Ein Kind schlägt beim Gehen auf die Trommel und gibt sie nach Beendigung des Sprechens an ein anderes Kind weiter.

(4) „Mein rechtes Kämmerlein ist frei, ich wünsche mir den Ulf herbei.“

Die Kinder sitzen sich in zwei Reihen gegenüber. Das angesprochene Kind fragt: „Als was soll ich kommen?“ „Als Raupe.“ Ulf kriecht zur anderen Seite. Das Kind, das neben dem rechts von ihm frei gewordenen Platz sitzt, setzt das Spiel fort.

(5) „Herr Polizist, ich hab mein Kind verloren.“

Die Kinder sitzen im Kreis, ein Kind spielt den Polizisten, ein anderes die Mutter. Auf den Ausruf der Mutter fragt der Polizist: „Wie sieht es denn aus?“ Die Mutter nennt zwei Merkmale, zum Beispiel Augen- und Pulloverfarbe, und der Polizist muß das verlorene Kind aus dem Kreis herausfinden. Das wiedergefundene Kind stellt eine neue Spielmannschaft zusammen.

(6) „1, 2, 3, 4 — wer steht hinter dir?“

Ein Kind sitzt mit verbundenen Augen auf einem Stuhl, die anderen Kinder gehen im Kreis um den Stuhl herum und sagen den Spruch. Nach Beendigung des Spruchs bleiben die Kinder stehen und das sitzende Kind muß raten, wer hinter ihm steht. Es darf das hinter ihm stehende Kind bitten, ihm etwas vorzusingen, zu husten oder es kann es auch berühren.

1.2 Spiele, die die soziale Sensibilität fördern

Lernziele: Die Kinder sollen sich in die Rolle eines anderen versetzen, sich in seine Lage einfühlen, seine Bedürfnisse erkennen und in das eigene Verhalten einbeziehen.

Spiele: (1) Die Kinder gehen nach Musik (Schallplatte, Klavier, Blockflöte) durch den Raum, ohne die anderen Kinder zu berühren.

- (2) Ein Kind ist Spielführer. Es darf ein Signal geben (Triangel, Tambourin), auf das sich die anderen Kinder zu Paaren zusammenschließen. Das Kind, das keinen Partner gefunden hat, ist neuer Spielführer.
- (3) Jeweils zwei Kinder erhalten ein Streichholz, das sie mit ihren rechten Zeigefingern gemeinsam festhalten sollen. Nach Musik führen die Kinder Bewegungen aus, ohne daß das Streichholz hinfallen darf. Das Paar, dessen Streichholz hinfällt, muß ein Pfand geben.
- (4) Die Kinder bilden eine Schlange. Das erste Kind in der Schlange führt die Kinder nach Musik durch den Raum. Die Spielführer wechseln nach verabredeten Regeln.
- (5) Je zwei Kinder stehen sich gegenüber und werfen sich einen aufgeblasenen Luftballon zu oder pusten sich eine kleine Feder zu.
- (6) Je zwei Kinder erhalten einen kleinen Ball, den sie mit ihrer Stirn festhalten müssen. Nach Musik tanzen die beiden Kinder durch den Raum.
- (7) Es wird verabredet, daß für einen bestimmten Zeitraum nur Mimik und Gestik als Verständigungsmittel eingesetzt werden.
- (8) Wasserkette:
Die Kinder stehen in einer Reihe oder in einem Kreis. Jedes Kind hat einen Becher in der Hand, nur das erste Kind hat Wasser in seinem Becher. Das Wasser wird nun von einem Becher in den nächsten gegossen, möglichst ohne dabei Wasser zu verschütten.

1.3

Gemeinsame Arbeit macht Spaß

- Lernziele:** Die Kinder sollen:
- gemeinsam Aufgaben planen und lösen;
 - sich gegenseitig helfen und Hilfe von anderen annehmen;
 - Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung zeigen;
 - die Abhängigkeit von anderen erkennen;
 - die Leistungen anderer Kinder anerkennen und eigene Schwächen ertragen;
 - auf eigene Vorteile zugunsten von Gruppeninteressen verzichten; sie sollen teilen;
 - sich einordnen können und nicht immer im Mittelpunkt stehen wollen;
 - Mißerfolge ertragen und verlieren können;
 - ihre eigenen Interessen einbringen und vertreten können.
- Allgemeines:** Geregelt zusammenarbeiten muß geübt werden. Der Pädagoge plant darum von Anfang an Übungen, die die Kinder zu gemeinsamem Tun herausfordern. Es ist notwendig, über gemeinsames Tun zu reflektieren, entweder im Anschluß an die Arbeit der Kinder oder anhand von Bilderbüchern oder Umweltgeschichten (zum Beispiel „Hans und Heinz“ von M. Sendac).
- Aufgaben:**
- (1) Bewegungsspiele, die gegenseitiges Helfen erfordern, wie:
- Fangen mit Hilfe. Wer zu zweit ist, kann nicht abgeschlagen werden;
 - Rettungsspiele: Nur wenn die gesamte Mannschaft im Boot ist, ist sie gerettet — sonst scheiden alle Kinder der Mannschaft aus;
 - Blinden-Führen bei allmählich abnehmender körperlicher Berührung (vom Hände-Halten bis zum Auflegen des Zeigefingers auf die Schulter).

- (2) Materialien werden eingesetzt, die die Kinder zu Absprachen herausfordern, wie:
- Eine Gruppe von vier Kindern erhält vom Pädagogen für eine Werkaufgabe nur zwei Scheren und zwei Tuben Klebstoff;
 - Beim Laternen-Basteln erhalten nur jeweils zwei Kinder einen langen Holzstock, aus dem zwei Laternenstöcke hergestellt werden müssen.
- (3) Werkaufgaben, für die man vier Hände braucht, wie:
- Laternen basteln.
- (4) Spiele und Tätigkeiten, die Vorteile gemeinsamen Handelns deutlich werden lassen:
- Zusammenfügen von Einzelleistungen zu einem Gruppenbild (Tiere – Zoo; Kind mit Laterne – Laternenumzug);
 - Puzzles einzeln und zu zweit gelegt: Was geht schneller?
 - einen hohen Turm bauen: Mit den Steinen von vier Kindern wird er höher, als wenn jedes Kind einzeln baut;
 - wozu können wir Zeitungspapier benutzen? Gemeinsam haben wir viel mehr Ideen als eine allein.
- (5) Planung und Durchführung von Projekten, zum Beispiel: Feste, Elternnachmittage, Besuch eines Altersheimes, eines Kindertagesheimes.

1.4

Wer ich einmal war; wer ich heute bin

- Lernziele:** Die Kinder sollen:
- ihre körperliche Entwicklung von der Geburt bis ins Vorschulalter verfolgen;
 - im Vergleich mit den vorangegangenen Altersstufen ihre eigenen Fähigkeiten einschätzen;
 - Informationen sammeln, verstehen und ordnen.
- Sozialform:** Halbgruppe
- Verlauf:**
- Anlaß und Ausgangspunkt dieser Lernsituation ist der Geburtstag eines Kindes.
 - Im Anschluß an die Geburtstagsfeier werden das Alter des Geburtstagskindes sowie die Bedeutung des Geburtstages besprochen.
 - Im Laufe dieses Gesprächs tauchen eine Reihe von Fragen auf über Ort und Zeit der Geburt sowie über den körperlichen Zustand eines Neugeborenen. Zum Beispiel: Wann bin ich geboren? In welcher Stadt, in welchem Haus bin ich geboren? Wieviel habe ich bei der Geburt gewogen? Wie groß war ich damals? Habe ich schon Haare auf dem Kopf gehabt?
 - Die Kinder überlegen, wie sie sich entsprechende Informationen verschaffen können. Zum Beispiel: Fotos, Kleidungsstücke, Gegenstände mitbringen; die Eltern fragen (für einen „Fragebogen“ als Erinnerungshilfe können Symbole verabredet und aufgezeichnet werden).
 - An einem der folgenden Tage werden die Informationen der Kinder zusammengetragen und – zum Beispiel in Form einer Lebensleiste – geordnet. An einer solchen Lebensleiste können für jedes Lebensjahr charakteristische Kleidungsstücke und Gegenstände aufgehängt sowie Pappstreifen zur Veranschaulichung der Körpergröße angebracht werden.

- Anhand der Informationen verfolgen die Kinder im Gespräch die körperliche Entwicklung von der Geburt bis ins Vorschulalter.

Nach einigen Tagen wird die Lerneinheit auf die Entwicklung der Fähigkeiten und das subjektive Erleben der Altersstufen ausgeweitet.

- Ausgangspunkt oder Anlaß sind die Lebensleiste oder der Besuch jüngerer Geschwister in der Vorschulklasse.
- Die Kinder vergleichen die Entwicklung der Fähigkeiten in den verschiedenen Altersstufen und stellen fest: Vieles ist bei uns schon anders:
 - Ein Baby strampelt, sitzt krabbelt. – Wir können laufen.
 - Ein Baby saugt, wird gefüttert. – Wir essen selbständig.
 - Ein kleines Kind steckt einen Bleistift in den Mund, kritzelt. – Wir können malen.
 - Ein Baby braucht Windeln, wird auf den Topf gesetzt. – Wir gehen allein zur Toilette.
- Anschließend regt der Pädagoge die Kinder an, darüber nachzudenken, wie sie die jetzt erreichte Altersstufe subjektiv erleben. Zum Beispiel:
 - Was macht Freude wenn man älter wird?
 - Was macht keine Freude wenn man älter wird?

Hinweise:

(1) Wegen der Bedeutung dieses Themas für die Steigerung der Ich-Kompetenz (speziell Identitätsfindung) sollte die Lerneinheit in den ersten Monaten des Vorschuljahres angeboten werden.

(2) Es ist notwendig, daß der Pädagoge vor Beginn der Lerneinheit die Eltern über das geplante Thema informiert. Er sollte mit ihnen auch die damit verbundenen Fragen der Sexualerziehung besprechen. Ebenso muß sich der Pädagoge Informationen über die vorangegangene Sexualerziehung der einzelnen Kinder verschaffen.

1.5

Was ich schon alles kann

Lernziele: Die Kinder sollen:

- ihre Fähigkeiten einschätzen lernen;
- bereit sein, ihre Arbeiten zu zeigen, darüber zu sprechen, sie zu vergleichen.

Allgemeines: Zu Beginn des Vorschuljahres sind die Kinder oft noch unsicher und schüchtern, wenn es darum geht, ihre Arbeiten vorzuzeigen. Einige Kinder haben auch Furcht vor dem Vergleich mit anderen. Darum stellt der Pädagoge Aufgaben, von denen er erwarten kann, daß alle Kinder zu einem Ergebnis gelangen. Die Bewertung der Gruppenleistung sollte zunächst vor der Einzelleistung stehen, damit das Kind bei gut gelungener Arbeit am Erfolg der Gruppe teilhaben kann, sich aber auch geschützt fühlt, wenn die Aufgabe nicht befriedigend gelöst wurde. Durch Ausstellen und Besprechen der Arbeiten gewinnen die Kinder Gesichtspunkte für die Einschätzung ihres Ergebnisses.

Anlaß: Einer Halbgruppe wird die Aufgabe gestellt, aus unterschiedlichen Materialien (Papier, Pappe, Metall- und Plastikrohre) Rollbahnen anzufertigen, auf denen Marmeln gut rollen können. Jeweils drei bis vier Kinder sollen zusammen bauen.

Verlauf:

- Nach Beendigung des Bauens regt der Pädagoge die Kinder an, sich ihre Arbeiten gegenseitig zu zeigen und zu erläutern.
- Im Gespräch wird herausgefunden, wie die Vorstellung der Bauwerke am besten zu realisieren sei (Möglichkeiten: Bahnen in die Raummitte stellen, Bahnen auf den Gruppentischen stehen lassen).

- Die Kinder stellen ihre Bahn vor: „Diese Bahn hat unsere Gruppe gebaut. Hier muß die Marmel hineingeschubst werden. . .“
- Der Pädagoge versucht, mit den Kindern Gesichtspunkte für die Funktionstüchtigkeit der Rollbahnen herauszufinden (die Bahn muß glatt sein, darf keine störende Ecken haben; die Marmel muß zügig durchlaufen können. . .).
- Anschließend werden alle Bahnen von den Kindern auf ihre Funktionstüchtigkeit hin untersucht.
- Die Bahnen mit guter Funktionstüchtigkeit werden von den Kindern bestimmt und die Entscheidung begründet.

Weiterführende Arbeit:

- Ausstellung von Bastelarbeiten und Bildern. Die Parallelklasse wird zum Besuch der Ausstellung eingeladen.
- Der Pädagoge stellt Arbeiten der Kinder aus, die sie zu Beginn der Vorschulklasse angefertigt haben. Er läßt die Anfangsarbeiten mit denen vergleichen, die die Kinder nach einem halben Jahr anfertigen (Selbstbildnis, Schwungübungen auf Papier . . .).
- Der Pädagoge stellt eine Verbindung her zu der Lernsituation: „Wer ich einmal war; wer ich heute bin“ (besonders zu dem Ergebnis des Vergleichs zwischen Baby und Fünfjährigen).
- Die Kinder besuchen mit dem Pädagogen zusammen eine Kindergarten- und berichten dort von ihren schulischen Erfahrungen.

1.6

Erwachsene in der Schule – Der Hausmeister –

Lernziele: Die Kinder sollen:

- Beziehungen zu Erwachsenen (Hausmeister) aufnehmen können;
- sich Informationen über die Aufgaben und Probleme des Hausmeisters verschaffen;
- sicher werden im Umgang mit dem Hausmeister.

Sozialform: Halbgruppe

Lernvoraussetzungen: Die Kinder sollten bereits einige Wochen in der Schule sein und einen Erkundungsgang durch das Schulgelände unternommen haben, so daß sie wissen, wo der Hausmeister sein Büro hat.

- Verlauf:
- Aus aktuellem Anlaß greift der Pädagoge diese Lernsituation auf. Zum Beispiel: Ein Kind hat am Vortag seine Mütze verloren und findet sie am folgenden Tag nicht wieder.
 - Mit dem Pädagogen gemeinsam überlegen die Kinder, was sie unternehmen könnten, um die Mütze wiederzufinden. Als eine Möglichkeit wird genannt, den Hausmeister zu fragen.
 - Im Gespräch wird geklärt, warum gefundene Sachen beim Hausmeister abgegeben werden.
 - Das betroffene Kind muß zum Hausmeister gehen und nach seiner Mütze fragen. Wie spricht es ihn an? In der Gruppe wird die Kontaktaufnahme als Rollenspiel geübt. Es ist zu empfehlen, daß der Pädagoge zunächst die Rolle des Hausmeisters übernimmt, um mit den Kindern eine geeignete Fragetechnik herauszufinden (Aussehen der Mütze, Ort und Zeit des Verlustes).
 - Die Gruppe und der Pädagoge gehen gemeinsam zum Hausmeister. Das Kind, dessen Mütze verloren gegangen ist, fragt ihn.
 - Anschließend wird mit den Kindern noch besprochen, was sie tun können, wenn sie etwas finden.

Fortsetzung der Lerneinheit nach einigen Tagen oder Wochen:

- Der Pädagoge lenkt die Kinder durch Fragen, eine Zusammenfassung oder eine neue Situation darauf, welche Funktionen der Hausmeister im Bereich der Schule ausübt.
- Informationsmöglichkeiten werden gesucht und die Ergebnisse zusammengetragen (Wir können ihn beobachten, ihn besuchen und fragen, ihn einladen und fragen . . .).
- Eine besonders gute Informationsmöglichkeit für die Kinder ist es, wenn der Hausmeister nach Einladung in die Klasse kommt und die Kinder ihn fragen (die Kinder bleiben in ihrer vertrauten Umgebung, die Fragen können vorher besprochen werden).
- Der Hausmeister antwortet auf die Fragen der Kinder und erzählt von seinen Aufgaben und Sorgen.
- In einem Gespräch können Überlegungen zusammengetragen werden, wie man den Hausmeister unterstützen könnte (Ordnung auf dem Schulhof, verursachte Schäden gleich melden. . .).

Hinweise: Es ist wichtig, daß der Pädagoge den Hausmeister von der Lerneinheit in Kenntnis setzt und das Gespräch mit den Kindern und dem Hausmeister vorbereitet.

Da die Kinder in ihrem Verhalten gegenüber Erwachsenen häufig noch schüchtern sind, ist es hilfreich, ihnen Schutz durch vertraute Umgebung und Personen zu gewähren (sie üben mit bekannten Personen, wie sie den Hausmeister ansprechen; sie gehen mit der Gruppe und dem Pädagogen zu ihm und fragen; sie laden den Hausmeister in ihre Klasse ein, um von ihm Informationen zu erhalten).

1.7 Wir erarbeiten Regeln

- Lernziele: Die Kinder sollen:
- Regeln miteinander festlegen und einhalten,
 - Regeln als veränderbar kennenlernen;
 - Regeln auf ihre Notwendigkeit hin befragen;
 - Regeln nach Absprache verändern;
 - Auswirkungen von Regeln auf die beteiligten Personen bedenken;
 - Rechte und Pflichten auf Gegenseitigkeit erkennen.
- Allgemeines: Das gemeinsame Erarbeiten von Regeln ist in besonderem Maße von der speziellen Situation, von der Zusammensetzung der Gruppe und von den Ereignissen in der Vorschulgruppe abhängig. Darum sollen hier nicht modellhaft Lerneinheiten dargestellt, sondern lediglich Hinweise für den Pädagogen gegeben werden. Außerdem sind einige konkrete Situationen aufgeführt, die sich in Vorschulklassen ereigneten und den jeweiligen Gruppen als Anlaß für die Erarbeitung von Regeln dienten.
- Hinweise: Regeln sind Vereinbarungen über Formen des Zusammenlebens, Spielens und Arbeitens, die dem Kind Sicherheit und Orientierung innerhalb der Gruppe geben sollen. Da Regeln zugleich den Aktionsraum der Kinder einschränken, ist es wichtig, daß die Einschränkung nicht angeordnet, sondern von den Kindern in realen Situationen als sinnvoll erfahren wird.
- Es hat sich in vielen Vorschulklassen bewährt, daß der Pädagoge den Kindern bei Schulanfang wenige Regeln vorgibt, zum Beispiel: Ein Kind, das die Klasse verläßt, sagt dem Pädagogen oder einem anderen Kind Bescheid. Am Anfang haben die Kinder selten Erfahrungen, wie man Regelungen findet und bespricht. Daher liegt die Aktivität zum Besprechen oder Finden von Regeln noch vorwiegend beim Pädagogen.

Grundsätzlich gilt: So wenig wie möglich, so viel wie nötig zu regeln. Gemeinsam aufgestellte Regeln müssen geübt und eingehalten werden, damit sie für die Kinder keine Leerformeln bleiben. Dazu gehört auch, daß Pädagoge und Kinder sich gegenseitig an die Einhaltung der Verabredungen erinnern. Der Pädagoge unterstützt die Kinder dabei, indem er ihnen Hilfen gibt. Zum Beispiel bei Regelungen, die das Aus- und Einräumen betreffen: „Versuch zu behalten, wo alles stand, dann fällt dir das Einräumen nachher leichter.“

Kommt es häufig vor, daß die Regeln nicht eingehalten werden, sucht der Pädagoge zusammen mit den Kindern nach den Gründen: „Können wir ohne die Regel auskommen? Müssen wir die Regel verändern?“ Durch diese Einstellung des Pädagogen gegenüber Regeln und die Art des In-Frage-Stellens regt er die Kinder an, über den Sinn von Regelungen nachzudenken und sie gegebenenfalls zu verändern.

Situationen:

(1) Nach der Pause kommt es seit Tagen beim Aufhängen der Jacken und Mäntel zum Streit um die Garderobenhaken. Zwei Kinder laufen weinend zum Pädagogen und beschwerten sich darüber, daß „ihre Garderobenhaken“ von anderen Kindern in Anspruch genommen werden. Der Pädagoge bittet die Kinder, ihre Beschwerde der gesamten Kindergruppe vorzutragen. Nach ausführlicher Diskussion wird der Vorschlag akzeptiert, daß jedes Kind einen bestimmten Garderobenhaken erhält, der durch das Los bestimmt wird.

2) Einige Kinder einer Halbgruppe gehen in die Bauecke, um ihre Bauten vom Vortage fortzusetzen; sie finden alles fortgeräumt. Sie beklagen sich und machen ihr Interesse deutlich, daß ihre Bauwerke mindestens von einem Tag auf den nächsten stehen bleiben sollten.

Der Pädagoge spricht mit den betroffenen Kindern in der Bauecke über Ursachen und Lösungsmöglichkeiten dieses Problems: „Die Kinder der zweiten Halbgruppe haben auch das Recht, mit den Bausteinen zu spielen. Wie kann man beiden Gruppen gerecht werden?“

Die Kinder erkennen Regeln als nötig und möglich. Es wird verabredet: Die Kinder der anderen Halbgruppe dürfen an den Bauwerken weiterarbeiten und damit spielen. Freitags soll möglichst alles abgeräumt werden, damit in der nächsten Woche etwas Neues entstehen kann.

Alle Kinder in der Bauecke sind mit dem Vorschlag einverstanden. Damit die Regelung eingeführt werden kann, müssen alle Kinder der Vorschulklasse davon erfahren und die Möglichkeit haben, ihre Meinung zu äußern.

Als die Gesamtgruppe anwesend ist, bittet der Pädagoge die Kinder, die sich mit dem Vorfall in der Bauecke beschäftigt haben, über das Geschehen und über die Regelungsvorschläge zu berichten. Die Regelungen werden genauer untersucht: „Sind sie sinnvoll? Können sie von allen Kindern eingehalten werden? Gibt es noch andere Vorschläge?“

Kein Kind der Klasse findet einen neuen Vorschlag, und so gilt als Regelung für die Bauecke, daß alle Kinder an begonnenen Bauwerken weiterarbeiten dürfen; freitags wird alles in die Kästen geräumt.

1.8 Konfliktverarbeitung in einer Bildergeschichte

(aus: 1/2 Religion: Wörter und Bilder, S. 88, Pro Schule Verlag, Düsseldorf 1974)

Lernziele: Die Kinder sollen:

- den Verlauf der Bildergeschichte erkennen;
- die Bildergeschichte deuten;
- den Konflikt in der Geschichte erkennen;

- eigene Lösungsmöglichkeiten für diesen Konflikt herausfinden;
 - zu der angebotenen Lösung Stellung nehmen.
- Sozialform:** Kleingruppe (etwa 6 Kinder), Sitzkreis.
- Material:** Die Bildergeschichte und ein Blatt zum Abdecken.
- Inhalt der Bildergeschichte:** Die Bildergeschichte versucht in einfacher Darstellung eine Situation zu beschreiben, in der zwei Esel aufeinander angewiesen sind. Sie finden erst zu einer befriedigenden Lösung, als sie gemeinsam die Situation meistern.
- Allgemeines:** Fünfjährige Kinder geraten noch häufig in Konflikte, die sie nicht lösen können; sie haben wenige Erfahrungen sammeln können, welche Möglichkeiten sich zur Konfliktverarbeitung anbieten. Es ist darum notwendig, den Kindern beispielhaft Konflikte und deren Lösungswege aufzuzeigen. Damit die Kinder den Verlauf der Handlung nachvollziehen und Alternativen entwickeln können, werden die Bilder nacheinander betrachtet.
- Verlauf:** (Auszüge aus einem Protokoll)
- Der Pädagoge zeigt das erste Bild, und die Kinder beschreiben es. (Kinder: „Esel wollen Stroh fressen. Zwei Esel an einer Leine.“)
 - Kommentarlos gibt der Pädagoge das zweite Bild frei. (Kinder: „Er kann nicht hinkommen — er auch nicht —. Der eine wird immer wieder zurückgezogen. Sie halten das Band so stramm. Es müßte ein längeres Band sein.“)
 - Noch während die Kinder zu dem zweiten Bild sprechen wird das dritte Bild gezeigt. (Kinder: „Der fliegt bald auf die Schnauze. Das Band wird reißen. Der will jetzt da hinschieben, ne, ziehen vielleicht.“)
 - Bild vier wird betrachtet. (Kinder: „Sie schwitzen so. Sitzen beide und weinen.“)
 - Der Pädagoge gibt einen Impuls: „Was könnten die Esel nur tun?“ (Kinder: „Sie verlängern ihren Schwanz. Einer müßte das Band durchschneiden; Esel können das aber nicht. Sie können erst zur einen Seite gehen. Der frißt dann sein Heu, dann zur anderen Seite. Dann frißt der andere Esel sein Heu.“)
 - Das fünfte Bild wird gezeigt. (Kinder: „Beide essen. Das machen sie so: Beide gehen zu diesem Haufen, dann zu dem anderen. Wenn's alle ist, dann sind sie satt. Wenn sie wieder so komisch Heu kriegen, dann sind sie nicht so dumm.“)
 - Der Pädagoge spricht die Lösungsmöglichkeiten der Kinder an: „Ihr habt genau gesagt, wie die Esel es tatsächlich gemacht haben.“ Als der Pädagoge das sechste Bild zeigt, werden die Aussagen der Kinder bestätigt.

1.9

Kinder aus anderen Nationen

- Teilthema:** Verständigungsschwierigkeiten
- Lernziel:** Die Kinder sollen Verständnis dafür entwickeln, daß Kinder aus anderen Nationen aufgrund ihrer Sprache Schwierigkeiten im Umgang mit deutschen Kindern haben.
- Material:** W. Longhardt: Katechetische Spielmappe für 4- bis 7jährige. Mappe und Beiheft 3. Christopherus Verlag, Freiburg 1974.
- Allgemeines:** In vielen Vorschulklassen sind Kinder aus anderen Nationen. Der Pädagoge muß darauf achten, daß diese Kinder sprachlich gefördert werden, aber auch, daß sie in die neue Bezugsgruppe integriert werden.
- Verlauf:** — Der Pädagoge liest folgende Geschichte vor:

„Norbert und Tina spielen jeden Tag zusammen. Immer fällt ihnen etwas neues ein.

Gestern beobachteten sie, wie gegenüber in das alte Haus eine fremde Familie einzog. Auf einem kleinen Schubkarren hatten sie nur wenige Gepäckstücke, Koffer, Kartons, ein Radio und einige Betten.

Jetzt am Morgen steht ein kleiner Junge vor dem alten Haus. Norbert und Tina haben ihn gestern schon einmal gesehen, als er auf der Schubkarre saß. Ein Mann hat ihn immer „Ali“ genannt und dann in einer fremden Sprache mit ihm geredet. Tina und Norbert gehen etwas näher an den Jungen heran und Norbert sagt: „Guten Morgen, Ali!“, aber Ali hebt kaum den Kopf. Er sieht traurig aus. „Komm mit uns, wir spielen was“, sagt Tina. Ali versteht nicht. Da winkt Norbert mit der Hand, und Ali kommt zögernd mit. Sie gehen alle drei hinter die Garagen, wo Norbert und Tina gestern einen kleinen Zoo in den Sand gemalt haben: Wege, Käfige, Wasserbecken. Sie versuchen, Ali zu erklären, was sie spielen, aber er versteht nicht und blickt noch immer traurig vor sich hin. Da hat Tina eine Idee:

„Norbert, wir helfen Ali, damit er deutsche Worte lernt“, und schon fangen sie an. Norbert malt eine große Tür als Eingang zum Zoo in den Sand und sagt langsam und deutlich zu Ali: „Tür!“ Tina wiederholt es: „Das ist eine Tür“. — Sie zeigt in die Luft, wie groß eine Tür ist und wie man die Klinke herunterdrücken und die Tür aufmachen kann.

Ali hat verstanden!

Jetzt lächelt er und sagt leise: „Tür.“

(aus: Beiheft zu Katechetische Spielmappen für 4- bis 7jährige, Heft 4, S. 10).

Weiter-
führende
Arbeit:

- Die Kinder klären den Inhalt der Geschichte und stellen die Schwierigkeiten der Kinder aus anderen Nationen heraus („Sie verstehen uns nicht, wir können sie nicht verstehen. Sie mußten aus ihrer Heimat wegziehen, ihre Freunde aufgeben.“)
- Der Pädagoge regt an, daß die Kinder weitere Wortbeispiele suchen, die sie „Ali“ beibringen können.
- Die Kinder überlegen, wie sie einem Kind aus einer anderen Nation deutsche Wörter beibringen können (zum Beispiel durch Zeigen und Benennen, Memory-Spiel).
- In einigen Vorschulklassen gestalten einmal wöchentlich Kinder aus anderen Nationen eine Lernsituation: ausländische Wörter (Grußformen, Zahlen), Lieder, Tänze werden gelernt, ausländische Gerichte werden zubereitet.
- Bücher, Bilder und Filme aus der Heimat der Kinder aus anderen Nationen werden in der Vorschulklasse gezeigt.
- Die Eltern von Kindern aus anderen Nationen werden in die Klasse eingeladen und erzählen aus ihrer Heimat.

2 Lehr- und Lernmittel

2.1 Bücher

2.1.1 *Bücher für die Hand des Pädagogen*

Beck, G., u.a.

Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Hirschgraben, Frankfurt 1971.

Becker, A., J. Keppler und E. Conolly-Smith:
du – ich – wir. Handbuch der emotionalen und sozialen Erziehung. Otto Maier, Ravensburg 1975.

Carp, E.

Feste mit Kindern. Otto Maier, Ravensburg 1973.

Härtling, P.

... und das ist die ganze Familie. Georg Bitter, Recklinghausen 1970.

Longhardt, W.

Katechetische Spielmappen für 4- bis 7jährige, 1–4. Christopherus, Freiburg 1974.

Stempel, H., und Ripkens, M.

Auch Kinder haben Geheimnisse. Ellermann, München 1973.

Dies.

Bammel. Abenteuer eines Angsthasen. Ellermann, München 1973.

Wölfel, U.

Siebenundzwanzig Suppengeschichten. Hoch, Düsseldorf 1968.

2.1.2

Bücher für die Hand der Kinder

Becker, A., und Niggemeyer, E.

Ich bin jetzt in der Schule. Otto Maier, Ravensburg 1972.

Bolliger, M.

Alois. Sauerländer, Aarau 1968.

Kee, D. Mc.

Elmer. Parabel, München 1970.

Leaf, M.

Ferdinand der Stier. Parabel München 1973.

Mitgutsch, A.

Rundherum in meiner Stadt. Otto Maier, Ravensburg 1972.

Petrides, H.

Der Xaver und der Wastl. Atlantis, Freiburg 1973.

Sendac, M.

Hans und Heinz. Deutsche Verse von Manz nach einem Text von J. M. Udry. Diogenes, Zürich 1965.

Valentin, U., und Wilkon, J.

Herr Minkepatt und seine Freunde. Middelhaue, Köln 1968.

2.2

Spiel- und Arbeitsmittel

Spiegel

Umkleidekiste

spezifisches Material für Berufe, wie Arztkoffer, Schwesternausrüstung ...
verschiedene Puppen (Handpuppen, Biegepuppen ...)

Telefone

verschiedene Gesellschaftsspiele (Lotto, Puzzle, Domino, Quartett ...)

Kinderhaus

bewegliche Wände

3

Literaturhinweise

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung

Anregungen I. Juventa, München 1973.

Dies.

Anregungen II. Juventa, München 1973.

Belser, H., u.a.

Curriculum-Materialien für Vorschule und Eingangsstufe. 3. Aufl. Beltz, Weinheim 1975.

Hechinger, F. M.

Vorschulerziehung als Förderung sozialbenachteiligter Kinder. Klett, Stuttgart 1970.

Hielscher, H.

Plädoyer für einen eigenständigen Lernbereich Sozialerziehung. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel Verbandes 6/1973.

Hundertmarck, G.

Soziale Erziehung im Kindergarten. 2. Aufl. Klett, Stuttgart 1971.

Köbberling A., u. Müller-Guntrum, H.

Politisch-soziales Lernen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, 48/2, 1975.

Kroj, Th. (Hrsg.)

Die Eingangsstufe. 1. Aufl. Klett, Stuttgart 1972.

Launer, I.

Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit. Volk und Wissen, Berlin 1969.

Müller, E. (Hrsg.)

Sozialkunde und soziales Lernen in der Grundschule. Süddeutsche Verlagsgesellschaft, Ulm 1974.

C 3 Sprache

C 3.1 Sprech- und Gesprächsförderung

Inhalt		Seite
A	Zur Didaktik	
1	Allgemeines	84
1.1	Gegenstand	84
1.2	Beziehungen	84
1.3	Aufgaben	84
2	Lernziele	84
2.1	Steigerung der Ich-Kompetenz beim Sprechen und Gespräch	84
2.1.1	Steigerung der Ausdrucksfähigkeiten	84
2.1.2	Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeiten	84
2.1.3	Steigerung der psychomotorischen Fähigkeiten	85
2.2	Steigerung der Sozialkompetenz	85
2.3	Steigerung der Sachkompetenz beim Sprechen und Gespräch	85
B	Zur Gestaltung	
1	Organisation	85
1.1	Zeitliche Eingliederung	85
1.2	Räumliche Bedingungen	86
2	Aktivitäts- und Vermittlungsformen	86
2.1	Feststellen der Lernvoraussetzungen	86
2.2	Motivieren	86
2.3	Die Einführung von Gesprächstechniken	87
2.4	Gesprächsleitung	87
2.5	Überprüfen des Lernerfolgs	88
C	Inhalte	
1	Erzählendes Sprechen	88
2	Sprechen im Darstellenden Spiel	90
3	Sprechen zur Sache	92
4	Projektorientiertes Sprechen	95
5	Sprech- und gesprächsfördernde Übungen	96
D	Arbeitshilfen	
1	Arbeitsmittel	98
1.1	Bildergeschichten und Bilderbücher	98
1.2	Das erzählende Bild	98
1.3	Spiele	99
1.4	Anthologien mit Kinderreimen	99
1.5	Literaturhinweise	99

A Zur Didaktik des Lernbereichs

1 Allgemeines

1.1 Gegenstand

Gegenstand dieses Lernbereichs ist das Sprechen der Kinder. Es umfaßt ihre Sprech- und Artikulationsfähigkeiten im Nachsprechen und im eigenständigen Sprechen, soziale Fähigkeiten im Aufeinanderhören und Miteinandersprechen und das Sprechenkönnen zu einer Sache.

1.2 Beziehungen

Sprech- und Gesprächserziehung ist übergreifendes Prinzip der Vorschulerziehung, denn Sprachförderung ist Bedingung und Aufgabe des Lernens auch anderer Aktivitäts- und Lernbereiche. Im besonderen Maße überschneidet sich der Lernbereich „Sprech- und Gesprächsförderung“ mit dem Lernbereich „Begegnung mit Literatur“.

1.3 Aufgaben

Persönliche Entfaltung, soziale Beziehungen, Lernerfolg und später auch Mitwirken im gesellschaftlichen Leben hängen in hohem Grade von der Fähigkeit ab, andere zu verstehen und sich verständlich zu machen. Daher ist der Sprech- und Gesprächsförderung besondere Bedeutung zuzumessen.

Es kommt darauf an, Situationen aufzugreifen oder zu schaffen, die zum Gebrauch der Sprache herausfordern und zu deren Bewältigung die Kinder des Gesprächs bedürfen.

In der Vorschulklasse wird das Kind zur eigenen Äußerung ermutigt. Es soll Gelegenheit erhalten, sich mitzuteilen, über Erfahrungen zu sprechen, Erfahrungen anderer zur Kenntnis zu nehmen und darauf einzugehen sowie Zusammenhänge zu entdecken. Der frühzeitige Erwerb von einfachen Techniken des Gesprächs ist dabei wesentliche Voraussetzung. Besondere Beachtung widmet der Pädagoge der Förderung sprachscheuer und spracharmer Kinder.

2 Lernziele

2.1 Steigerung der Ich-Kompetenz beim Sprechen und Gespräch

2.1.1 *Steigerung der Ausdrucksfähigkeiten*

- Bedürfnisse und Wünsche äußern wollen und können;
- Empfindungen und Gefühle mitteilen wollen und können;
- Erfahrungen, Vorstellungen und Gedanken mitteilen wollen und können;
- Fragen stellen können;
- hinreichende Antworten geben wollen und können;
- die Fragen, Antworten und Äußerungen unter dem Aspekt der Verständlichkeit verbessern und erweitern wollen;
- sich in verschiedenen Situationen äußern können (Einzelgespräch, Kleingruppe, Gesamtgruppe, öffentlich, ...);
- Freude haben am eigenen Erzählen.

2.1.2 *Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeiten*

- Laute und Lautverbindungen hören und unterscheiden können;
- sich einhören können in Sprachmittel (Reim, Metrum, Casus ...);
- die eigene Aussprache anhand von Sprachvorbildern korrigieren können;
- Empfindungen und Absichten in den verbalen und nonverbalen Äußerungen wahrnehmen können.

- 2.1.3 *Steigerung psychomotorischer Fähigkeiten*
- Spaß haben an Laut- und Wortspielen;
 - Stimmführung regulieren können (laut, leise, eindringlich ...);
 - schnell und langsam sprechen können;
 - Sprachrhythmus und Sprechmelodie zum Ausdruck bringen können;
 - Laute und Lautverbindungen sprechen können;
 - grammatische Mechanismen ohne Umweg über die Reflexion auf- und übernehmen können (Artikel, Fallsetzung, Verbildung bei Zeiten).
- 2.2 **Steigerung der Sozialkompetenz**
- Kontakt suchen und mit anderen sprechen wollen;
 - aufmerksam zuhören wollen und können;
 - den anderen ausreden lassen können;
 - auf Fragen, Vorstellungen, Gedanken und Gefühle anderer eingehen und antworten wollen und können;
 - weitere Vorstellungen und Erfahrungen von anderen erfragen wollen;
 - nach Gründen für eigenes Handeln und für Handlungen anderer suchen wollen;
 - in Problemsituationen sprachliche Lösungsversuche erproben und sich gegebenenfalls für sie entscheiden wollen und können;
 - Anweisungen formulieren und auf sie reagieren können;
 - Verabredungen treffen und sie einhalten wollen und können.
- 2.3 **Steigerung der Sachkompetenz beim Sprechen und Gespräch**
- Dinge und Sachverhalte aus der Umwelt benennen können;
 - Erfahrungen mit Dingen und Sachverhalten ausdrücken können;
 - neugierig sein auf unbekannte Sachverhalte und sich auf sie konzentrieren wollen und können;
 - sich Einzelheiten merken können;
 - „neue“ Wörter und Begriffe erfragen, verstehen und sich aneignen können;
 - Nichtverstandenes selbstsicher bekunden können;
 - Zusammenhänge entdecken und benennen können;
 - Dinge und Sachverhalte ordnen und zuordnen können;
 - Informationen aufnehmen und praktisch prüfen wollen;
 - sich auf bestimmte Arbeitsformen einigen und sie einhalten wollen und können.

B Zur Gestaltung

1 Organisation

1.1 Zeitliche Eingliederung

Vom ersten Tage an arrangiert der Pädagoge täglich Sprech- und Gesprächssituationen, in denen Kinder sich zum Äußern ihrer Wünsche, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle ermutigt fühlen.

Eine solchermaßen ermutigende Sprechsituation ist für viele Kinder zunächst das Gespräch mit dem Pädagogen. Positive Erfahrungen mit einem aufmerksamen, interessierten und für Fragen und Interessen offenen Zuhörer sind für Kinder Anlaß, sich ihrerseits zu öffnen und Kontakt aufzunehmen. Während der Anlaufzeit, der freien Aktivitäten, der Pausen oder beim Spaziergang kann der Pädagoge sich für Fragen und Erzählungen der Kinder bereithalten oder mit einzelnen Kindern Gespräche anknüpfen.

In Kleingruppen, die der Pädagoge aus der Gesamtgruppe nach verschiedenen Gesichtspunkten mehrmals in der Woche herauszieht, stärken die Kinder ihre Bereitschaft zur Kontaktaufnahme, zum Sprechen und Zuhören. Schrittweise macht der Pädagoge den Kindern Gesprächsregeln einsichtig und hilft ihnen, sich an diese zu halten. Wenn sich die Bereitschaft der Kinder, zuzuhören, eine kurze Zeit den eigenen Beitrag zurückzustellen und in der Kleingruppe mitzusprechen, gefestigt hat, sollte die Gesprächsrunde zunehmend in der Halbgruppe stattfinden, so daß am Ende der Vorschulklasse auch kurze Gespräche in der Gesamtgruppe möglich sind.

1.2 Räumliche Bedingungen

Mit der Ausgestaltung des Raumes unterstützt der Pädagoge die sprachlich-sozialen Aktivitäten der Kinder. Besondere Aufmerksamkeit sollte er denjenigen Bedingungen schenken, die vertraute und notwendige Bezüge zu Lebenssituationen der Kinder herstellen.

Als anregend für sprachlich-soziale Interaktionen haben sich erwiesen

- eine reich ausgestattete, anheimelnde Wohnecke, die sowohl ein Ort des Spiels als auch der Zuflucht sein kann, in den Kinder sich zurückziehen, um sich ihre Erlebnisse zu erzählen;
- eine „gemütliche“ Frühstücksecke, die das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Gruppe unterstützt und zu gelöstem, zwanglosem Erlebnis- und Erfahrungsaustausch beim Mitein角度ssen und -trinken einlädt;
- eine Tisch- oder Sitzordnung, die in der Gruppe das Miteinandersprechen zu einer Sache und eine gemeinsame, tätige Auseinandersetzung mit ihr fördert (Sitzkreis mit Kissen, mehrere zusammengestellte Arbeitstische, Stuhlkreis . .).

2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen

2.1 Feststellen der Lernvoraussetzungen

Besonders im Gespräch mit einzelnen Kindern und bei der Kleingruppenarbeit, während der freien Aktivitäten und in gelenkten Situationen mit größeren Gruppen gewinnt der Pädagoge Informationen über die sprachlich-sozialen Fähigkeiten der Kinder. Auch Tonbandaufnahmen können dem Pädagogen ein Hilfsmittel sein. Darüber hinaus erhält er weitere wichtige Hinweise über die sprachlich-soziale Umwelt des Kindes aus seinen Gesprächen mit Eltern oder anderen Erziehungsberechtigten.

Der Pädagoge sollte die Kinder beobachten im Hinblick auf die oben unter A 2 genannten Ziele; außerdem bekommt er Anhaltspunkte zur Beobachtung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im „Beurteilungsbogen zur-Feststellung der Lernausgangslage von Schulanfängern“ (siehe Richtlinien, Teil D 7).

2.2 Motivieren

Kinder teilen sich mit, wollen und können sprechen, wenn sie sich vom Pädagogen und der Gruppe angenommen wissen. In der Geborgenheit einer sicheren zwischenmenschlichen Beziehung werden die eigenen Sprachhandlungsmöglichkeiten erfahren, werden Fragen, Antworten und Stellungnahmen erprobt, gefestigt und differenziert. Solche für das Kind wichtigen, durch den Dialog bestimmten Beziehungen fördert der Pädagoge, indem er Materialien anbietet und zu Situationen anregt, die ein vielfältiges geselliges Miteinander und gemeinsames Arbeiten und Tätigsein ermöglichen.

Emotionale Sicherheit und positive Selbstwernerfahrung erlebt das Kind auch im sachbezogenen Gespräch, wenn es erfährt, daß sein Beitrag zur Sache etwas gilt und ernstgenommen wird. Darum muß der Pädagoge dafür Sorge tragen, daß jedes Kind Gelegenheit zur Äußerung erhält, sich nicht von den schnell reagierenden oder sich vordrängenden Kindern zurückgehalten fühlt und als Folge dessen verstummt. Ein Kind, das ausreichend erfahren hat, daß sein Beitrag einen sicheren Ort in der Reihe der Äußerungen einnimmt und daß ihm zugehört wird, wird den Mut zu weiteren Bekundungen seiner Vorstellungen, Gedanken und Gefühle haben und auch seinerseits zuhören wollen.

Kinder wollen sich äußern zu Themen, die Bezug haben zu ihren Lebenssituationen, die neu sind und sie reizvolle Spiel- und Handlungssituationen stellen. Ereignisse in der Gruppe, häusliche Erlebnisse, Spielsituationen, mitgebrachte Gegenstände, Realbegegnungen und ihre Planung, Bilder und alle literarisch geformten Inhalte, die Probleme aus der Welt und dem Leben des Kindes thematisieren und widerspiegeln, bieten geeignete Sprechansätze (vergleiche Lernbereich C 3.2 „Begegnung mit Literatur“).

2.3

Die Einführung von Gesprächstechniken

In der Vorschulklasse werden zunehmend Gesprächssituationen bedeutsam, die den Gesprächspartnern die Beherrschung von Techniken des Miteinandersprechens abverlangen.

Solche Gesprächstechniken oder Regeln sind:

- Einer spricht zur Zeit, die anderen hören zu.
- Keiner fällt dem anderen beim Sprechen ins Wort; jeder hört zu, bis der andere ausgerechnet hat.
- Wenn etwas zu sagen oder zu erzählen hat, kündigt dies an. (Das Handheben ist ein günstiges, weil lautloses Zeichen.)
- Wer direkt zu einem Beitrag sprechen oder eine Frage stellen möchte, kündigt dies an (sich melden mit beiden Armen).

Es hat sich gezeigt, daß Vorschulkindern der Erwerb solcher Gesprächstechniken leicht fällt, wenn sie sich früh und in einem zumutbaren Rahmen an deren Einhaltung gewöhnen können. Einen solchen Rahmen bietet zu Beginn des Vorschuljahres die Kleingruppe.

Stets erarbeitet der Pädagoge zusammen mit den Kindern die Regeln einer deutlichen Situation. Er läßt die Kinder sich eines Mißstandes bewußt werden und motiviert sie, sich um dessen Beseitigung zu bemühen.

Die Wiederholung der Regeln und eines damit erwünschten Verhaltens durch die Kinder oder die Pädagogen zu Beginn einer Gesprächssituation ist für die Kinder eine nötige Erinnerungshilfe und aktiviert ihre Selbststeuerungskräfte.

Stützende Maßnahmen während der Gesprächssituation sind:

- Das Sprechen nach einer vorher festgelegten Reihenfolge. Für die Anfangszeit hat sich bewährt, die Kinder nach der Reihe, wie sie sitzen, sprechen zu lassen. Gerade den sprachscheuen und spracharmen Kindern wird hiermit ein selbstverständlicher Rahmen zur Äußerung geboten.
- Der Pädagoge sorgt freundlich, doch konsequent für die Einhaltung der vereinbarten Regeln (mimische, gestische und verbale Erinnerungshilfen).
- Die Kinder erinnern sich selbst mit Hilfe vereinbarter Zeichen an das erwünschte Verhalten (etwa: geschlossene Hand mit abgespreiztem Daumen als Zeichen für „einer spricht zur Zeit“).

2.4

Gesprächsleitung

Sprache und Sprachverhalten des Pädagogen haben für die Kinder Vorbildcharakter. Das gilt für seine Artikulation, seine Ausdrucksweise und für die Klarheit seiner Anweisungen.

Beim themenbezogenen Gespräch ist es wesentlich, daß die Kinder das Gefühl haben können: Wir alle bemühen uns gemeinsam um eine Sache, die uns angeht.

Angeregt durch die Sache, durch die Art ihrer Darbietung, durch Fragen der Kinder oder Impulse des Pädagogen bringen sie eigene Gedanken hervor. Sie üben sich darin, die Gedanken anderer mitzudenken. Sie entdecken Funktionen und Bezüge und gelangen so zu einem differenzierten Verständnis der Sache.

Es muß zur Selbstverständlichkeit werden, sich so zum Gespräch hinzusetzen, daß möglichst alle beim Sprechen einander ansehen können.

Der Pädagoge dringt darauf, daß der Sprecher interessierter Aufmerksamkeit begegnet und daß der Sprechscheue bevorzugt zu Worte kommt. Er bedenkt, daß ein erneutes Vorbringen schon gehörter Äußerungen oft nicht ein Zeichen von Unaufmerksamkeit oder Unfähigkeit ist, sondern notwendiger Gedankenschritt des einzelnen sein kann. Stets läßt der Pädagoge den Kindern genügend Zeit.

Indem der Pädagoge beobachtet und intensiv zuhört, dazu auffordert, Unklarheiten aus dem Wege zu räumen, Widersprüche aufdeckt, auch seine eigenen Gedanken hineingibt, die Lösungsvorschläge der Kinder stützt und durch geeignete Impulse weiterführt, fördert er wichtige Fähigkeiten der Kinder: Sie lernen im Gespräch, Informationen zu verwerten und unbewußte Vorurteile abzubauen und sich für Zusammenhänge zu interessieren.

2.5 Überprüfen des Lernerfolgs

Zur Feststellung des Lernerfolgs im Bereich Sprechen und Gespräch muß der Pädagoge anhand genauer Einzelbeobachtungen und vieler Tonbandaufnahmen für jedes Kind festhalten (Karteikarte, Beobachtungsbogen), welche Aufgaben es in bezug auf die Lernziele schon bewältigt.

C Inhalte

1 Erzählendes Sprechen

In manchen Vorschulklassen ist der Gesprächskreis am Montagmorgen oder der tägliche Gesprächskreis (Frühstücksrunde) eine feste Gewohnheit. Der Erfolg solcher Einrichtungen hängt davon ab, ob Kinder von einer interessanten Begebenheit interessant erzählen können, sowie von der Fähigkeit des Pädagogen, die Kinder zu solchem Erzählen zu motivieren und zu befähigen.

Gutes Erzählen ist lernbar. Die Nachfragen anderer regen die erzählenden Kinder an, genauere Beschreibungen und Erklärungen zu geben. Solche Nachfragen muß zunächst der Pädagoge stellen. Wenn die Kinder gelert haben, auf die Erzählungen anderer einzugehen, kann der Pädagoge in den Hintergrund treten.

Durch geschicktes Aufgreifen der täglich anfallenden Situationen und Ereignisse trägt der Pädagoge dazu bei, Kinder zum Erzählen herauszufordern. Wichtig an diesen Erzählsituationen ist, daß der Pädagoge bereit und fähig ist, die kleinste Bemerkung aufzugreifen; es kommt darauf an, den rechten Kommentar zu finden, geschickte Fragen zu stellen und den anderen Kindern Gelegenheit zu geben, auszuhelfen, wenn etwas unklar geblieben ist.

Sprechanlässe im Rahmen alltäglicher Situationen sind gegeben, wenn Kinder erzählen

- von ihren Spielen, von einem Vorhaben, von ihrem „Werk“;
- von ihren Erlebnissen auf dem Schulhof, in der Pause, auf dem Schulweg, von zu Hause;
- von Tätigkeiten, die sie besonders gern ausführen;
- von den Vorlieben ihrer Geschwister und Spielfreunde;
- von besonderen Ereignissen wie Ausflügen, Veranstaltungen;
- von ihren Tieren ...

1.1 Gesprächssituationen zu C 1 Erzählendes Sprechen

1.1.1 Thema: Gesprächskreis

Anlaß ist der Gesprächskreis (Halbgruppe) am Montagmorgen.

Der Pädagoge spricht ein Kind, das krank war, an. Marko, ein stiller Junge, ist bereit, auf die Äußerungen einzugehen.

Der Pädagoge lenkt das Gespräch durch seine Impulse.

Verlauf (Ausschnitt):

- Pädagoge: Wie schön, Marko, daß du wieder bei uns bist!
- Kind: Was hast du denn gehabt?
- Marko: Ich habe Mumps gehabt. Das war nicht schön.
- Kind: Ich weiß, da hat man ganz dicke Ohren.
- Pädagoge: Ja, hinter den Ohren schwellen Drüsen an und das schmerzt.
- Kind: Mumps habe ich auch schon gehabt; da muß man im Bett bleiben.
- Kind: Ich glaube, Marko ist inzwischen gewachsen.
- Marko: Das habe ich aber nicht gemerkt.
- Kind: Wenn man schläft, dann wächst man.
- Kind: Wenn man Geburtstag hat, wächst man.
- Pädagoge: Wächst man wirklich nur an diesem Tag oder nur wenn man schläft?
- Kind: Man wächst jeden Tag etwas.
- Kind: Aber das merkt man gar nicht.
- Pädagoge: Du hast recht, das merkt man gar nicht, wenn man wächst. Aber manchmal kann man merken, daß man größer geworden ist.
- Kind: Ja, wenn die Schuhe drücken, dann ist der Fuß größer geworden.
- Kind: Auch wenn der Mantel zu kurz geworden ist! Dann bekommt ihn meine kleine Schwester.
- Kind: Manchmal tun auch die Beine weh, dann sagt meine Mutter immer: Du wächst!

1.1.2 *Thema: Zu Bildern Geschichten erzählen***Hinweis:**

Auf einem Elternabend hatten Eltern Bilder gemalt. Der Pädagoge zeigte an einem der folgenden Tage den Kindern diese Bilder und stellte sie in das Ausstellungsbord zu den Bilderbüchern. Mehrere Wochen hatten die Kinder Gelegenheit, die Bilder ihrer Eltern zu betrachten. Zu dem Bild, das sie sich ausgesucht hatten, erzählten die Kinder in der Kleingruppe eine Geschichte. Der Pädagoge nahm diese Geschichte mit einem Tonband auf, schrieb sie ab, fügte sie zu dem jeweiligen Bild und faßte alle Bilder und Geschichten zu einem „Bilderbuch“ zusammen.

Auf dem Bild, zu dem Matthias in der Kleingruppe eine Geschichte erzählt, ist ein Elch auf einer Lichtung eines Waldes dargestellt, umgeben von Hasen und Pilzen. Im Hintergrund ist ein Haus.

Verlauf: Matthias erzählt:

„Es war einmal ein Elch, der wohnte im Wald. Da stand ein kleines Haus, und da kam das Reh an. Das war so ein kleines Haus. Da wohnen nämlich die vier kleinen Zwerge drinnen. Und der Elch, der wunderte sich auch, warum denn die Hasen so klein sind und die Pilze so groß. Und dann guckt er sich um — und die Bäume waren zu klein für ihn. Und die Blumen? Was war denn mit den Blumen los? Oder waren das gelbe Pilze?

Die Zwerge, die frühstückten gerade Erbsen und Bohnen, und dann wollten sie rausgehen. Da sahen sie den Elch und sprangen auf den Elch und wollten reiten. Und der Elch hat auch gehorcht. Die haben ‚hüa‘ gesagt und er ist gelaufen. Die Häslein, die konnten natürlich mit. Aber eins fanden sie am Elch komisch: Warum hat er denn keine Augen? — Der hat gerade die Augen zugemacht.“

1.1.3 *Thema: Freies Gespräch***Hinweis:**

Die Gesprächssituation ist ein Beispiel dafür, wie fünfjährige Kinder selbständig miteinander ein kleines Gespräch führen. Sie können ihre Äußerungen aufeinander und auf ein Thema beziehen.

Verlauf:

Die Kinder bauen mit „farbigen Stäben“. Dabei entwickelt sich folgendes Gespräch:

1. Kind: Ich habe ein Grab gebaut.
 2. Kind: Ein Grab? Sprich bloß nicht vom Grab.
 3. Kind: Meine Tante und mein Onkel sind auch schon tot.
 4. Kind: Mein Opa ist auch tot.
 Andere Kinder: Meiner auch. Meiner auch.
 5. Kind: Ich hab noch einen Opa und zwei Omas.
 6. Kind: Eine Oma ist von uns gestorben.
 7. Kind: Meine Mutter, die ging mal zur Beerdigung, da kam sie abends ganz spät wieder.
1. Kind: Ich bau ein Grab. Ich bau von meinem Opa das Grab.
 2. Kind: Du, sprich bloß nicht vom Grab. Mein einer Opa ist auch gestorben, mein einer Opa.
 1. Kind: Das weiß ich. Als du mal bei uns warst, nicht? (zu einem anderen Kind): Als Eiko mal bei mir war; nicht, Eiko? Und deine Schwester auch noch.
 2. Kind: Du, Martin, mein Opa, der ist im Krankenhaus gestorben. Und mein Vater ist in die Garage gelaufen, lauf, lauf, lauf!
 1. Kind: Guck mal, hier ist das Grab, hier, das große Grab.
 2. Kind: Kleines Grab, meinst du wohl.
 1. Kind: Nein, ein großes Grab, so groß ist ein Grab. Ein Grab ist viel größer.
 Als mein Opa gestorben war, da sind wir noch mal auf den Friedhof gegangen, da war das Grab so groß. Und da ist meine Oma mit nach Hause gekommen, die ist da verreist zu uns. Die kann ja nicht alles allein machen zu Hause.
 2. Kind: Ja, ihr habt ihr geholfen.
 1. Kind: Ja, mein Vater ist da hingefahren.
 Anderes Kind: Meine Oma, wo der Opa gestorben ist, die wohnt da immer noch.
 2. Kind: Ein Friedhof.
 1. Kind: Ein Friedhof, da macht man Friede.
 3. Kind: Nein, da wird man nur eingegraben.

2

Sprechen im Darstellenden Spiel

Darstellendes Spiel wird durch Materialangebote vom Pädagogen angeregt. Die Puppenstube, der Kaufmannsladen, Utensilien für Verkleidung, Telefone, der Rahmen eines Fernsehers, Handpuppen oder auch Großbauklötze wecken Spielideen und führen zu kurzen Dialogen und Stegreifspielen.

In diesen Spielen imitiert das Kind häufig Rollen, die ihm in seiner Umwelt begegnen: Mutter, Vater, S-Bahnfahrer; Spiele dieser Art können jedoch dazu führen, daß Kinder sich auf eine stereotype Wiedergabe erfahrener Umwelt und damit auch auf den Gebrauch stereotyper sprachlicher Mittel beschränken und festlegen.

Der Erwerb neuer Informationen, das Wahrnehmen und Kennenlernen sowohl von sachlichen Einzelheiten als auch der Handlungsmöglichkeiten von Menschen in verschiedenen Situationen führen dazu, daß sich aufgrund eines veränderten Erfahrungsniveaus auch die sprachliche Darstellungsebene eines Kindes ändern kann.

Der Pädagoge vermittelt Informationen und damit zugleich auch sprachlich-soziale Imitationsangebote durch eigene Erzählungen, durch Literatur und Bilder, durch informative Erkundungsspaziergänge. Die Aufnahme dieser Informationen wird beim Kinde unterstützt durch deren intensive Darbietung und Klärung beim Hören, Sehen, Miteinandersprechen (vergleiche auch Lernbereich C 3.2 „Begegnung mit Literatur“).

2.1 Gesprächssituationen zu C 2 Darstellendes Sprechen

2.1.1 *Thema: Stegreifspiel nach dem Märchen „Das Lumpengesindel“*

Hinweis:

Der Pädagoge hatte der Halbgruppe das Märchen vorgelesen. Auf Wunsch der Kinder wurde das Märchen mit wechselnden Darstellern mehrere Male an den folgenden Tagen in der Halbgruppe gespielt.

Hähnchen: Kikiriki, kommst du mit Nüsse essen?

Hühnchen: Tuck, tuck, ja, ich ess' auch gern Nüsse.

Die beiden Tiere gehen zu einem „Baum“ und picken Nüsse auf.

Hühnchen: Tuck, tuck, ich bin so satt, ich mag nicht mehr nach Hause laufen.

Hähnchen: Kikiriki, ich auch nicht. Komm, wir bauen uns einen Wagen aus Nußschalen.

Hühnchen: So, nun mußt du mich ziehen.

Hähnchen: Kikiriki, nein, du ziehst.

Hühnchen: Tuck, tuck, nein, ich nicht, los, du.

Ente: Gack, gack, was macht ihr in meinem Nußberg? Das sind meine Nüsse.

Hähnchen: Kikiriki! Das sind überhaupt nicht deine Nüsse, du Ente.

Hähnchen: Kikiriki, so, jetzt ziehst du unseren Wagen.

In Hockhaltung gehen alle drei weg.

Nadel: Nehmt ihr uns mit? Wir haben so müde Füße und können nicht mehr laufen.

Hühnchen: Ja, aber stecht uns nicht.

Hähnchen: Kikiriki, Herr Wirt, wir wollen bei Ihnen schlafen.

Wirt: Könnt ihr auch bezahlen?

Hühnchen: Tuck, tuck, wir geben dir das Ei von mir und die Ente dazu.

Wirt: Gut, kommt rein. Ihr könnt auch was essen.

Alle sitzen zusammen und „schmausen“. Danach legen sie sich in einer Ecke nieder.

Hähnchen

zum Hühnchen: Komm, wir wollen leise weglaufen. Erst essen wir noch das Ei auf.

Sie stecken die Nadeln in das Handtuch und in das Kissen. Die Ente wacht auch auf und läuft leise weg. Der Wirt wacht auf und reckt sich. Er tut so, als ob er sich wäscht und anschließend geratscht wird. Er setzt sich und springt schreiend auf. Er guckt sich um und sagt: „Das Ei und die Ente sind auch weg. Das war das Lumpengesindel. Die laß ich nicht wieder rein.“

2.1.2 *Thema: Rollenspiel „Kopfbedeckungen verkaufen“***Hinweis:**

Die Kinder hatten über das Thema „Kleidung“ gesprochen, einige von ihnen brachten verschiedene Kopfbedeckungen mit und verkleideten sich. Diese Spielsituationen griff der Pädagoge auf. Jeweils eine Kleingruppe spielt den anderen Kindern vor. In der folgenden Spielsituation spielen vier Kinder: eine Verkäuferin, ein Vater, eine Mutter und ein Kind. Im Verlauf des Spiels greift der Pädagoge in das Geschehen ein: Er hilft dem „Vater“, sein Verhalten gegenüber der Verkäuferin zu modifizieren.

Verlauf:

Kind: Jetzt gehen wir, Mami.

Mutter: Ding-dong!

Verkäuferin: Guten Tag!

Mutter: Ich suche eine Mütze für meine Tochter, vielleicht die da.

Verkäuferin: Paßt die Mütze? (Der Spiegel wird vorgehalten, die Mütze aufprobiert.)

Kind: Nein.

Die Verkäuferin zeigt Kopftücher.

Mutter: Das sind doch Damenkopftücher!

Verkäuferin: Nehmen Sie doch so eine Mütze, die paßt für Mädchen und Jungen.

Mutter, Vater und Kind wühlen die Kopfbedeckungen durcheinander.

Verkäuferin: Also, Kinder dürfen die Ware nicht anfassen.

Vater: Wieviel kostet diese Mütze?

Kind: Ich möchte die Mütze gleich aufsetzen.

Verkäuferin: Nein, die muß erst eingepackt werden, die müssen Sie zuerst waschen.

Der Vater reißt der Verkäuferin die Mütze weg und will sich aus dem Laden entfernen. Die Verkäuferin zieht ihn zurück. Jetzt tritt der Pädagoge in den Verkaufsladen ein.

Pädagoge: Guten Tag, ich hätte gern einen Hut. Sagen Sie, der Herr will doch nicht etwa mit der Mütze verschwinden?

Verkäuferin: Doch, er will nicht bezahlen.

Vater: Ich bezahle. Aber das dauert mir hier zu lange.

Pädagoge: Darf ich diesen Hut aufprobieren? Herr Schneider, steht er mir?

Vater: Nein, der sieht nicht hübsch aus. Wir gehen jetzt. Auf Wiedersehen!

3

Sprechen zur Sache

Bei der Auseinandersetzung mit Sachen soll solchen Lernsituationen besondere Bedeutung zugemessen werden, welche die Bereitschaft der Kinder zur sprachlichen Äußerung wecken und fördern und Impulse für Gespräche geben. Das auf Sacherkenntnis gerichtete Gespräch trägt dazu bei, eine sachbezogene Denk- und Fragehaltung anzubahnen; die Kinder lernen, ihre Umwelt allmählich differenzierter zu sehen; ihre Fähigkeit wächst, die Sprache zur möglichst klaren Beschreibung von Sachverhalten zu verwenden.

Sowohl das Beobachten als auch der handelnde Umgang mit Lebewesen, Gegenständen und Materialien sind eng mit dem sprachlichen Darstellen zu verknüpfen. Solche Arbeitssituationen regen das Kind an zu sagen, was es sieht oder vermutet, welchen Lösungsvorschlag es hat oder wie es ein Problem auch noch anders lösen könnte. Das Beobachtete und die Art des Handelns werden in besonderem Maße bewußt, wenn sich die Kinder und der Pädagoge um deren genaue und sprachlich klare Darstellung bemühen. Der

folgende kleine Gesprächsausschnitt zeigt auf, wie zum Sachgespräch gehörende Verhaltensweisen wie Vermutungen äußern, Fragen stellen, Beobachtungen sachgemäß beschreiben, Zusammenhänge herstellen bereits in einer einfachen Lernsituation mit „Nüssen“ deutlich werden können:

- Die Walnuß hat so Dellen und ist rubbelig, und die Haselnuß ist glatt.
- Das klötert so in den Nüssen.
- Das sind die Kerne.
- Es geht nicht, wenn wir die Haselnuß in das große Loch vom Nußknacker legen.
- Die Walnuß ist für das große Loch; die Haselnuß für das kleine.
- Die Walnuß hat eine Naht.
- Mal sehen, ob ich die Walnuß in der Naht knacken kann.

...

Anlässe für Sachgespräche können sein:

- Wetterbeobachtungen;
- Beobachten treibender Zweige, keimender Pflanzen;
- Ansehen und Beschreiben einer Waldsammlung: Pilze, Eicheln, Kastanien, Herbstzweige, ...;
- Tierbeobachtungen in der Klasse (Hamster, Meerschweinchen, Igel);
- Experimente am Sand- und Wasserkasten;
- Herstellen einer Fahne;
- Sprechen zu Bildern.

3.1 Gesprächssituation zu C 3 Sprechen zur Sache

3.1.1 *Thema: Sprechen zu einer Sache, die auf einem Bild dargestellt ist*

Hinweise:

Es hat sich für die Gesprächsförderung als hilfreich erwiesen, wenn der Pädagoge mit kleinen Gruppen Gespräche übt, da in einer kleinen Gruppe jedes Kind zu Wort kommen kann. In der folgenden Gesprächssituation hilft der Pädagoge zwei Kindern, einen Sachverhalt zu erfassen und ihn sprachlich angemessen wiederzugeben.

Verlauf:

- Anja: Da, die Vögel gehn auf ein Schiff.
 Pädagoge: Warum kommen sie alle angefliegen?
 Anja: Da sind ganz viele, weil die auf einem Schiff so gerne sind.
 Pädagoge: Findest Du noch einen Grund, warum sie alle geflogen kommen?
 Roland: Ja, weil die davon was klauen wollen.
 Pädagoge: Klauen?
 Roland: Ja, die holen sich das, und das heißt klauen.
 Pädagoge: Aber klauen ist doch etwas anderes, dachte ich.
 Roland: Aber klauen gibt es doch auch und dann stiehlt man, und das heißt klauen.
 Pädagoge: Stehlen meinst du?
 Roland: Ja.
 Pädagoge: Meinst du das auch, Anja?
 Anja: Ah, jetzt weiß ich, was hier ist. Also, der Mann gibt die Vögel was zu fressen.
 Roland: Das heißt nicht fressen.
 Pädagoge: Doch, Tiere fressen.
 (zu Roland) Anja sagt, der Mann gibt den Tieren etwas zu fressen, dann brauchen die Vögel nicht zu klauen.

- Anja: Die Vögel haben das gefragt.
 Pädagoge: Ja? Die wissen jedenfalls, daß sie das Futter haben dürfen, und dann ist es kein Klauen.
 Roland: Klauen ist, wenn man was wegnimmt.

3.1.2 Thema: Die Kinder beobachten ein Kaninchen

Hinweis:

Der Pädagoge hilft den Kindern, Vorstellungen und Gedanken zu klären, regt sie zu genauer Beobachtung und zum Vergleichen an und läßt sie nach Beziehungen suchen.

Verlauf:

- Kind: O, ein Hase.
 Kind: Ein Kaninchen.
 Pädagoge: Ja, das ist ein Kaninchen.
 Kind: Ein Baby-Kaninchen.
 Pädagoge: Ein Baby-Kaninchen ist es nicht. Ich habe es als Baby gesehen, da war es noch kleiner.
 Kind: Das Kaninchen hat kleine Ohren.
 Kind: Der Hase hat längere Ohren.
 Pädagoge: Ja, der Hase hat längere Ohren als das Kaninchen.
 Kind: Es bewegt seine Nase.
 Kind: Es schnuppert.
 Pädagoge: Was bewegt es denn da an der Nase?
 Kind: Guck mal den Schnurrbart.
 Pädagoge: Was macht es mit dem Schnurrbart?
 Kind: Da fühlt er, ob er da durchkommt. Und wenn er nicht anstößt, kommt er durch.
 Kind: Er will riechen.
 Pädagoge: Ja, was hatte A. vorhin dazu gesagt?
 Kind: Es schnuppert.
 Kind: Das Kaninchen hat auch Pfötchen — hier.
 Kind: Ja, Vorderpfötchen und Hinterpfötchen.
 Pädagoge: Vergleicht doch einmal die Vorderpfötchen mit den Hinterpfötchen.
 Kind: Die Vorderpfötchen sind kleiner und die Hinterpfötchen sind größer.
 Kind: Und vorne hat es vier Zähne, nein, vier solche Nägel.
 Pädagoge: Sind das Nägel?
 Kind: Das sind Krallen.
 Pädagoge: Wofür braucht es denn die Krallen?
 Kind: Zum Jucken.
 Kind: Zum Hochklettern.
 Kind: Zum Buddeln.
 Pädagoge: Hört einmal, was Th. sagt.
 Kind: Zum Buddeln.
 Kind: Zum Bauen braucht es die Krallen.
 Kind: Die müssen sich ein Haus graben.

Projektorientiertes Sprechen

Projektorientiertes Sprechen befähigt die Kinder zu Gesprächen, in denen sie ihre gemeinsamen Handlungen planen können, wobei eigene und fremde Bedürfnisse wahrzunehmen und zu berücksichtigen sind. Es werden Formen der Argumentation und der Abstimmung geübt, Erfahrungen geklärt und eingeordnet.

Projektorientiertes Sprechen fordert von den Kindern Bereitschaft und Fähigkeit zum Miteinandersprechen und zum gemeinsamen Handeln sowie praktische Erfahrungen. Die Entwicklung solcher anspruchsvollen Planungs-, Entscheidungs- und Diskussionsfähigkeiten kann nur in Teilbereichen eines Vorhabens behutsam aufgebaut und Schritt für Schritt geleistet werden.

Übungsmöglichkeiten projektorientierten Sprechens könnten zum Beispiel sein:

- Die Vorbereitung und Durchführung eines Spiels: Erklären der Spielidee, Beschaffen des Spielzeugs oder der Requisiten und das Spiel selbst.
- Die Kinder besorgen zum Beispiel die Zutaten für die Weihnachtsbäckerei. Sie überlegen,
 - wo eingekauft wird; wer was besorgt; wie sie am sichersten zum Laden gehen können; ...
- Die Vorschulgruppe will das Museum besuchen. Die Kinder überlegen,
 - ob sie sich im Museum wieder zusammenfinden können;
 - ob sie in der Cafeteria gemeinsam etwas trinken wollen;
 - ob sie Bildmaterial im Museum sammeln und kaufen wollen.
- Die Vorschulklasse plant ein Fest.

Bei jedem weiteren Vorhaben können die Kinder aufgrund ihrer Erfahrungen Vergleiche anstellen und ihre Vorschläge ändern und differenzieren. Sind die Kinder in Teilbereichen gemeinsamen Sprechens und Handelns sicher geworden, können sie ihre Fähigkeiten an schwierigeren Aufgaben erproben.

4.1 Gesprächssituation zu C 4 Projektorientiertes Sprechen

4.1.1 *Thema: Bauen eines Kahns*

Hinweis:

Der Pädagoge hatte den Kindern „Die Kahnfahrt“ von Burningham vorgelesen. Am folgenden Tag bot er einer Gruppe von sechs Kindern die Großbauklötze für die Spielstunde an und löste damit lebhaftere Aktivitäten aus. Seine Hilfen können sich auf leichte Anregungen beim Problemlösen beschränken.

Verlauf (nach einem Tonbandprotokoll):

- Kind: Wollen wir alle zusammen einen Kahn bauen?
- Kind: Ja, alle zusammen.
- Kind: Ja, los, machen wir.
- Kind: Aber lang muß der Kahn werden.
- Kind: Und hier muß er rum.
- Kind: Und nicht so breit hier.
- Kind: Wir müssen erst mal auslegen.
- Kind: Ja, schön auslegen. Auslegen, Martina!
- Kind (Martina): Ich mache schon die Wand.
- Kind: Martina und ich machen schon die Wand.
- Kind: Ich glaub, wir haben bald keine Klötzer mehr.
- Kind: Warum legst du auch aus?
- Kind: Meinst du, wir wollen untergehen? Ihr versteht nichts vom Boot-bauen. Ich zeige es euch doch schon die ganze Zeit, wie man es macht. Andreas, weiterbauen!

- Kind: Mensch! Unser Schiff hat Löcher!
- Kind: Ach, die Löcher lassen wir.
- Pädagoge: Könnt ihr diese Stücke noch gebrauchen?
- Kind: O, die stopfen wir in die Löcher.
- Kind: Ich glaub, unser Kahn kann nicht weiter gebaut werden. Wir haben keine Klötzer mehr.
- Kind: Ich hab 'ne Idee. Wir nehmen ein paar Klötzer raus.
- Kind: Ja, wir nehmen den Boden raus.
- Kind: Nee!
- Kind: Doch!
- Kind: Wir machen diese Wand kaputt und bauen es kleiner.
- Kind: Ich hab 'ne Idee, wir müssen den Kahn verkleinern!
- Kind: Ja, los, hier verkleinern.
- Kind: Und den Boden lassen wir so, den legen wir nicht ganz aus.
- Pädagoge: Ja, laßt man den Boden so.

Die Kinder verkleinern den Kahn. Anschließend spielen sie im Rollenspiel „Die Kahnfahrt“ nach.

5

Sprech- und gesprächsfördernde Übungen

- (1) Um die Konzentration zu steigern und visuelle Ablenkungen auszuschalten, eignen sich besonders Hörübungen mit verbundenen Augen oder im verdunkelten Raum:
- Ein Kind sagt etwas; die anderen Kinder müssen raten, wer gesprochen hat.
 - Der Pädagoge sagt einen Satz, der an einer Stelle unsinnig ist. Die Kinder müssen diese Stelle herausfinden.
 - Der Pädagoge sagt einen Satz oder einen Vers zweimal. Beim zweiten Mal bricht er an einer bestimmten Stelle ab. Die Kinder sagen, welches Wort jetzt käme.
- (2) Um die Aufmerksamkeit beim Zuhören zu steigern und die Unterscheidungsfähigkeit gegenüber dem gesprochenen Wort zu fördern, eignen sich die folgenden Übungen:
- Der Pädagoge gibt Anweisungen und führt das Gesagte gleichzeitig vor („Fasse dein Haar an!“). Auch die Kinder führen die Anweisung durch. Manchmal macht der Pädagoge etwas anderes als das, was er sagt. Die Kinder dürfen sich dadurch nicht irritieren lassen und müssen konzentriert auf das gesprochene Wort achten.
 - Es muß nicht nur eine Anweisung, sondern eine ganze Anweisungsreihe ausgeführt werden.
 - „Alle Vögel fliegen hoch!“ ist ein ähnliches Spiel. Der Pädagoge sorgt dafür, daß kein Kind bei diesen Übungen Angstgefühle entwickelt, falls es nicht schnell reagiert (Pausen; Helfer).
- (3) **Übungen zum Verbessern der gesprochenen Sprache**
- (3.1) Für das Erzählen von Geschehnissen, die sich über einen längeren Zeitraum hinweg erstrecken, für das Erklären, das detaillierte Beschreiben, das Aufstellen von Hypothesen und Äußern von Vermutungen, das Wahrnehmen von Gefühlsausdruck und Deuten zwischenmenschlicher Beziehungen sind Bildergeschichten ein geeignetes Übungsmittel:
- Beschreibung jedes einzelnen Bildes: wenn alle Bilder aufgedeckt sind, erzählen die Kinder die Geschichte als zusammenhängende Folge (der Pädagoge erzählt auch selbst beispielhaft vor).
 - Gefühle und Motive der dargestellten Personen müssen erkannt werden, um die Handlung zu verstehen.
 - Anfänge der Bildergeschichten erraten. Die einzelnen Bilder werden in umgekehrter Reihenfolge zu den Ereignissen aufgedeckt. Ausgegangen wird dabei vom letzten Bild der Bildergeschichte.

- Die einzelnen Bilder stellen eine Geschichte dar, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt (etwa vom Winter bis zum Sommer).
 - Auf den einzelnen Bildern sind jeweils einzelne Informationen weggelassen.
- (3.2) Übungen, die Wahrnehmungsfähigkeiten der Kinder auszubilden und ihnen gleichzeitig sprachliche Mittel für das Wahrgenommene anzubieten, sind Ratespiele:
- Eine Reihe verschiedener Gegenstände liegt auf dem Tisch. Der Pädagoge nennt eine Eigenschaft, die nur auf einen einzigen Gegenstand zutrifft. Die Kinder geben ein Zeichen, wenn er den entsprechenden Gegenstand berührt.
 - Es liegen Gegenstände auf dem Tisch, die sich alle in einem Merkmal gleichen: zum Beispiel silbern, rund, glatt und silbern, lang, rauh. Der Pädagoge: Ich sehe etwas, das ist ...
 - Die Auswahlmöglichkeit wird erhöht: alles, was im Raum zu sehen ist.
 - Das Raten wird auf taktiles Wahrnehmen beschränkt: verschiedene Dinge sind zu berühren, zu befühlen (mit geschlossenen Augen, ein Tuch bedeckt die Dinge, ein Kasten ohne Boden, ...).
 - Aus einem Körbchen mit Gegenständen, die sich teilweise ähneln, beschreibt der Pädagoge einen Gegenstand. Die Kinder raten, was gemeint war.
 - „Ich sehe etwas, was du nicht siehst!“ ist ein ähnliches Spiel.
- (3.3) **Spezielle Übungen zur Verbesserung von Wortschatz und Satzbau**
- Das Versteck eines Gegenstandes beschreiben. Die Kinder finden heraus, wo der Gegenstand liegt: unter der Tafel, im rechten Schrank, im obersten Bord, ganz links, ... was liegt da?
 - Pantomime in Sprache umsetzen. Einfache Tätigkeiten werden benannt: essen, trinken, laufen, lächeln, ...
 - Bilderrätsel herausfinden. Beispiel: Haus/Schlüssel – Hausschlüssel.
 - Zuordnung von Bildern oder Begriffen: Der Pädagoge zeigt ein Bild oder sagt einen Begriff; die Kinder finden den dazu passenden Gegenstand und begründen ihre Auswahl. Beispiel: Zu Regen paßt der Regenschirm, weil man im Regen einen Regenschirm gebraucht.
 - Benennen und Vergleichen von Gegenständen.
 - Zuordnen von gleichartigen Gegenständen.
 - Richtigstellen von Fehlformen (Beachten der richtigen Fallsetzung, Mehrzahlbildung, Zeitform).
- (4) Zur Förderung psychomotorischer Fähigkeiten eignen sich besonders die folgenden Übungen:
- Flüsterspiele: Stille Post; Flüstern langer Wörter.
 - Rhythmisches Sprechen mit Orff-Instrumenten.
 - Sprechen von Zungenbrechern, Abzählversen, ...
 - Tonbandspiele: Wiedererkennen von Stimmen.
 - Sprechspiele: Zu Bildern Wörter finden; die Bildreihen sind nach Sprechschwierigkeiten der Kinder zusammengestellt. Beispiel: gr, kr, tr.

5.1 Gesprächssituation zu C 5 Sprech- und gesprächsfördernde Übungen

Thema: Aussprechen eines Glückwunsches

Hinweise:

In der folgenden Lernsituation wird der Geburtstag eines Kindes in der Klasse zum Anlaß genommen, die Gratulation nach einem vorgegebenen Muster auszusprechen. Der erste Satz des Sprachmusters ist festgelegt, während die Kinder im zweiten Satz eigene Ideen einbringen können. Jedes Kind versucht, sich mit seinem Wunsch auf das Geburtstagskind einzustellen. Durch die Variation wird das Spiel für die Kinder nicht langweilig, sondern motiviert sie zu immer neuen Ideen.

Verlauf: (dargestellt nach einem Protokoll)

Das Geburtstagskind berichtet über Geburtstagerlebnisse. Anschließend treten die Kinder der Reihe nach auf das Geburtstagskind zu, reichen ihm die Hand und sprechen einen Glückwunsch aus.

Einige Beispiele:

Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, und ich wünsch dir eine Puppenstube.

Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, und ich wünsch die eine Puppenkarre.

Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, und ich wünsche dir, daß du immer artig bleibst.

Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, ich gratuliere dir und schenke dir einen goldenen Stern.

Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, und ich wünsche dir 'ne gute Geburtstagsfeier.

Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, und ich wünsche dir eine Uhr.

Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, und ich wünsche dir, daß du recht lange in der Schule bleibt.

Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag, und ich wünsche dir einen neuen Teddybär.

Einige Wünsche wurden doppelt ausgesprochen. Das Geburtstagskind wünschte sich nach der Gratulation ein gemeinsames Fingerspiel.

D Arbeitshilfen

1 Arbeitsmittel

1.1 Bildergeschichten und Bilderbücher, bei denen das Bild Schwerpunkt der Darstellung ist

(vergleiche auch Lernbereich C 3.2 „Begegnung mit Literatur“)

Harries	Der kleine grüne Zauberer. Maier Ravensburg
Kirchberg	Dagobert. Ellermann München
Mitgutsch	Hast du das gesehen? Maier Ravensburg
Mitgutsch	Wir bauen ein Auto. Maier Ravensburg
Mitgutsch	Rundherum in meiner Stadt
Mitgutsch	Komm mit ans Wasser
Mitgutsch	Bei uns im Dorf
Rettich	Hast du Worte? Maier Ravensburg
Rettich	Was ist hier los? Maier Ravensburg
Schüttler-Janikulla	Wir legen Geschichten. Finken Verlag Oberursel
Zacharias	Das Birnenschwein

1.2 Das erzählende Bild

(Werke der Kunsthalle, zum Teil im Postkartenformat) erhältlich

Grimm	Rummelpott
Steen	Der Sirupschlecker
v. Uhde	Kinderstube
v. Uhde	Der Leierkastenmann kommt
Runge	Hülsenbecksche Kinder
Meister Bertram	Die Geburt Christi
Schäufelein	Die Geburt Christi

- 1.3 **Spiele**
Sprich genau — Hör genau, ein Bilderlotto. Maier Ravensburg; Heuß: Sehen, Hören, Sprechen. Maier Ravensburg
- 1.4 **Anthologien mit Kinderreimen**
(vergleiche Lernbereich „Begegnung mit Literatur“)
- 1.5 **Literaturhinweise zur Didaktik und Methodik**
Arbeitsgruppe Vorschulerziehung
Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München 1974.
- Belser, H., u.a.
Curriculum — Materialien für die Vorschule und Eingangsstufe. Weinheim 1975.
- Erichson/Schwartz
Sprachbildung — „kompensatorisch“ oder wie? In: Sprachförderung in der Grundschule. Frankfurt 1973.
- Firges
Der Einsatz von Medien im Sprachunterricht. In: Sprachförderung in der Grundschule. Frankfurt 1973.
- Gahagan/Gahagan
Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule. Düsseldorf 1973.
- Glinz
Der Anteil der Grundschule am Gesamtprozeß des Spracherwerbs. In: Die Grundschule 6, 1974.
- Hoenisch/Niggemeyer/Zimmer
Vorschulkinder. Stuttgart 1971.
- Messner/Garlichs
Elementare sprachliche Kommunikation. In: Die Grundschule 4, 1972.
- Shaw
Curriculumelement Rollenspiel. In: betrifft erziehung 11, 1970.
- Schwartz (Hrsg.)
Materialien zur Vorschulerziehung und elementaren Sprachbildung. Frankfurt 1970.
- Valtin
Sprachförderungsprogramm für Vorschulkinder und Schulanfänger. In: betrifft erziehung, 5 und 6, 1972.
- Weber
Kommunikation oder vom Miteinandersprechen. In: Die Grundschule 6, 1974.

C 3.2 **Begegnung mit Literatur****Inhalt**

Seite

A	Zur Didaktik des Lernbereichs	
1	Allgemeines	103
1.1	Gegenstand	103
1.2	Beziehungen	103
1.3	Problem	103
1.4	Lernvoraussetzungen	103
1.5	Aufgaben	104
2	Lernziele	104
2.1	Zur Begründung der Ziele	104
2.2	Lernzielsammlung	105
B	Zur Gestaltung	
1	Organisation	107
1.1	Raumgestaltung	107
1.2	Zeitliche Planung	107
1.3	Elternarbeit	107
2	Aktivitäts- und Vermittlungsformen	108
2.1	Feststellen von Lernvoraussetzungen	108
2.2	Motivieren	109
2.3	Sehen	109
2.4	Hören	110
2.5	Miteinandersprechen	110
2.6	Gestaltendes Sprechen	111
2.7	Darstellendes Spiel	111
2.8	Freie und gelenkte Aktivitäten	112
3	Überprüfen der Lernergebnisse	112
C	Inhalte	
1	Der Kinderreim	113
1.1	Zum Kinderreim	113
1.2	Lernsituationen mit Kinderreimen	113
2	Das Bilderbuch	118
2.1	Zum Bilderbuch	118
2.2	Lernsituationen mit Bilderbüchern	118
2.3	Vorschläge zur Auswahl von Bilderbüchern	123
3	Geschichten	124
3.1	Zur Kindergeschichte	124
3.2	Lernsituationen mit Kindergeschichten	125
3.3	Vorschläge zur Auswahl von Kindergeschichten	126
4	Märchen	127
4.1	Zum Märchen	127

		Seite
4.2	Lernsituationen mit Märchen	128
4.3	Vorschläge zur Auswahl von Märchen	130
5	Das Kasperstück	132
5.1	Zum Kasperstück	132
5.2	Hinweise zur Auswahl	132
5.3	Lernsituationen mit Kasperstücken.....	132
6	Sachbücher	133
6.1	Zum Sachbuch	133
6.2	Lernsituationen mit Sachbüchern	134
6.3	Vorschläge zur Auswahl von Sachbüchern	136

D Arbeitshilfen

1	Arbeitsmittel	137
1.1	Kinderreime-Anthologien.....	137
1.2	Bilderbücher	138
1.3	Kindergeschichten	139
1.4	Märchen	140
1.5	Kasperstücke	140
1.5.1	Texthinweise	140
1.5.2	Schallplatten	140
1.6	Sachbücher	141
1.7	Bücher religiösen Inhalts	141
1.8	Filme	141
2	Büchereien	142
3	Literaturhinweise zur Didaktik und Methodik	142

A Zur Didaktik des Lernbereichs

1 Allgemeines

1.1 Gegenstand

dieses Lernbereichs ist die Begegnung des Kindes mit Texten und Bilderbüchern, die es hörend, betrachtend und deutend aufnehmen kann.

1.2 Beziehungen

Begegnung mit Literatur hat Beziehungen zu anderen Lernbereichen:

- **zur Sprech- und Gesprächsförderung:**
Der Schwerpunkt der Aktivitäten liegt in mündlich-kommunikativen Handlungsformen.
- **zum Leben und Lernen in sozialen Bezügen:**
Durch Texte und die Auseinandersetzung mit ihnen (Umsetzen in Handlung und Spiel; Herstellen einer Beziehung zu eigenem Erleben...) werden die sozialen Erfahrungen des Kindes erweitert.
- **zur Musik:**
Durch die Musikalität der Sprache werden Sensumotorik und die auditive Wahrnehmungsfähigkeit gefördert. Musikalische Elemente der Sprache regen die Kinder zum kreativen Handeln an (Mimik – Gestik – Artikulation – Formulierung).
- **zur Bildenden Kunst:**
Die Bildhaftigkeit der Sprache regt das Kind zum produktiven Denken und kreativen Handeln an.
Im Bilderbuch begegnet dem Kind konkret eine selbstverständliche Verbindung von Literatur und Bildender Kunst.
- **zum Darstellenden Spiel:**
Kreatives und kritisches Handeln im Stegreifspiel und in der Pantomime wird durch Texte angeregt.
- **zur Religion:**
Religiöse Gehalte erfährt das Kind in literarischen Formen.

1.3 Problem

Absolutes Infragestellen literarischer Tradition sowie der Anspruch neuer Lernbereiche haben bewirkt, der Begegnung und Auseinandersetzung mit Literatur die Bedeutsamkeit abzuspüren, die sie für das Kind tatsächlich hat. Der Pädagoge muß darum seinen Standpunkt gegenüber Literatur überdenken und versuchen, eine positive Beziehung zu diesem Lernbereich aufzubauen. Das schließt eine kritische Haltung und Durchsicht von Kinderliteratur unter inhaltlichen und formalen Gesichtspunkten ein, um qualitätsvolle Texte für die Kinder auswählen zu können.

Folge eines solchen Verhaltens wird sein, das Kind zum Umgang mit Literatur anzuregen und damit Lernprozesse einzuleiten, die es für seine Entwicklung braucht.

1.4 Lernvoraussetzungen (vgl. B 2.1)

Das reiche Angebot an Texten, das Büchermarkt, Funk und Fernsehen für das Kind bereithalten, wird in den Familien unterschiedlich genutzt. Es ist daher zu erwarten, daß Kinder, wenn sie in die Vorschulklasse kommen, für die Aufnahme von Texten bereits unterschiedlich sensibilisiert worden sind.

Fraglich ist, ob das Kind seine Phantasiekräfte im Umgang mit Texten schon hinreichend hat erproben können. Piaget meint, „daß Kinder ein viel breiteres Spektrum künstlerischer Gestaltung und Thematik aufnehmen können, als das beschränkte und meist verniedlichende Angebot der meisten Kinderbuchautoren glauben machen möchte.“¹⁾

¹⁾ Piaget, J.: Vorwort zu: Dann fiel der Maus ein Stein auf den Kopf. Ein Bilderbuch von Etienne Delessert. Köln 1972

Da das einzelne Kind in Familie und Umwelt unterschiedliche Erfahrungen macht, ist zu erwarten, daß auch die sozialen Voraussetzungen bei den Kindern für den Umgang mit Texten verschieden sind. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, daß Kinder dieses Alters durchaus in der Lage sind, sich an ein geregeltes Miteinander im aufnehmenden und gestaltenden Umgang mit Texten zu gewöhnen. Vorschulgruppen, die im intensiven Umgang mit Texten geübt sind, zeigen erstaunliche Fähigkeiten hinsichtlich ihrer Aufnahme-, Verstehens- und Gestaltungsfähigkeit.

1.5 Aufgaben

Kinder dieser Altersstufe demonstrieren in ihren Spielen und in ihrer Sprache Aktivität und Phantasie. Sie wollen sich Vertrautes vergegenwärtigen und neue Erfahrungen hinzugewinnen.

Das Interesse, eigene Vorstellungen im Umgang mit Literatur zu erweitern und zu differenzieren, kann jedoch nicht von jedem Fünf- und Sechsjährigen erwartet werden. Ein falsches oder zu armes Angebot oder auch ein Überangebot haben dieses ursprünglich vorhandene Interesse verkümmern bzw. abstupfen lassen. Aufgabe des Pädagogen ist es darum, im Kind das Interesse für den Umgang mit Literatur zu wecken und wachzuhalten.

Dieser Aufgabe kann der Pädagoge um so eher genügen, je mehr es ihm gelingt, eine vielseitige und intensive Begegnung und Auseinandersetzung mit Texten interessant zu gestalten. Die für einen aktiven Umgang nötigen Fähigkeiten des Hörens, Verstehens und Gestaltens lassen sich nur langsam entwickeln. Auf Seiten des Pädagogen bedarf es darum eines geduldigen und planvollen Erzieherverhaltens. Das Kind positive Erfahrungen mit sich selbst im Umgang mit Texten machen zu lassen, ist Hauptaufgabe des Pädagogen.

2 Lernziele

2.1 Zur Begründung der Ziele

In der Begegnung mit Literatur üben sich die Kinder im Verstehen und werten den Umgang mit Texten. Ein solcher Umgang fordert die Wahrnehmungskräfte des Kindes heraus. Er bedingt somit Ausbildung und Förderung von Sensibilität. Sensibilität als eine Form gesteigerter Wahrnehmungsfähigkeit beeinflusst das Verständnis für andere und das Selbstverständnis.

Verstehender und wertender Umgang mit Texten fördert die sprachliche Kommunikation des Kindes: Angeregt durch einen interessant dargestellten, spannenden und sie betreffenden Inhalt, beginnen die Kinder in einer von Zuwendung, Bestätigung und Ermutigung geprägten Atmosphäre zu sprechen und finden zum sprachlichen Ausdruck und Austausch ihrer Eindrücke und Erfahrungen.

Kreative, geformte Sprache wirkt als Vorbild und Orientierungshilfe auf das kindliche Sprachschaffen ein. Darum werden der Erwerb von Sprachmustern und die Entwicklung eines Sprachgefühls begünstigt, wenn vorbildlich geformter Sprache bei der Begegnung mit Literatur ein Vorrang zugestanden wird.

Verstehender und wertender Umgang mit Literatur ist nicht an literaturwissenschaftlichen Leistungsanforderungen orientiert, sondern dient der Weckung und Förderung von Kreativität. Sie umfaßt Erlebnisfähigkeit, Phantasie, Ausdrucksfreude, schöpferisches Denken, Problemlösungsverhalten. Umgang mit Literatur bewirkt eine Differenzierung und Erweiterung eigener Vorstellungen und führt damit zur Erweiterung des Verständnisses von Welt.

Begegnung des Kindes mit Literatur ist auch eine Begegnung des Kindes mit Normen. Sie kann sowohl die Bindung an Normen stützen als auch die Lösung von denjenigen Normen einleiten, deren Wert aufgrund neugewonnener Sichtweisen fraglich werden mußte. Am Aufbau einer Wertwelt hat darum der verstehende und wertende Umgang mit Texten entscheidenden Anteil. Da er dem Kinde Chancen zur Einstellungsänderung und damit zu veränderten Handlungsweisen bietet, hat er handlungsorientierende und damit handlungsbefähigende Funktion.

2.2 Lernzielsammlung2.2.1 *Zuwendungsbereitschaft*

- Einen Text hören wollen (auch weiter hören, wiederholt hören);
- ein Bilderbuch betrachten wollen (nicht nur ein Bild, auch Bildfolge);
- durch Fragen und Deuten das Geschehen klären wollen (auch Neugier zeigen);
- mit dem Gehörten etwas tun wollen (nachahmen, spielen, ...);
- miteinander etwas hören, betrachten, deuten, tun wollen.

2.2.2 *Erlebniszfähigkeit*

- Klang und Rhythmus von Sprache im Hören und Sprechen genießen;
- einen Handlungsablauf mit Spannung erleben;
- mit einem oder mehreren Helden sich mitfreuen oder auch mitleiden;
- sich im Zuhören entspannen;
- Vergnügen haben an dramatischem und sprachlichem Spiel;
- Freude haben an eigenen Gestaltungsversuchen;
- Freude haben an den Ausdrucksmöglichkeiten der eigenen Stimme;
- kommunikative Erfahrungen genießen.

2.2.3 *Verstehenzfähigkeit*

- Sich konzentrieren;
- aufmerksam zuhören;
- sich Einzelheiten merken;
- den Zusammenhang erkennen und überschauen;
- sich einen Geschehensraum vorstellen;

- Sprachklang und Sprachrhythmus empfinden und wahrnehmen;
- Strukturelemente wie Wiederholung und Variation wahrnehmen;
- formelhafte Wendungen wahrnehmen;

- Eigenschaften von Gegenständen und Menschen, die sprachlich-bildhaft dargestellt sind, wahrnehmen;
- Gefühle von Menschen, die sprachlich-bildhaft dargestellt sind, wahrnehmen;
- zwischenmenschliche Beziehungen, die sprachlich-bildhaft dargestellt sind, wahrnehmen;
- Motive für Handlungen, die sprachlich-bildhaft dargestellt sind, finden;
- Bezüge zur eigenen Umwelt wahrnehmen;
- sprachliche und bildliche Darstellung entschlüsseln und in eigene Vorstellungen umwandeln.

2.2.4 *Kommunikationsfähigkeit*

- Wohlwollen und Mißfallen bekunden;
- sich ohne Angst zu einem Bild oder Text äußern;
- sich einhören in Elemente und Strukturen der Sprache und ihre Verknüpfungsmöglichkeiten;
- „neue“ Wörter und Begriffe verstehen und sich aneignen;
- sinnvolle und unsinnige Sprache wahrnehmen;

- seine Erfahrungen und Vermutungen zu einem Textgeschehen mitteilen;

- eigene Probleme mitteilen;
- seine Meinung zu einem Textgeschehen darstellen und begründen;
- deutlich artikulieren;
- sich dem Sprechenden zuwenden;
- den Sprechenden ausreden lassen;
- die Bedeutung des Gesagten erfassen;
- das Gehörte am Text oder Bild nachprüfen;
- auf andere Meinungen eingehen.

2.2.5 *Gestaltungsfähigkeit und Ausdrucksfreude*

- Sprache in gebundener Form nachsprechen;
- einen Kinderreim seinem Klang, Rhythmus und Gehalt gemäß sprechen;
- das Sprechende Gestalten von Kinderreimen mit anderen Ausdrucksformen wie Fingerspiel, Pantomime und Stegreifspiel verbinden;
- zu einem Abzählvers eine entsprechende Spielform finden;
- zu einem Text eine ihm gemäße bildliche Darstellung finden;
- zu einem Text eine ihm gemäße musikalische Darstellung finden;
- zu einem Text eine ihm gemäße szenische Darstellung finden;
- zu einem Text andere Vorstellungen von der Handlung entwickeln und sie sprachlich darstellen;
- zu einem Bild oder zu Bildern eines Bilderbuches eine Geschichte erzählen;
- ein Rätsel stellen;
- eine Geschichte wiedererzählen;
- eine Geschichte zu Ende erzählen;
- eine eigene Geschichte erzählen;
- mit den Sprachmitteln eines Textes spielen und ihn verändern.

2.2.6 *Fähigkeit zur spontanen normorientierten Bewertung*

- Probleme individuellen und sozialen Lebens hörend und sehend anschaulich-sinnlich erfassen können;
- Werte wie Recht, Gerechtigkeit, Wahrheit, Toleranz, Mut an Beispielen individuellen und sozialen Lebens hörend und sehend anschaulich-sinnlich erfassen können;
- Gefährdungen individuellen und sozialen Lebens zum Beispiel durch Macht, Fanatismus, Intoleranz, Vorurteile, Egoismus hörend und sehend anschaulich-sinnlich erfassen;
- an Beispielen individuellen und sozialen Lebens erfahren, daß sich Gegebenheiten in der Welt und menschliche Einstellungen und Verhaltensweisen verändern lassen.

2.2.7 *Handlungs- und Entschlußfähigkeit*

- Bereit sein zur Stellungnahme und Entscheidung;
- Initiative entwickeln, Tätigkeiten selbständig wählen, planen und ausführen;
- Lösungen entwickeln oder bedenken und erproben;
- sich einordnen und an Verabredungen halten können, wenn es das Zusammensprechen und -spiel erfordert;
- Rollen in einem Spiel einnehmen und wechseln;
- Beziehungen aufnehmen zum Partner durch Sprechen, rhythmisches Tun und Bewegungsspiel;
- Gestaltungsaufgaben individuell und kooperativ lösen;
- Rücksicht auf Fähigkeiten und Interessen anderer nehmen;

- Handlungsweisen ändern durch bewußte oder unbewußte Orientierung an Beispielen;
- besondere Gelegenheiten im schulischen und häuslichen Leben durch literarische Formen gestalten.

B Zur Gestaltung

1 Organisation

1.1 Raumgestaltung

Für den Umgang mit Literatur ist ein Raum bzw. eine Raumecke wünschenswert, der/die

- von anheimelnder und anregender Atmosphäre ist: Sitz-, Tischrunde, evtl. Sitzkissen, Teppich, Bilder zu Texten, . . . ;
- lärmgeschützt ist;
- angemessene — auch veränderbare — Lichtverhältnisse bietet;
- den Umgang mit Texten unterstützt: Bücherregal, das zugänglich ist, Bord für besondere Bücher, . . . ;
- Aktivitäten wie Stegreifspiel und instrumentale Gestaltung zuläßt.

Ein entsprechend eingerichteter Raum, in dem die Kinder sich wohlfühlen und der zu vielfältigem Umgang mit Texten aktiviert, trägt entscheidend dazu bei, das Interesse an Literatur zu wecken und wachzuhalten.

1.2 Zeitliche Planung

Begegnung und Auseinandersetzung mit den vielfältigen Formen von Literatur ist jeden Tag erwünscht und möglich. Zungenbrecher, Rätsel und Reime sind willkommene Auflockerung, akzentuieren Tages- und Jahresrhythmen, können den Übergang von einer Aktivität zu einer anderen erleichtern. Sie ermöglichen und verstärken gemeinsames Tun.

Geplanter Umgang mit Literatur ist orientiert an der Zuwendungsbereitschaft des Kindes und sollte es weder unter- noch überfordern. Darum beobachtet der Pädagoge das Verhalten der Kinder sorgfältig und macht davon Zeitpunkt und Umfang seines Angebots abhängig.

An Umgang mit Literatur gewöhnte Vorschulgruppen kennen mehrere Abzählverse, Zungenbrecher und Rätsel auswendig, haben sich mindestens mit zehn Bilderbüchern auseinandergesetzt, einmal oder mehrfach zehn bis zwölf Märchen und Geschichten gehört und dazu gemalt und gespielt.

So früh wie möglich ist zu versuchen, durch häufige Kleingruppenarbeit (Mitarbeit der Praktikanten und Referendare) diejenigen Kinder gezielt zu fördern, deren Schwächen im motivationalen, sprachlichen und sozialen Bereich besonders groß sind.

1.3 Elternarbeit

Die erstrebenswerte Beteiligung der Eltern an der Begegnung und Auseinandersetzung mit Literatur schafft eine Verbindung zur familiären Erziehung und kann die Arbeit des Pädagogen in der Klasse unterstützen.

1.3.1 *Elterngespräche*

- Umgang mit Texten demonstrieren: in der Klasse, Tonbandaufnahmen, Malereien und Zeichnungen der Kinder zu den Texten, . . . ;
- Funktion und Bedeutung von Auseinandersetzung mit Literatur darlegen: Einzelgespräch, Elternabend, . . . ;
- Auswahl von Kinderbüchern mit den Eltern besprechen und Kauf beraten: Vorschlagslisten, Buchausstellung in der Klasse, . . . ;
- über Möglichkeiten zum Aufbewahren von Kinderbüchern sprechen.

1.3.2 *Aktive Mitarbeit*

- Die Eltern an der Lösung eines Rätsels, eines Fabel-Problems beteiligen: die Rätsel- oder Fabel-Lösung wird nicht in der Klasse erarbeitet, sondern die Kinder versuchen, mit ihren Eltern im Hause die Lösung zu finden;
- die Lösung wird in der Vorschulgruppe erarbeitet, und die Kinder erfragen sie von ihren Eltern;
- mit den Kindern im Hause Abzählverse, Zungenbrecher, Fingerspiel und andere Reime zusammen sprechen und spielen: der Pädagoge hat die in der Klasse gesprochenen Texte vervielfältigt. Die Kinder nehmen die Bögen mit den Texten mit nach Hause;
- mit den Kindern im Hause ein Bilderbuch betrachten. Die Kinder nehmen Bilderbücher aus der Klasse mit nach Hause, jedoch nicht solche, über die erst gemeinsam in der Kindergruppe gesprochen werden soll. Eine organisatorische Belastung des Pädagogen kann durch entsprechende Aktivität einzelner Eltern aufgehoben werden;
- für die Kinder ein Kasperstück inszenieren und vorspielen.

2 **Aktivitäts- und Vermittlungsformen**2.1 **Feststellen von Lernvoraussetzungen**

Der Pädagoge gewinnt Einblick in die Interessenlage und den Entwicklungsstand des einzelnen Kindes, indem er beobachtet, wie die Kinder in der Begegnung und Auseinandersetzung mit Literatur reagieren. Identifikationen und Aktivitäten lassen sich ebenso feststellen wie die Aufnahme- und Verarbeitungsmöglichkeiten des Kindes beim Zuhören, Sprechen und Gespräch.

Aufgeschlossenheit und Zuwendungsbereitschaft erfaßt der Pädagoge, indem er wahrnimmt:

- Möchte das Kind einem Text zuhören?
- Möchte sich das Kind zu einem Text äußern?
- Möchte das Kind zum Geschehen etwas fragen?
- Wählt sich das Kind eins von den angebotenen Bilderbüchern zum Betrachten aus?

Aufschluß über Verstehensmöglichkeiten des Kindes gewinnt der Pädagoge, indem er feststellt:

- Welche Gestaltungsform erleichtert oder erschwert dem Kind die Aufnahme des Gesagten?
- Welche Aussagen nimmt das Kind in einem Text wahr (Symbolik, Geschehenszusammenhang, Beziehungen, Empfindungen)?
- Welche Aussagen nimmt das Kind auf einem Bild wahr (Gegenstände, Geschehenszusammenhang, Beziehungen)?
- Welche Übertragungen nimmt es vor?
- Kann das Kind aus dem Wahrgenommenen Folgerungen ziehen?
- Kann sich das Kind — auch längere Zeit — auf das Zuhören konzentrieren?
- Kann das Kind aufmerksam — auch längere Zeit — ein Bilderbuch betrachten?

Hinweise über die sprachlichen Darstellungs- und damit zugleich Verarbeitungs- und Handlungsmöglichkeiten des Kindes erhält der Pädagoge, indem er feststellt:

- Kann das Kind die Klanggestalt eines Wortes deutlich wiedergeben? Welche Laute kann es nicht klar artikulieren?
- Kann das Kind in grammatisch richtigen Fügungen und Formen sprechen? Welche beherrscht es nicht oder nur unsicher?
- Verfügt das Kind für seine Darstellungsabsichten über einen entsprechenden Wortschatz?

2.2

Motivieren

Seine Beobachtungen sensibilisieren den Pädagogen für die Lernsituationen seiner Kinder und befähigen ihn, ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten mit seinem Textangebot, seinem Verhalten und durch die Gestaltung der Lerneinheiten Rechnung zu tragen.

Er bietet Texte an, für die die Kinder eine besondere Vorliebe zeigen. Das Kind dieser Alterstufe schätzt Formen,

- die klangvoll, rhythmisch und in kräftiger Bildersprache gestaltet sind und zu spielerischer Handlung und lebhafter Phantasietätigkeit reizen;
- die ihm Identifikation erlauben, Bezug zu seinen Lebenssituationen haben und ihm für individuelles und soziales Verhalten Orientierungshilfen geben;
- die umwelterschließend und informativ sind und seinem Bedürfnis nach Erweiterung des Erfahrungsraumes entsprechen.

Kinder sind aktiv, wenn sie auf dem Bild und im Text etwas selbständig entdecken können. Entdecken lassen sich Gegenstände und charakteristische Einzelheiten; Ursachen und Motive können erschlossen, Alternativen zu Handlungen aufgestellt werden. Auch Sprechrhythmen oder einzelne Sprachelemente reizen zum spielerisch-experimentellen Verändern.

Optische und akustische Eindrücke erleichtern, ergänzen und vertiefen die Aufnahme durch das Wort. Das Kind ist darum besonders motiviert zur unmittelbaren rhythmischen und darstellerischen Gestaltung des Gehörten. Fingerspiele, Rhythmisierung des Textes durch Händeklatschen, Abzählverse und Stegreifspiele kommen diesem Bedürfnis entgegen.

Auch die Herausstellung konkreter Bezüge zur Umwelt des Kindes kann oft das Kind zum aktiven Aufnehmen anregen. Die Erinnerung an subjektive Eindrücke und an seine persönliche Umgebung ermöglicht dem Kind einen emotionalen Zugang. Seine emotionale Bereitschaft, sich für das Dargebotene zu öffnen, kann zu einer regen Auseinandersetzung mit dem Inhalt führen.

Das Kind schätzt die erneute Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Geschehen durch Text und Bild. Diesem Bedürfnis nach Wiederholung und Wiedererkennen des Vertrauten entspricht der Pädagoge, wenn er den Text in bestimmten Zeitabständen wiederholt darbietet. Auch der regelmäßige Besuch einer Bücherei trägt entscheidend zum Aufbau einer „Lese“-Motivation bei. (Die Bezirksbüchereien sind auf den Besuch von Vorschulgruppen eingestellt.)

2.3

Sehen

Betrachten und Aufnehmen von Bildern und Texten stellen für das Kind bei aller Freude geistige Arbeit dar. Oft ist es notwendig, „das Kind dabei nicht sich selbst zu überlassen, sondern ihm bei den Prozessen des Erkennens, Benennens, Wiedererkennens, des Verstehens und Verbalisierens zu helfen“. ¹⁾

Zunächst sieht sich der Pädagoge der Aufgabe gegenüber, mit der Auswahl des Bilderbuches dem Kind den Zugang zum Bilderbuchlesen zu erleichtern. ²⁾ Sodann gewöhnt er die Kinder an ein aufmerksames Betrachten des Bildes. Sie erhalten Zeit, das Geschehen aufzunehmen und sich dazu zu äußern. Der Pädagoge nimmt alle Äußerungen auf, ohne vorzeitig scheinbar abwegige, unverständliche oder unvollkommene Gedanken und Vorstellungen zurückzuweisen. Jedes Kind kann sich aus eigenen Kräften und selbständig dem Bild nähern. Durch Gesten und sprachliche Impulse weist er auf Einzelheiten hin, die genauer betrachtet werden sollten. Eine gezielte, genau formulierte Frage kann den Kindern helfen, das Wahrgenommene besser zu erfassen und zu durchdenken und damit genauer zu benennen und zu deuten.

¹⁾ Baumgärtner, A. Cl.: Das Buch als Mittel frühkindlicher Bildungsförderung. In: Die Grundschule 2/1971.

²⁾ Vergleiche Vorschläge zur Auswahl von Bilderbüchern, die für den Anfang besonders geeignet sind: C 2.3 und D 1.2.

Ob ein Kind die Gegenstände nur benennend aufzählt, ob es in kurzen Sätzen das dargestellte Geschehen wiedergibt oder zu ihm erzählt, ob es Beziehungen erfaßt und das Handeln deutet, all dies läßt nicht unbedingt Rückschlüsse auf intellektuelle Fähigkeiten zu. Der Charakter der Antworten verweist vielmehr darauf, ob das Kind schon über Erfahrungen in der Bilderbuchbetrachtung verfügt, ob der Inhalt dem Kind erlaubt, einen Bezug zu seinen besonderen Lebenssituationen herzustellen, ob die bildliche und sprachliche Darstellung das einzelne Kind auch emotional anspricht und ob es sich durch Impulse aus der Sache selbst oder durch den Pädagogen und die anderen Kinder zu Aussagen motivieren läßt.

Bei Bilderbüchern mit Text überlegt der Pädagoge, in welcher Reihenfolge er Bild und Text anbieten will. Es liegt nahe, die Reihenfolge so zu wählen, wie sie vom Autor vorgegeben wurde. Der Autor führt dann den Erkenntnis- und Vorstellungsprozeß durch die von ihm angelegte Vorstellungskette in Wort und Bild ein und weiter.

Das Kind hat ein Erfolgserlebnis, wenn ihm der Text bestätigt, was es an Informationen selbständig auf dem Bild entdeckte; oder das Kind gewinnt die für das Verstehen hilfreichen Informationen zunächst durch den Text, die es am Bild dann wiedererkennt. Der Pädagoge überlegt darum, ob das Bild oder der Text den leichteren Zugang zum Geschehen gewährt.

2.4

Hören

Gutes Erzählen, darunter soll auch das möglichst wortgetreue Vortragen einer Geschichte verstanden sein, setzt beim Pädagogen Engagement voraus und bewirkt bei den Kindern interessiertem Zuhören. Hörend vergegenwärtigen sich die Kinder Situationen und Erfahrungen, die an sie im Medium der Sprache herangeführt werden. Der Wirkung eines solchen Erzählens kann und will sich das Kind nicht entziehen. Sein Gebanntsein ist Ausdruck aktiven Erlebens der durch das Wort geweckten Vorstellungen und Empfindungen. „Es ist dabei, darin, dazwischen, nicht als Zuschauer, sondern als Mithandelnder.“¹⁾ Diese aktive Teilnahme kann der Pädagoge umso eher bewirken, je mehr er das Wort, d.h. den Text und seine Intentionen, zu vermitteln versteht.

Eindringliches Vortragen setzt voraus, daß der Vortragende sich zunächst um das Verständnis des Textes bemüht hat, sich von der Satzmelodie und dem Sprachrhythmus führen läßt. Erst dann wird er in der Lage sein, durch seine Kunst des Vortragens die Aufmerksamkeit der Zuhörer auf die bedeutsamen Worte und Bilder des Textes zu lenken und vor ihren Ohren und Augen das Geschehen entstehen zu lassen.

2.5

Miteinandersprechen

Beim Zuhören und Betrachten lassen sich nicht immer alle Einzelheiten oder alle wichtigen Handlungselemente vom Kind erfassen. Oft nimmt es Details wahr, von denen es aus irgendeinem Grunde besonders beeindruckt ist.

Abschnittweises Vorgehen ist Aufgliederung des Stoffes und Konzentration auf Textabschnitte und einzelne Bilder. Es erlaubt genaues Eindringen und fördert eine intensive Begegnung und rationale Auseinandersetzung. Ohne zunächst selbst Fragen zu stellen, gibt der Pädagoge in den sich anbietenden Pausen den Kindern Gelegenheit, spontan ihre Gedanken, Gefühle und Meinungen zu äußern. Aufmerksam hört er zu, was die Kinder zu sagen haben. Äußerungen, die zur Vertiefung des Gedankens dienen können, greift er auf und gibt sie zur weiteren Klärung an die Kinder zurück. So gewöhnen sich die Kinder daran, einander zuzuhören, auf die Beiträge anderer einzugehen, Unverstandenes zu erfragen, nach Zusammenhängen eines Geschehens zu suchen oder auch Ursachen und Motive von Handlungen zu benennen. Dabei werden subjektive Stellungnahmen und Ausdrucksweisen (Codes) vorgestellt, ernst genommen, befragt.

¹⁾ Steinwede, H., Nachwort zu: Zu erzählen Gottes Herrlichkeit, Biblische Geschichte neu erzählt. Göttingen 1968.

Im vertrauten Bezug zu den Kindern der Gruppe und zum Pädagogen erfahren Kinder in der Auseinandersetzung mit Texten Formen des Miteinandersprechens und des Problemlösens, die viele von ihnen noch nicht oder kaum erfahren und lernen konnten. Sie erleben einen Partner als Zuhörenden, Fragenden und Antwortenden; sie lernen Aufmerksamkeit, Zuwendung und die Bereitschaft kennen, gemeinsam Vorstellungen zu entwickeln und zu klären.

2.6

Gestaltendes Sprechen

Wie das Kind seine Umwelt vor allem im Spiel und durchs Spiel erobert, so eignet es sich auch Sprache dadurch an, daß es mit Wörtern spielt.

Dieses spielerische Aneignen geschieht vorrangig im Imitieren, Wiederholen, Variieren und ist eng mit dem Genießen und Abtasten sinnlicher Klangqualitäten gekoppelt. Auch die Motorik ist für den Spracherwerb und das Sprachvermögen des Kindes von entscheidender Bedeutung. So bedingen einander Zuhören, (Nach-)Sprechen und rhythmische Bewegung, musikalische Untermalung oder Umsetzung, Pantomime, Gesang.

Ein sprachliches Mittel, welches das Kind wesentlich zum Nachvollzug und Auswendig-sprechen herausfordert, ist der Reim. Als musikalisches Ordnungsprinzip gibt er dem metrischen und rhythmischen Gefüge Halt; zugleich ist er Gedächtnisstütze und verweist auf die Sprachratio. Im gereimten Rätsel etwa oder in reimkombinatorischen Doppelversen, wo das Lösungswort ein Reimwort ist, fungiert er affektiv und sprachmotorisch als Denkhilfe. (Vergleiche: „Was nicht rauh ist, das ist glatt, wer nicht hungrig ist, ist ...“.)

Fünf- und Sechsjährige haben oft noch Schwierigkeiten mit der Artikulation, mit der Nutzung ihres Atems für die Stimmführung, mit der Regulierung ihrer Stimmstärke. Ein spielerischer Umgang mit dem Kinderreim unterstützt maßgeblich Aufbau und Sicherung sprechmotorischer Fertigkeiten (Schnellsprechen, Flüstern, sich dynamisch steigendes Sprechen).

Klares, ausdrucksvolles Vorsprechen des Pädagogen erleichtert Kindern das Hineinhören in Klang und Rhythmus eines Kinderreims; es trägt dazu bei, daß sich im Kinde Sensibilität entwickeln kann für die in genormter Sprache übermittelten Vorstellungen und Gefühle. Darüber hinaus aktiviert er die Wahrnehmungskräfte des Kindes, wenn er die „offenen“ Situationen eines Kinderreimes aufzuspüren vermag und die Kinder zum Vermuten und Klären anregt.

Indem das Kind das Gehörte mit der eigenen Stimme wieder zum Ausdruck bringt, schafft es sich erneut eine Vorstellungsebene; es erlebt sprechend das Geschehen noch einmal. Von der Fähigkeit, die Stimme als Ausdrucksorgan nutzen zu können, hängt es auch ab, wie weit das Kind den Zuhörern seine Empfindungen und damit seine Stellungnahme zum Geschehen zu übermitteln vermag. Spiel mit Handpuppen, mit Fingern, mit dem Körper stützt die Vorstellungskräfte des Kindes und erleichtert ihm die Identifikation und Rollenübernahme.

„Leiern“ von Reimen entspricht motorischen Bedürfnissen und gibt Kindern sprechmotorischen Halt. Als Vorstufe eines rhythmisch-musikalischen Sprechens kann es nicht abgelehnt werden. Doch sollten die Hilfen des Pädagogen darauf zielen, das Kind von der Überbetonung des metrischen Versmaßes wegzuführen. Handlungselemente, die sich kontrastierend voneinander abheben, kleine Frage- und Antwortspiele innerhalb eines Verses, Situationswechsel und vor allem Identifikationsangebote entsprechen dem Ausdrucksbedürfnis des Kindes und fördern sein Ausdrucksvermögen.

Prägt sich das Kind einen Reim ein, so zeigt es seine Freude, über Sprachmaterial verfügen zu können, das ihm eine souveräne Handhabung von Sprache erlaubt.

2.7

Darstellendes Spiel

Reime und Geschichten regen Kinder häufig dazu an, das aufgenommene Geschehen als Bilder eigener Vorstellung in Handlung umzusetzen. Damit schaffen sich die Kinder erneut eine Ebene, die es ihnen ermöglicht, das Gehörte und Gesehene wiederholend zu aktualisieren und in anderen Bezügen zu erleben. Die Handlungsfolge im Text ist

zunächst eine Stütze für die Spielhandlungen des einzelnen Kindes, dann jedoch auch Anreiz, neue Vorstellungen zu entwickeln und das Geschehen zu verändern oder zu erweitern.

Der Pädagoge kann das Stegreifspiel unterstützen,

- indem er Monologe und weniger spielbar erscheinende Handlungen zunächst erzählt und die Kinder nur Handlungen gestalten läßt, die ein Rollenspiel nahelegen;
- indem er eine das Spiel steuernde und zusammenhaltende Gestalt von besonders spielbegabten Kindern übernehmen läßt oder selbst übernimmt;
- indem er Ansätze der Kinder, das Handlungsspiel zu erweitern, unterstützt, ihre Spiellust nicht eindämmt und ihren Aktivitäten Raum gibt;
- indem er Spielvorschläge der Kinder herausfordert und den eigenen Vorschlägen vorzieht;
- indem er das Spiel und die Spielleistung des einzelnen Kindes nicht bewerten läßt.

2.8

Freie und gelenkte Aktivitäten

Im Einzelgespräch und in Kleingruppen können die Kinder sich besonders gut zu einem Text äußern und ihre Spiel- und Handlungsvorschläge ausführen. Diese Sozialformen sind besonders geeignet für Hilfen gezielter individueller Ermutigung und Anregung.

Zum selbstgesteuerten Umgang mit Texten regt der Pädagoge in der freien Spielzeit an. Er legt Bilderbücher und illustrierte Geschichtenbücher aus, die von Zeit zu Zeit ausgetauscht werden.

Jedes Bilderbuch oder bebilderte Geschichtenbuch, über das gemeinsam gesprochen wurde, wird in der Bücherecke als Angebot für freie Aktivitäten bereitgestellt. Das Kind kann sich noch einmal dem Inhalt zuwenden. Dabei entdeckt es möglicherweise neue Einzelheiten, stellt Fragen und sieht andere Zusammenhänge.

Häufig finden sich kleine Gruppen zu gemeinsamer Betrachtung zusammen. Solch gemeinsame Bilderbuchbetrachtung kann zu regem Meinungs-austausch führen.

Von Zeit zu Zeit setzt sich der Pädagoge während der freien Aktivitäten zu einem Kind, das sich ein Bilderbuch ansieht. Das Kind gewinnt damit einen Partner, der für seine Fragen, Probleme und Vorstellungen aufgeschlossen ist und ihm zu Antworten verhelfen kann. Es erlebt einen Menschen, der gleich ihm Freude und Interesse daran zeigt, mit einem Buch umzugehen.

3

Überprüfen der Lernergebnisse

Die Lernergebnisse von Vorschulkindern im Umgang mit Literatur sollen nicht als Leistungsergebnisse beurteilt werden.

Soweit sie bei Fünf- und Sechsjährigen überhaupt zu erfassen sind, werden sie deutlich an Handlungen der Kinder in den freien und gelenkten Aktivitäten durch

- Fragen und Gespräche;
- sprachliches Gestalten von Kinderreimen, Rätseln, Geschichten,
- Darstellen von Gehörtem z.B. im Sprechen; im Malen und Kneten; in Klängen und Rhythmen; in körperlicher Bewegung;
- Aufgaben, die in neuen Situationen Umgang mit Texten verlangen.

Es sollten möglichst Situationen geschaffen werden, die dem Kind erlauben, ein Lernergebnis selbst zu überprüfen und es als Lernfortschritt zu erkennen. Tonbandaufnahmen, darstellendes Spiel für andere Kindergruppen und entdeckendes Wiedererkennen von Gehörtem und Gesehenem ermöglichen eine solche Selbstkontrolle. Anzustreben ist, über angemessene Gestaltungsversuche in kleinen Gruppen gemeinsam zu sprechen. Hierbei muß die Atmosphäre bestimmt sein von gegenseitiger Hilfsbereitschaft und Offenheit. Lernerfolgskontrollen dürfen einem von Freude und Lust bestimmten Umgang mit Texten nicht zuwiderlaufen.

Beim Beobachten der Kinder ist der Pädagoge weitgehend auf seine Wahrnehmungsfähigkeit angewiesen. Zusammenarbeit mit Praktikanten, Referendaren und Kollegen in Form von Hospitationen, gemeinsamen Beobachtungen und Gesprächen trägt dazu bei, Reaktionen der Kinder zu erfassen und zu klären sowie die eigenen Beobachtungen zu überprüfen.

C Inhalte

1 Der Kinderreim (Reime, Gedichte, Rätsel)

Der vorliterarische Kinderreim ist einfaches, mündlich überliefertes Kulturgut. Er ist deshalb besonders geeignet für die Phase des vorschriftlichen Umgangs mit Texten in der Vorschulklasse.

Die Vielfalt der Formen und Inhalte, die Unterschiedlichkeit der Sprachcodes, der unmittelbare Gebrauchswert und die Eignung für verschiedenartiges, der jeweiligen Gruppensituation angemessenes, methodisches Vorgehen zeichnen den Kinderreim besonders aus.

Hören und Sprechen solcher kleinen Texte motivieren zu rhythmischer Bewegung und zum Singen.

Der Reim und das Reimen üben auf die meisten Kinder im Vorschulalter große Faszination aus. Das „Sprach-Spielzeug“ Reim gibt gerade zögernden und gehemmten Kindern oft Freude, Mut, Sicherheit und wesentliche Lernimpulse.

Der Kinderreim fördert Sprechfähigkeit, Sprachkönnen und Merkfähigkeit und verweist, indem er etwa in Fingerspiel, Abzählreim und Kreisspiel seine eigene Dramaturgie mitliefert, auf den Zusammenhang von Sprechen und Tun.

Wie das Märchen widerspiegelt der Kinderreim Wirklichkeit. Sozialkritik steht neben Naturbeobachtung, Eigensinn neben Fremdbestimmung, Spott, Widerspruch, Gegenwehr relativieren oder rechtfertigen Norm und Gebot. Seine Entdeckungen, Hinweise und Urteile regen zu (sprachlicher und praktischer) Aneignung, Ablehnung, Veränderung an.

1.2 Lernsituationen mit Kinderreimen

1.2.1 *Thema: Abzählverse*

Zu den Inhalten:

Ele, mele, mu,
raus bist du;
raus bist du noch lange nicht,
mußt erst sagen, wie alt du bist!

ist für die Kinder reizvoll wegen der Frage nach dem Alter. Der Vers ist von seiner Melodie- und Rhythmusführung her flüssig zu sprechen, wenn auch das Wiederaufnehmen der Sprachformel „raus bist du“ für einige Kinder zunächst nicht einfach ist. In den zweisilbigen Wörtern „ele, mele, sagen“ werden die Hebungen hervorgehoben; sie müssen bei der Bewegungskordinierung herausgehört und gezeitigt werden.

Ix, ax, ux,
der rote Fuchs,
die graue Maus,
und du bist raus!

läßt sich so sprechen, daß jede Silbe einzeln betont werden kann. Dieses etwas abgehackte Sprechen macht die Kinder sicher im Zweiertakt und verhindert, daß einzelne Laute oder Silben verschluckt werden.

Sozialform:

Beginn in der Kleingruppe.
Fortführung der Arbeit in der Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

In der Vorschulgruppe waren noch keine Abzählverse miteinander gesprochen oder gespielt worden. Die vier Kinder hatten sich bei Bilderbuchbetrachtungen kaum beteiligt. Zwei von ihnen waren wegen ihrer starken Artikulationsschwächen für die Kleingruppenarbeit ausgewählt worden.

Offene Lernsituation:

Der Pädagoge stellt sich auf die Kinder ein, indem er abwartet, welche Abzählverse die Kinder von sich aus bringen.

Erprobter Verlauf:

Die Kinder und der Pädagoge sitzen im Kreis.

Rückgriff auf Spielformen der Kinder

„Wer von euch hat schon einmal ausgemält?“ Von den vier Kindern kennt nur eines einen Abzählvers. Es beginnt mit dem Abzählen: „Ele, mele, ...“

Die drei anderen Kinder hören und sehen interessiert zu. Mit Spannung wird jedes Mal die Altersangabe erwartet. Das abzählende Kind muß sich konzentrieren, keinen beim Abzählen zu überschlagen. Eine Koordinierung von Sprache und Bewegung gelingt ihm.

Aufnahme der Spielform durch die anderen Kinder

Jeder zählt ab. Das Kind, das den Vers kannte, und der Pädagoge unterstützen das jeweils abzählende Kind, indem sie leise mitsprechen.

Sichern der Aufnahme der gebundenen Sprachform

Zuerst chorisches Sprechen (flüstern, leise—laut, langsam—schnell). Dann Unterstützung des Sprechrhythmus durch Klatschen, später durch Klanghölzer. Zuletzt Sprechen einzelner Kinder nach Wunsch.

Sichern der Spielform

Durch Vergrößerung der Kreisrunde an einem der folgenden Tage um beide Pädagogen und auf Vorschlag der Kinder um den „Teddi“ — ergibt sich ausgiebiges Spiel: das Sprechen und die Koordinierung mit der Bewegung wird geübt. Alle passen auf, daß keiner ausgelassen wird. Auch „Teddi“ zählt ab: Ein Kind geht mit ihm herum und spricht dazu. Zum größten Vergnügen brummt Teddi dabei.

Erproben und Wiedererkennen der eigenen Stimme

Jedes Kind spricht den Abzählvers auf das Tonband. Die vier Kinder hören sich gespannt an. Sie sind zwar überrascht, sich anders als gewohnt zu hören, erleben aber an den anderen, daß sie erkannt werden.

Das Tonband wird der Halbgruppe vorgespielt. Es soll geraten werden, wer die Sprecher sind. Interessiertes, mehrfaches Raten. Schließlich sind alle vier Kinder erkannt.

Weiterführende Aktivitäten

Aus der Halbgruppe werden die folgenden Abzählverse vorgeschlagen und gesprochen:

lx, ax, ux, ... (vgl. 1.2.2)

Eine kleine Mickymaus
zog sich mal die Hose aus,
zog sie wieder an,
und du bist dran!

Ele, mele, miste,
es rappelt in der Kiste

Aufnahme des Vorschlags „lx, ax, ux, ...“. Abzählspiel. Klatschen und Handtrommel-spiel.

1.2.2

Thema: Das Fingerspiel

„Kommt eine Maus,
die baut ein Haus.
Kommt ein Mückchen,
baut ein Brückchen.
Kommt ein Floh,
und der macht — so!“

Sozialform:

Kleingruppe: vier Kinder.

Lernvoraussetzungen:

Zwei Fingerspiele waren bekannt.

Erprobter Verlauf:

Tischrunde.

Zuhören; Umsetzen einer Vorstellung in ein Fingerspiel; Klären unbekannter Wörter; Vermuten; Aufnehmen der Sprachform

Pädagoge: „Ich erzähle mit der Stimme, und ihr erzählt mit den Fingern dazu:

„Da kommt eine Maus.“

Ein Kind ahmt sofort die Laufbewegung mit zwei Fingern auf der Tischplatte nach. Die anderen drei imitieren die Bewegung.

„Die baut ein Haus.“

Ein Kind baut mit beiden Handflächen ein Spitzdach. Die drei anderen machen die Bewegung nach.

Wiederholung der beiden Zeilen. Die Kinder sprechen von sich aus mit und stellen die Laufbewegung und das Haus mit den Fingern dar.

Pädagoge: „In der Geschichte kommt jetzt noch ein Tier.“

Die Kinder: „Eine Katze!“ — „Die Katze jagt die Maus!“ Zwei Kinder lassen mit ihren Fingern leise eine Katze über den Tisch schleichen. Ein Junge streckt an der Tischkante die Finger wie Krallen vor. Ein Kind: „Frankis kleine Katze ist überfahren worden — auf der Straße ...“. Mehrere Äußerungen zu diesem Vorfall.

Pädagoge: „In der Geschichte kommt keine Katze, wie ihr gedacht habt, sondern ein viel kleineres Tier — ein Mückchen.“

Die Kinder haben Schwierigkeiten, sich das Tier vorzustellen. Sie verwechseln es mit einer Laus „die fressen die Haare auf“ und mit einer Hummel „die brummt so und ist mal hinter mir her“. Der Pädagoge versucht, an Mückenstiche zu erinnern. Die Kinder machen sich jetzt die Vorstellung „wie ne Fliege“; einer summt den feinen Mückenton. Entsprechend dem leichten Mückenkörper bewegen sich die Finger leicht über den Tisch.

„Baut ein Brückchen.“

Die Kinder legen die Finger wie zu einem Laufsteg gegeneinander. „Hier unten fließt das Wasser durch“, meint eines.

„Kommt ein Floh und der macht — so!“

Ein Kind: „Der beißt!“ Er kneift mit Daumen und Zeigefinger in die Handfläche eines anderen Kindes.

Pädagoge: „Der Floh kann noch etwas“ und macht mit den Fingern die Bewegung des Springens vor.

Die Kinder: „Hüpfen!“ — „Ist das ein Grashüpfer?“ Der Pädagoge erklärt, daß der Floh ähnlich wie ein Grashüpfer springen könne. Die Kinder imitieren die Bewegung des Springens. Sprechen des ganzen Fingerspiels. Die Kinder spielen alle Bewegungen dazu. Alle sprechen die Endreime mit, zwei die ganzen Zeilen.

Aufnehmen der überlieferten Spielform

Nachdem das Fingerspiel in dieser Form noch einmal gespielt worden ist, wird den Kindern die überlieferte Form des Fingerspiels vorgestellt:

Am Arm des Spielpartners beginnt die Maus emporzukrabbeln; der Floh zupft ihn am Ohr oder kitzelt ihn am Kopf oder Hals.

Mit dem Pädagogen zusammen finden die Kinder heraus, daß sich diese Form besonders gut dazu eignet, mit jüngeren Kindern gespielt zu werden. Die Kindergruppe erhält damit einen Handlungsvorschlag, der sie anregt, jüngeren Kindern Zuwendung zukommen zu lassen.

1.2.3 *Thema: Der Kinderreim „Auf dem Berge Sinai ...“*

Auf dem Berge Sinai
wohnt der Schneider Kikriki.
Seine Frau die Margarethe
saß auf dem Balkon und nähte.
Fiel herab, fiel herab,
brach das linke Bein sich ab.
Kam der Doktor angerannt
mit der Nadel in der Hand,
näht es an, näht es dann,
daß sie wieder laufen kann.

Zum Inhalt:

Die Verschiebung des Normalen — hinfallen und sich verletzen — ins Grotteske fasziniert die Kinder. Sprachwitz, Wort- und Klangfreude sowie kräftiger Rhythmus sind Sprech- und Gestikimpulse.

Sozialform:

Kleingruppe (Halbgruppe).

Lernvoraussetzungen:

Keine.

Zum Verlauf (erprobt):

Sitzrunde.

Der Pädagoge spricht vor. Bei den Worten „fiel herab, brach“... hält er inne. Die Kinder ergänzen: „Brach das kleine Ohr sich ab.“

Der Pädagoge spricht weiter vor. Bei den Worten „näht es an, näht es an, daß sie wieder“... stoppt er wieder. Die Kinder ergänzen: „Daß sie wieder telefonieren kann — sich kratzen kann — wieder hören kann — ...“.

Der Pädagoge spricht den Kinderreim noch einmal. An den offenen Textstellen spricht er nicht weiter. Die Kinder ergänzen wieder mit ihren Vorstellungen das Geschehen: Sie sagen an, welcher Körperteil dieses Mal verletzt wurde, welche Funktionen wieder ausgeübt werden können.

Auf diese Weise wurde das Sprechen des Kinderreims mehrere Male wiederholt, ohne daß die Kinder ermüdeten. Nach und nach prägten sich die Kinder die Handlung ein und sprachen den ganzen Vers mit.

1.2.4 *Thema: Der niederdeutsche Reim „Bimmel bammel beier“*

Bimmel bammel beier,
Muskatt mag keen Eier.
Wat mag se denn?
Speck inne Pann —
Oh, wat ne leckere Musmadamm.

Zum Inhalt

„Bimmel bammel beier“ ist in Klang und Rhythmus umgesetzte Zuwendung zum kleinen Kind, das zum Essen verlockt werden soll. Der melodische Fluß und die weichen Sprachklänge des Niederdeutschen unterstützen den Ausdruck liebevollen Eingehens auf das Kind. Fünf- und Sechsjährige sind für solche Ausdrucksmittel empfänglich.

Der ungewohnte Sprachklang des Niederdeutschen fasziniert Kinder dieser Altersstufe. Die dem Hochdeutschen ähnelnde Sprache bietet ihnen genügend Ansätze zum Entschlüsseln des Gehörten und verschafft ihnen damit Kompetenzerlebnisse im verstehenden Umgang mit ihnen zunächst fremder Sprache.

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Die Kinder kennen bereits einige Kinderreime. Dies ist der erste Versuch, ein niederdeutsches Gedicht zu lernen.

Erprobter Verlauf:

Zuhören; Einhören in Elemente und Strukturen der niederdeutschen Sprache; neue Wörter und Begriffe klären und deren Bedeutung verstehen; zeilenweise Nachsprechen

Pädagoge: „Gestern haben wir ein englisches Lied gesungen. Heute wollen wir ein Gedicht lernen, das in unserer Sprache geschrieben ist, aber ganz anders klingt. Ich bin gespannt, ob ihr das herausbekommt.“

„Bimmel bammel beier.“

„Bimmel bammel hört sich an wie Kirchenglocken.“

„Beier heißt unser Kaufmann.“

Pädagoge: „Bimmel bammel beier, Muskatt mag keen Eier.“

„Das ist plattdeutsch. So spricht meine Omi auch.“ „Muskatt ist die Muschikatze.“

(Der Pädagoge hatte für den Fall, daß das Wort „Muskatt“ nicht gedeutet werden würde, eine Tüte Lakritzkatjes mitgebracht, die im Anschluß an das Gedicht gegessen wurden.)

Die ersten beiden Zeilen werden zusammenhängend wiederholt und von den Kindern einzeln gesprochen.

Pädagoge: „Wat mag se denn?“

„Milch, Fisch, Mäuse, Vögel, Ratten, Insekten, Kittekat, Speck, Leber.“

Pädagoge: „Dieses Kätzchen in unserem Gedicht hat ein Lieblingsessen. Wollt ihr wissen, welches?“

„Speck inne Pann.“

Die Kinder übersetzen die Zeile.

„Die Pfanne ist doch viel zu heiß für die Katze.“

Pädagoge: „Dieser Speckzipfel ist doch vom Mittagessen übriggeblieben in der Pfanne und ist nun kalt geworden.“

Pädagoge: „Oh, wat ne leckere Musmadamm. — Was ist wohl eine Musmadamm?“

„Klingt wie Apfelmus.“

Pädagoge: „Habt ihr schon einmal genascht, wenn eure Mutti Kuchen gebacken hat? Wie nennt sie euch dann?“

„Naschkatze, Schlecker-mälchen.“

Pädagoge: „Leckere Musmadamm bedeutet für diese Katze das Gleiche wie Schlecker-mälchen bei Kindern.“

Das Gedicht seinem Klang, Rhythmus und Gehalt gemäß sprechen

Das Gedicht wird als Frage- und Antwortspiel gesprochen und gespielt. Die Kinder haben viel Spaß am Dialekt und lernen schnell.

Bemerkungen zum Verlauf:

Das Gedicht sollte langsam und deutlich artikuliert vorgesprochen werden. Die Kinder lernen es zeilenweise. Die erste Zeile regt zum langgezogenen Sprechen an. Die zweite Zeile wird mimisch durch ein verneinendes Kopfnicken begleitet. Besonders hingewiesen wird auf die deutliche Aussprache des S und des P bei der Zeile „Speck inne Pann“. Die Kinder halten dabei die Hand vor den Mund, um den Hauch des Atems zu spüren.

2 Das Bilderbuch

2.1 Das Bilderbuch ist oft das erste Buch, das den Kindern begegnet und mit dem sie umzugehen lernen. Es kann die Freude der Kinder am Buch wecken und damit zur Heranbildung eines dauernden Lesebedürfnisses beitragen.

Seine Bilder regen zum Beobachten, Denken und Sprechen an. Sie zeigen Gegenstände, die zur Umgebung des Kindes in enger Beziehung stehen, lassen aber auch Dinge und Vorgänge sehen, die das Kind in seiner Umwelt weniger oder gar nicht erlebt und erfährt und deren Abbildungen seinen Erkenntnis- und Erfahrungshorizont sowie sein Vorstellungsvermögen erweitern.

Zur bildlichen Darstellung tritt in vielen Bilderbüchern die sprachliche hinzu. Kraft ihrer vielfältigen sprachlichen Mittel ist die Bekanntgabe des Textes für den Betrachter nicht nur Wiederholung und Bestätigung des bildlich bereits Wahrgenommenen, sondern Ergänzung und Differenzierung seiner Vorstellungen. Den Bedürfnissen des Kindes entsprechend sollen es Texte sein, die von Rhythmus, Klang und Anschaulichkeit getragen und in Versform oder leicht gegliederter Prosa, in deutlichen Dialog- und Handlungsfolgen gestaltet sind. Das Kind hat nicht nur Vergnügen an dieser von Musikalität und Bildhaftigkeit geprägten Sprache, es gewinnt an ihnen auch neue Sprachmuster, nach denen es gemäß seinen eigenen sprachlichen Darstellungsabsichten verfahren kann.

Bild und Text regen das Kind zu einer kreativen Auseinandersetzung mit dem vorgestellten Geschehen an. Das Deuten einer Situation, das Erfinden einer Geschichte zu einem Bild, das wiederholende, verändernde und weiterführende Erzählen und Spielen eines Geschehensablaufs fordern und fördern Phantasie, Lust am Verändern, Sensibilität für Bedeutungsqualitäten bildlicher und sprachlicher Phänomene oder auch die Fähigkeit, sich vom gegebenen Rahmen zu lösen.

Das Bilderbuch in der Vorschule soll den Kindern keine Welt vorgeben, die Schwierigkeiten menschlichen Lebens ausklammert. Was ihnen vorzustellen ist und wohin sie hineingeführt werden müssen, ist eine auf Humanität gegründete Welt, die sowohl Gefährdungen des Menschen aufzeigt als auch seine von positivem Veränderungswillen geprägten Lösungsversuche. Ein gutes Ende solcher Lösungsversuche kann nicht als fauler Optimismus abgetan werden. Man darf Kinder nicht in einer womöglich nicht zu bewältigenden Beunruhigung lassen. Für Fünf- und Sechsjährige ist es notwendige Orientierung auf ein lebbares Dasein hin und gibt ihnen Sicherheit für einen auf Zuversicht gegründeten Handlungszugriff.

2.2 Lernsituationen mit Bilderbüchern

2.2.1 *Thema: „Die Kahnfahrt“*

von John Burningham. Maier, Ravensburg 1973.

Inhalt:

Herr Adam will eine Kahnfahrt unternehmen. Kinder und Tiere wünschen, daran teilzunehmen. Herr Adam hat nichts dagegen, doch er stellt Bedingungen. Er verlangt von jedem Teilnehmer, sich in seinen Bedürfnissen zugunsten einer sicheren Kahnfahrt einzuschränken. Kinder und Tier können sich aber nur eine kurze Zeit beherrschen. Der Kahn kippt. Bei einer gemütlichen Teerunde kündigt Herr Adam den nächsten Ausflug an. Damit bietet er Kindern, Tieren und sich die Chance, die erworbenen Erfahrungen zu nutzen, ohne moralisierend die mißglückte Kahnfahrt beklagt zu haben. Den Betrachtern dieses Bilderbuches wird demonstriert, daß gemeinsame Unternehmungen Anstrengungen erfordern und nicht ohne Verzicht auf bestimmte Bedürfnisse, doch mit Humor und Toleranz möglich werden.

Die Erzählung ist klar und einfach strukturiert. Das Prinzip der Wiederholung in den formelhaften Fragen und Aussagen, in der Aufzählung der Tiere und ihrer Verhaltensweisen erleichtert die Aufnahme und gibt dem Betrachter und Zuhörer Raum, bereits erhaltene Informationen erneut zu bedenken und sie bestätigt zu sehen. Die Handlung wird durch die Einführung der Tiere gefestigt, allmählich erweitert und fortgeführt. Die ihnen vertrauten Tiere sprechen die Kinder emotional stark an.

Sozialform:

Kleingruppe oder Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen

Keine.

Zum Verlauf (erprobt):

Sitzrunde.

Entschlüsseln bildlicher Darstellung

Der Pädagoge bietet zunächst das Bild an. Das anschließende Hören des Textes zum Bild bestätigt den Kindern die aus den Bildern entnommenen Informationen.

Anregungen zu differenzierterer Wahrnehmung bieten die Mimik und Gestik Herrn Adams: Lässiges Staken, angestregtes Staken, einladende Geste zum Haus hin, heiteres Gesicht bei der Teerunde, ...

Wahrnehmen von Strukturelementen (Wiederholung) und formelhaften Fragen und Aufforderungen; Verändern von Sprachmitteln des Textes

In der Versuchsgruppe entdeckten die Kinder bereits nach dem zweiten Bild die ähnliche Situation: „Jetzt fragt die Katze, ob sie mitdarf!“

Auch die sich wiederholenden Anweisungen Herrn Adams werden erfaßt. Die Kinder äußern eigene Verhaltensvorstellungen zu den Tieren: „Sich nicht so dick machen‘ beim Schwein (besser als der Textvorschlag!), ‚nicht so laut sein, nicht beißen‘ beim Schaf.“

Der Impuls des Textes „doch dann ging’s los: die Ziege boxte, das Kalb ...“, veranlaßt die Kinder, die Reihung selbst fortzusetzen.

Wahrnehmen von Toleranz; Wahrnehmen der kooperativen Lösungsstrategie eines Erwachsenen; Motive finden für die Handlungen Herrn Adams; evtl. auch für die der Tiere

Der Pädagoge versucht (unabhängig von der Zusammensetzung der Kindergruppe, aber auch bei wiederholender Betrachtung möglich) von den Kindern begründen zu lassen, warum Herr Adam jeden Teilnehmer zu Beginn der Fahrt ermahnt; warum er alle Teilnehmer zum Teetrinken einlädt; warum er noch einen Ausflug mit ihnen machen will.

Anschließende Aktivitäten:

Stegreifspiel oder Puppenspiel.

Bauen eines Kahns.

Musikalische Darstellung des Geschehens als Klangszene: Charakterisierung jeder Handlungsfigur durch Instrumente, Wasser, Kentern des Bootes, ...

2.2.2

Thema: „Der kleine Igel“

von Gina Ruck-Pauquët und Marianne Richter. Herder.

Zum Inhalt:

Ein Igel wird von einem Mädchen im Wald entdeckt, mitgenommen und liebevoll im Haus gepflegt. Im Laufe der Zeit muß das Mädchen erleben und erkennen, daß sich ein Igel nicht als „Haustier“ eignet. Das Mädchen entschließt sich, auf den Igel als „Spieltier“ zu verzichten und bringt ihn dorthin zurück, wo sie ihn aufgesammelt hat.

Das Buch lädt die Kinder dazu ein, zusammen mit dem Mädchen Lebensgewohnheiten eines Igels kennenzulernen, über sie nachzudenken und Folgerungen für das Handeln daraus zu ziehen.

Sozialform:

Halbgruppe.

Zum Verlauf (erprobt):

Beim Beobachten eines lebenden Tieres in der Klasse (Oktober/November) hatte die Kindergruppe erste Erfahrungen mit einem Igel machen können. Das Bilderbuch nahm diese Erfahrungen auf und vermittelte neue Informationen.

Der Zusammenhang von Text und Bild ist grafisch nicht optimal gelöst. Zum Beispiel nimmt der Text oft vorweg, was auf dem folgenden Bild dargestellt ist, so daß den Kindern keine Möglichkeit bleibt, zu vermuten und weiterzudenken. Das kann der Pädagoge vermeiden, indem er den Text erst zur Bestätigung anbietet, wenn das Bild besprochen worden ist. (Genaue vorherige Einteilung der Bild- und Textdarbietung; häufiges Vor- und Zurückblättern.)

Entschlüsseln bildlicher Darstellung; Zuhören; Herstellen von Beziehungen zu eigenen Erfahrungen; Deuten von Empfindungen; Herausfinden von Motiven für Handlungen

Die Kinder finden heraus:

Der Igel ist ein Nachttier. (Mond, dunkle Bäume, ...)

Er rollt sich bei Gefahr ein. Kind: „Er hat Stacheln wie die Menschen Pistolen tragen.“

In einer ihm fremden Umgebung ist er ängstlich und verkriecht sich. Kind: „Er ist arm, weil er gefangen ist.“

Der Igel trinkt gern Milch; er trinkt sie der Katze weg; mit seinen Stacheln ist er der Katze beim Streit überlegen. Der Igel als Nachttier stört die Nachtruhe des Mädchens (rote, übermüdete Augen des Mädchens).

Der Igel sitzt an der Tür, weil er nach draußen will. Kind: „Jetzt ist der Igel glücklich und das Mädchen auch.“ Das Mädchen hat den Igel wieder nach draußen gebracht.

Es handelt sich bei den wiedergegebenen Kinderäußerungen nur um einzelne, herausgegriffene Äußerungen aus einer regen halbstündigen Aussprache.

2.2.3

Thema: „Hans und Heinz“

Zeichnungen von Maurice Sendak. Deutsche Verse von Hans Manz nach einem Text von Janice May Udry. Diogenes 1969.

Inhalt:

Hans und Heinz, gleich groß und gleichaltrig, sind Freunde. Während Hans über eine klare Vorstellung dessen verfügt, was und wie Freundschaft zu sein habe, und diesem Prinzip zunächst freudig folgt, genießt Heinz nur die Vorzüge der Freundschaft und nützt die scheinbare Schwäche des Freundes zum eigenen Vorteil aus. Hans wehrt sich endlich gegen die Ungerechtigkeit des scheinbar überlegenen Heinz und propagiert Feindschaft (amerikanischer Originaltitel: „Let's be Enemies“). Sein Entschluß gilt als absolut und unwiderruflich. Vom kindlichen „Leser“ wird er bejaht; denn er erscheint als gerechtfertigt und ist ihm spontan einsichtig.

Konkrete Situationen werden vorgestellt, in denen sich die handelnden Personen sowie die das Bilderbuch betrachtenden Kinder ausleben. Als die durchlebte Krise auf ihrem Höhepunkt zur endgültigen Trennung zu führen droht, lenkt der reifere Hans wieder ein. Es kommt zur Versöhnung, und Heinz deutet sein wieder- oder neugewonnenes Verständnis der Freundschaft mit dem letzten Satz des Buches an: „Hans mein Freund, ich danke dafür.“

Die hinter der Handlung stehende Idee von Freundschaft wird den Kindern nicht begrifflich, sondern konkret vermittelt. Der Wechsel von positiver und negativer Einstellung zum Du, der oft typisch für die spontanen Reaktionen (nicht nur) der Kinder im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen ist, wird raffiniert einfach mit sparsamsten zeichnerischen Mitteln und in einer präzisen Sprache ausgedrückt. Die Lebendigkeit des Inhalts und stilisierte Gestaltung ermöglichen und erfordern ein wiederholtes Umgehen mit dem Buch in Kleingruppen (kleines Buchformat). Die vermittelten Normen – Partnerschaft und gleichzeitiges Durchsetzen eigener Interessen – entsprechen sozialem Lernen. Vergleiche auch C 4.2.3!

Sozialform:

Kleingruppe.

Lernvoraussetzungen:

Die Kinder sollten bereits über Fähigkeiten des Zuhörens, Betrachtens und Miteinandersprechens verfügen und Partnerbeziehungen in und außerhalb der Kindergruppe erlebt haben.

Verlauf (erprobt):

Identifizieren, Unterscheiden und Wiedererkennen der beiden Jungen Hans und Heinz anhand des Umschlagbildes, der kleinen Vignette mit dem Regenschirm und des Titelbildes.

Differenzierteres Wahrnehmen (Deuten von Gestik und Gesichtsausdruck) evtl. unter Zuhilfenahme von pantomimischer Nachahmung möglich schon zu Beginn oder aber bei einem zweiten Durchgang.

Klären der Ausgangssituation

Schwierigkeit: Früher und heute. Deuten des ersten Bildes ohne Text.

Bekanntgabe des Textes als Bestätigung.

Wiederholung des ersten Satzes und erster Teil des folgenden mit besonderer Hervorhebung. „Früher einmal war Hans mein Freund, aber seit heute . . .“

Deuten des zweiten Bildes

Bekanntgabe des Textes als Bestätigung.

Bestimmen der folgenden Bilder als der Ursachen der Feindschaft

Beschreiben und Nachempfinden der im folgenden abgebildeten einzelnen Spielsituationen (bis „Sand werfen“) mit jeweils nachträglichem Vorlesen des Textes.

Wiedererkennen des Bildes (Feindhaltung) und des nur leicht veränderten Textes

Hervorhebung der Wörter „Jetzt“ und „Nie mehr“. Evtl. Stellungnahme zu „nie mehr“. Mögliches Ende der ersten Darbietung.

Bestimmen der folgenden Bilder als Dokumentation von Freundschaft

Beschreiben und Nachempfinden der einzelnen Situationen mit jeweils nachträglichem Vorlesen des Textes (bis „Masern“).

Wiedererkennen der Feindhaltung (s. o.)

Bestimmen der folgenden Bilder als Dokumentation von Widerstand und Rache

Beschreiben und Nachempfinden der einzelnen Situation mit anschließendem Vorlesen des Textes (bis „Anschreien mit dem Regenschirm“).

Bestimmen der folgenden Bilder als Szenen sich anbahnender und vollzogener Versöhnung

Beschreiben des Bildes (Doppelseite). Hinweis auf die Sonne. Unter Umständen Rückverweis auf die vorangegangenen Regenbilder. Stellungnahme zum Text. Vermutungen über den Fortgang.

Deuten der folgenden Bilder mit nachträglicher Bestätigung durch den Text.

Mögliche Übertragung: Kinder berichten von ähnlichen Erfahrungen. In der Versuchsgruppe äußerten die Kinder auf einen Impuls des Pädagogen hin engagiert und ausführlich ihre Erlebnisse.

2.2.4

Thema: „Schellenursli“

Bilder von Alois Carigiet. Orell Füssli Verlag Zürich.

Zum Inhalt:

Ursli, im Alter der Kinder, muß erfahren, daß Wünsche, Hoffnungen und Zielvorstellungen durch den Widerstand anderer zunichte gemacht werden können. In dieser durch Enttäuschung und Leid bedingten Isolation gibt Ursli nicht auf, sondern demonstriert Anstrengungsbereitschaft und Mut. Er hat das Glück, daß seine Eltern die Initiative des Jungen billigen und froh sind über ihr Kind.

Die großen Wünsche und Hoffnungen von Kindern werden in dieser Geschichte widergespiegelt: Ursli ist derjenige, der seinen Kopf durchsetzt und erreicht, was er sich vorgenommen hat. Zu erfahren ist für die Kinder: So kann ich es auch machen.

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Die Kinder sollten schon über Fähigkeiten des Miteinandersprechens und über Erfahrungen im Miteinanderspielen verfügen. Geschehensabläufe, die an wechselnden Orten und zu verschiedenen Zeiten stattfinden, sollten von ihnen erfaßt werden können.

Zum Verlauf (erprobt):

Von dem Bilderbuch werden nur die Bilder angeboten. Die Kinder entschlüsseln das Geschehen aus der bildlichen Darstellung. Die von den Kindern erzählte Geschichte wird als „ihre“ Geschichte vom Pädagogen schriftlich festgehalten. Die Lösungsversuche der Kinder kann der Pädagoge durch seinen Rückgriff auf den Bilderbuchtext, jedoch in freier und vereinfachter Formulierung, unterstützen und anregen.

2.2.5

Thema: Das Bilderbuch „Alois“

von Max Bollinger und René Villinger, Sauerländer 1968.

Inhalt:

Alois, ein junger Stier, lebt mit anderen Tieren auf einem Bauernhof. Eines Tages tollt er übermütig auf der Weide umher. Die anderen Tiere sind entsetzt über sein ungebärdiges Verhalten, denn Alois hat dabei ein kleines Lämmchen umgerannt. Sie wenden sich von ihm ab. Überdies hat er einen Weidenzaun beschädigt, darum bringt der Bauer ihn auf eine entlegene Weide. In der Einsamkeit beschließt er, die Sonne zu seinem Spielgefährten zu machen. Auf dem Weg zu ihr wird er vom Duft des Jelängerjelierbeerstrauches betört und gibt seinen Plan auf. Er kehrt zu den Tieren auf die Weide zurück und wird von ihnen freudig begrüßt.

Das Bilderbuch behandelt das Problem des Außenseiters: vordergründig eingekleidet in eine Tiergeschichte, die in sich einen Realitätsanspruch aufweist. Sie ist ein Modell für menschliches Verhalten: Ohne böse Absicht wird in dieser Geschichte jemand zum Außenseiter. Positive Kräfte schlagen ins Negative um, es kommt zu unbeabsichtigten Folgen. In diesem von der Geschichte gesteckten Rahmen werden von den Kindern eigene und gemeinsame Erfahrungen und Konfliktsituationen eingebracht.

Die Illustrationen des Bilderbuches sind klar, großflächig und textbezogen. Sie beschränken sich in differenzierter Farbgebung auf das Wesentliche. Trotz der Eindringlichkeit lassen die Bilder genügend Raum für eigene Gestaltung. Differenzierte Deutungen von Details werden angeboten.

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Fähigkeiten des Zuhörens, Deutens und Miteinandersprechens sollten entwickelt sein.

Zum Verlauf (erprobt):**Identifizieren des Tieres anhand des Umschlagbildes; Zuhören; Klärung der Ausgangssituation**

Pädagoge: „Von wem handelt das Buch wohl?“

„Von einer Kuh.“

„Von einem Kälbchen, es hat doch so kleine Hörner.“

„Das ist ein kleiner Kuhmann.“

„Ich weiß, das heißt Stier.“

„Stiere gibt es in Spanien, da hab ich mal einen gesehen.“

„Hab ich auch schon im Fernsehen gesehen. So...“ (geht in die Kreismitte und mimt einen Stier).

„Aber der kleine Stier sieht gar nicht wütend aus.“

Nach dem Umschlagbild wird die erste Textseite zum allgemeinen Verständnis vorgelesen. Anschließend betrachten die Kinder das folgende Doppelbild. Die verschiedenen Tierarten werden benannt. Die Kinder ahmen die Tierstimmen nach. Größenunterschiede werden von den Kindern erkannt.

Sprachliche und bildliche Darstellung entschlüsseln und in eigene Vorstellung umwandeln; Wahrnehmen von Einzelheiten; Bezüge zur eigenen Situation herstellen

„Das Lämmchen ist am kleinsten und die Kuh am größten.“

Die Glocken erinnern die Kinder an das Buch vom Schellenursli:

„Das sind Ursli's Ziegen, die kann man auch melken.“

Die Kinder berichten von ihren eigenen Freunden und Spielgefährten:

„Mein Freund ist auch größer als ich, aber dafür kann ich schneller laufen.“

„Yuri ist die kleinste aus unserer Klasse, aber als Puppenmutter ist sie ganz schön groß.“

Der Pädagoge wiederholt: „Übermütig?“

„In der Pause war ich schon mal übermütig, und dann woll'n die Mädchen nicht mehr mitspielen.“

Der Stimmungswandel von Alois wird beim Betrachten der Bilder von den Kindern erkannt:

Pädagoge: „Und wie sieht Alois jetzt aus?“

„Zornig.“ – „Wütend.“

„Der ist ganz schön sauer, weil er auch schnauft.“

„Wenn ich wütend bin, schrei' ich.“

Für Handlungen Motive erkennen; zwischenmenschliche Beziehungen erkennen

Die Motive, Alois auszusperrten, werden von den Kindern erkannt. Er belästigt die anderen Tiere, besonders das kleine Lämmchen und beschädigt dabei einen Weidenzaun.

Als Alois allein auf der neuen Weide steht, bemerken die Kinder:

„Jetzt sieht er traurig aus. Das kann man bei jedem am Gesicht sehen.“

Überschauen eines Zusammenhangs

Bei dem Text „Ich will mir morgen die Sonne holen, dann bin ich nicht mehr allein“ lachen die Kinder:

„Die Sonne ist doch viel zu weit weg.“

„Die ist doch ganz heiß.“

„Da verbrennt man sich doch.“

Die Unwissenheit des kleinen Stiers löst allgemeine Heiterkeit aus. Die Kinder stehen über dem Problem.

Bezüge zur eigenen Situation herstellen; zwischenmenschliche Beziehungen wahrnehmen

Bei dem rosafarbenen Bild berichten die Kinder von eigenen Träumen:

„Ich träum' manchmal von dem, was ich mir wünsche.“

Pädagoge: „Was wünscht sich Alois wohl?“

„Er möchte wieder bei seinen Freunden sein. Ich spiel' auch immer mit meinem Freund.“

Die Kinder sind erleichtert, als Alois wieder bei seinen Freunden ist. Ihnen wird klar, welche Folgen unbedachtes, rücksichtsloses Verhalten haben kann. Es wird ihnen bewußt, wie wichtig es ist, gute Freunde zu haben und zu behalten.

Anschließende Aktivitäten:

Malen nach dem Bilderbuch.

Alois wird aus Knetmasse geknetet. Nach Wahl auch die anderen Tiere.

Vorschläge zur Auswahl von Bilderbüchern (vgl. D Arbeitshilfen 1.2)

A: für die ersten Wochen des Vorschuljahres geeignet

M: für die Mitte des Vorschuljahres geeignet

E: für die letzten Wochen des Vorschuljahres geeignet

A „Susi und der Zauberhut“ von Inger und Lasse Sandberg, Carlsen.

Zur Zeit vergriffen, wird wieder aufgelegt.

Das Buch erzählt eine für das Kind schwierige Situation: Die Eltern gehen abends weg. Der als Kindermädchen fungierende „Onkel Erich“ stellt sich auf die Interessen und Wünsche des Kindes ein und gibt ihm Gelegenheit, sich sicher und kompetent zu fühlen. Text und Bild sind so angelegt, daß sich die Bilderbuchbetrachter und -hörer in ihren Wahrnehmungsfähigkeiten bestätigt fühlen können.

- A **„Wenn du den Fluß wegnimmst“** von Dieter Heise und Eberhard Schober. Oetinger.

Das Bilderbuch regt mit einfachen Text- und Bildmitteln zum aufmerksamen Hören und Sehen an. Die Kinder können entdecken, was auf den einzelnen Bildern im Vergleich zu den vorherigen fehlt. Ihre Vermutungen werden durch die unmittelbar folgende Text- oder Bilddokumentation bestätigt.

- A **„Die Kahnfahrt“** von John Burningham. Maier Ravensburg (vgl. 2.2.1).

- A **„Kinder, heut' ist Wochenmarkt!“** von Katharina Maillard und James Krüss. Stalling.

Die farbenfrohen bildlichen Darstellungen geben viele Sprech- und Bewegungsimpulse. Rhythmische, klangreiche Verse reizen zum Nach-, Mit- und Selbersprechen.

- M **„Der kleine Igel“** von Gina Ruck-Pauquet und Marianne Richter. Herder (vgl. 2.2.2).

- M **„Der Maulwurf Grabowski“** von Luis Murschetz. Diogenes.

Die Lebensweise eines Maulwurfs wird gefährdet. Die Bilderbuchgeschichte sensibilisiert für Bedürfnisse anderer und zeigt die zerstörerische Wirkung von Umweltveränderung aus der Tierperspektive auf.

- M **„Onkel Tobi“** von Sigrid Hauck und Hans G. Lenzen. Bertelsmann.

Der gereimte Text bietet viele Sprech-, Handlungs- und Rhythmisierungsimpulse an. Die Reimwörter sind Gedächtnisstützen, aber auch Anregungen zu Textveränderungen und -spielen. Die Kinder können sich bestätigt fühlen, weil sie herausfinden, was der hilfsbereite, doch vergeßliche Onkel Tobi vergaß zu besorgen. Das Buch demonstriert selbstverständliche Rücksichtnahme gegenüber Mensch und Tier.

- M **„Wo die wilden Kerle wohnen“** von Maurice Sendak. Diogenes.

Ein ungezogener Junge fühlt sich falsch erzogen. Er überwindet seine Aggressionen, indem er eine Beschimpfung beim Wort nimmt und sie als Auseinandersetzung mit Macht in seiner Vorstellung durchlebt.

Zu überlegen ist, ob der Pädagoge den Kindern die Geschichte ohne Bilddarbietung vorliest. In den sich anschließenden Aktivitäten können die Kinder dann nach den eigenen Vorstellungen „wilde Kerle“ malen.

- E **„Hans und Heinz“** von Maurice Sendak. Diogenes (vgl. 2.2.3).

- E **„Schellenursli“** von Alois Carigiet. Orell Füssli. Zürich (vgl. 2.2.4).

- E **„Alois“** von René Villiger und Max Bolliger. Sauerländer (vgl. 2.2.5).

- E **„In der Dachkammer brennt noch Licht“** von Rüdiger Stoye. Maier Ravensburg.

Zwei Kinder prüfen nach, ob die „Klatschereien“ stimmen, die sie über einen Hausbewohner gehört haben. Nur allmählich können sie ihre Befangenheit gegenüber dem merkwürdigen Hausbewohner überwinden.

Das Buch kann auch ohne die bildliche Darstellung angeboten werden. Die bildhafte Sprache regt zu eigenen Bildvorstellungen an.

Geschichten

Geschichten für Fünf- und Sechsjährige erzählen von Geschehnissen, zu denen Kinder dieser Altersstufe eine besondere Nähe haben. Den Erlebnis- und Vorstellungsmöglichkeiten dieser Kinder entsprechend sind sie weit und vielfältig in Thematik und Darstellungsart. Sie können phantastische Elemente enthalten, Traumgeschichten sein, humori-

stische und komische Darstellungen, oder auch ihren Schwerpunkt darin haben, über die nähere und weitere Umwelt und die Natur zu informieren.

Im Gegensatz zum Märchen enthält die Kindergeschichte konkrete Bezüge zu den Lebenssituationen Fünf- und Sechsjähriger. Vertrautes aus der Umgebung, aus dem Zusammenleben in Familie, Nachbarschaft und Kindergruppe ist dargestellt. Es wird von dem Kind wiedererkannt, jedoch auch in neuen Zusammenhängen erfahren. Selbstverständliches wird in Frage gestellt, Neues eingeführt.

Anders als beim Bilderbuch werden die Vorstellungen und Empfindungen des Kindes beim Hören der Kindergeschichte nur durch den Reiz des Wortes und die Kraft des sprachlichen Bildes erregt und entwickelt. Von der Aktivierung der Einbildungskräfte hängen die Intensität der Anteilnahme und der Ver- und Umarbeitungsprozeß des Gehörten ab. Darum werden die Geschichten am leichtesten und am nachhaltigsten aufgenommen, deren Sprache anschaulich, klar und melodisch ist und die Wirkliches und Mögliches in dichten und wahrheitsgemäßen Bildern den Kindern vor Augen stellen.

3.2. Lernsituationen mit Kindergeschichten

3.2.1 Thema: *Lotta zieht um.*

In: Astrid Lindgren erzählt. Oetinger.

Inhalt:

Lotta wehrt sich dagegen, etwas für sie Unangenehmes anzuziehen. Aus einer von ihr nicht durchzuhaltenden Situation wird sie von den verständnisvoll reagierenden Eltern ins Familienleben zurückgeholt. Im scheinbaren Eigensinn dokumentiert sich der notwendige Eigenwille des Kindes.

Sozialform:

Halbgruppe; Schlußteil: Gesamtgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Fähigkeiten des Zuhörens und des Miteinandersprechens sollten entwickelt sein.

Zum Verlauf:

Bei der Erprobung der Geschichte stellten die Kinder vor allem Beziehungen zu ihren Situationen her und gestalteten Vorstellungen in Stegreifspielen.

Die Geschichte wurde in sechs kleine Kapitel unterteilt und den Kindern im Verlaufe von drei Wochen vorgelesen.

Erster Teil: Lottas Traum; ihre Weigerung, den Pullover anzuziehen.
Abschluß: „Dann tu das“, sagte Mama und ging in die Küche hinunter.

- „Was man träumt, ist nicht Wirklichkeit.“
- „Ich vergeß immer, was ich geträumt habe.“
- „Ich ziehe mich immer allein an.“
- „Wenn ich einen Pullover nicht mag, leg ich ihn in den Schrank zurück.“
- „Meine Strümpfe kratzen manchmal.“

Zweiter Teil: Lotta ißt nicht das Frühstück. Sie zerschneidet den Pullover.

Abschluß: „Und außerdem hat es ein Hund getan“, sagt sie.

- „Ich trink morgens auch Kakao.“
- „Ich immer Milch.“
- „Ich eß Müsli.“

Stegreifspiel: Aus der Verkleidungskiste suchten die Kinder einen alten Pullover heraus. Im Spiel wurde der Pullover von „Lotta“ zerschnitten. Die spielenden und die zuschauenden Kinder waren von dem Anblick des zerschnittenen Pullovers betroffen. In den weiteren Stegreifspielen zu diesem Thema, das von Kindern mehrere Male in den Freien Aktivitäten aufgegriffen wurde, nahmen die Kinder lieber Zeitungspapier zum Zerschneiden.

Dritter Teil: Lotta zieht in die Rumpelkammer Tante Bergs.

Abschluß: „Wenn Mia-Maria das sähe, dann würde sie wahnsinnig werden“, rief sie.

Auf den Impuls des Pädagogen „Wo würdet ihr hingehen?“ antworteten mehrere Kinder: „Zu meiner Omi.“ Einige auch: „Zu meiner Tante.“ Der Pädagoge fragt die Kinder, was eine Rumpelkammer sei. „Ein Boden. – Ein Keller. – Ein Hühnerhaus.“

– „Bei uns auf dem Boden sind lauter alte Sachen.“

– „Wenn Lotta in dem Schuppen wohnt, sieht ihre Mutti sie, und dann hat sie keine Angst mehr, weil sie weiß, wo Lotta ist.“

Vierter Teil: Lotta bekommt Essen.

Abschluß: „Als sie gegessen hatte, wischte sie sich Mund und Hände am Staubtuch ab.“

Stegreifspiel: Ein Kind, „Lotta“, saß oben auf einem Schrank. Dieses Kind ließ an einem Springtau den Korb herunter.

Lotta: „O, wie ist es hier gemütlich. Du kannst gehen, Tante Berg. Wie krieg ich nun was zu essen?“

Tante Berg: „Lotta, du kannst von mir was haben, aber ich kann nicht immer die Treppen rauf und runter rennen.“

Lotta: „Ich hab eine Idee. Ich laß den Korb am Seil runter, und du tust was zu essen rein, und dann zieh ich ihn wieder hoch.“

Tante Berg: legt das Essen (Spielsachen) in den Korb.

Lotta: „O, das sind prima Sachen. Schmeckt besser als zu Hause.“

In den anschließenden Freien Aktivitäten spielten zwei Kinder das Essenspiel noch einmal: Sie rückten einen Tisch an die Klassentür. „Lotta“ saß oben auf dem Tisch. Die Klassentür hatte die Funktion einer Wand. Das Springtau wurde über die obere Kante hinweg auf die andere Seite der Tür geleitet. Hier stand „Tante Berg“ und packte den Korb mit Essen voll.

Fünfter Teil: Die Geschwister und die Eltern besuchen Lotta.

Abschluß: „Dann war Lotta allein.“

Sechster Teil: Die folgenden Textstellen geben Anlaß, Lottas Situation von den Kindern deuten zu lassen:

– „Dann kroch sie selbst zum Teddy hinein und zog sich die Decke bis über die Nase.“

– „Ich habe nicht etwa Angst, wenn es dunkel ist“, sagte sie, „aber ich finde es traurig.“

– „Huh“, sagte Lotta und kroch wieder unter die Decke. Sie drückte ihren Teddy an sich.

Von der Zusammensetzung der Kindergruppe wird es abhängen, zu welchem Verhalten sich die Kinder äußern.

Das kleine Kinderlied sprechen die Kinder mit. Vielleicht finden Kinder auch eine Melodie dazu.

Das Entschuldigungsritual wurde nicht vorgelesen, da eine kritische Stellungnahme zu diesem unnatürlichen, formalen Mutter-Kind-Verhalten nicht gefordert werden sollte. Auch der Schlußsatz entfiel. Er ist für Fünfjährige unverständlich.

3.3

Vorschläge zur Auswahl von Kindergeschichten (vgl. D Arbeitshilfen 1.3)

Friskey-Evans: Der kleine Zweifuß

Der kleine Zweifuß, ein Indianerjunge, wird zur Selbständigkeit ermutigt. Er lernt, auf die Bedürfnisse eines Tieres einzugehen und erhält dadurch das, was er sich wünscht.

Lindgren: Ich will auch Geschwister haben

Der Wunsch, Geschwister zu haben, führt zu Konflikten. Die Zuneigung der Eltern muß mit kleineren Geschwistern geteilt werden.

Lindgren: Lotta zieht um

Vgl. 3.2.1

Lindgren: Gute Nacht, Herr Landstreicher

Die Begegnung der Kinder mit einem Menschen, der außerhalb üblicher Normen steht.

Lindgren: Peter und Petra

Der geglückte Versuch einer Schulklasse, sich auf zwei Kinder einer „Zwergenfamilie“ einzustellen und sie zu integrieren.

Schnurre: Die Sache mit den Meerschweinchen

Obwohl es zwei Kindern nicht leicht fällt, ihren Wunsch durchzusetzen, erreichen sie es, ein Meerschweinchen zu bekommen. Die Probleme mit den Meerschweinchen sind Anlaß für wichtige Gespräche zwischen den Kindern, zwischen den Kindern und ihren Angehörigen und darüber hinaus zwischen zwei Familien.

Storm: Der kleine Häwelmann

Ein kleiner Junge erlebt die Nacht. Ihre schöne Fremdheit erfährt er auf einer übermütigen Reise. Der durch Unersättlichkeit verursachte Absturz wird aufgefangen im Aufwachen für die reale Begegnung.

Tolstoi: Der Bär auf dem Wagen

In Geschichten mit realistischen, märchenhaften und fabelartigen Zügen werden Kinder und Erwachsene vor Probleme gestellt und müssen sich entscheiden. Tatenwille und Handlungsgrenzen des Menschen werden sichtbar.

4

Märchen

4.1

Das Volksmärchen ist aus dem gesprochenen Wort hervorgegangen. Daher benötigt es für seine optimale Vermittlung einen Erzähler und den Zuhörer. Als erzählte Geschichte ist es somit in seinen einfachen Formen dem noch nicht lesenden Vorschulkind angemessen.

Die bildliche Sprache ist ein wesentliches Merkmal des Volksmärchens. Der Umgang mit Märchen kann und soll die Kinder dazu befähigen, im Bilde zu sein, sich ein Bild von der Welt zu machen. Das gesprochene Wort unterstützt das Hervorbringen eigener Vorstellungen stärker als das geschriebene.

Im Gegensatz zum stoffhungrigen Schnell-Leser und konsumierenden Fernseher werden Märchen hörende Kinder in der Schule zum wichtigen Teil eines Zuhörerkreises, deren einzelne Mitglieder — jedes für sich — die gebotenen Bilder vor ihren eigenen geistigen Augen für sich und andere selber produzieren müssen. Sprachschöpferische Intelligenz wird entwickelt und erweitert, da Sinnbilder gesetzt werden gegen die (zum Teil ärmlichen oder verarmten) Bildvorstellungen der Fünf- und Sechsjährigen.

Die flächige, formelhafte Sprache des Märchens, die Wiederholungen in Ablauf und Wortlaut machen es dem Hörer leicht, zu folgen und sich die Vorgänge einzuprägen. Die deutlich markierten Geschehenszusammenhänge haben die Funktion von Wegweisern. Sie ermöglichen dem kindlichen Hörer eine erste moralische Wertung und führen ihn, über das Wahrnehmen und Einschätzen gegensätzlicher Erscheinungs- und Verhaltensweisen allmählich und sicher zu differenzierender Betrachtung und Beurteilung.

Die Bildersprache des Märchens ist nicht willkürlich; die gleichen Motive finden sich unabhängig voneinander auf der ganzen Welt: Der Narr wird zum Souverän, der Held darf sich irren, aus allen Irrungen geht das optimistische Ich als „König“ hervor.

Als humanes Spiegel- und Wunschbild stellt das Volksmärchen den Menschen in seinen Möglichkeiten dar und zeigt dem Hörer wünschenswerte Lebensweisen auf. Oft oder meistens ist es der Kleine, der Jüngste, der Für-dumm-Gehaltene, der allen Widerständen zum Trotz glücklich ans Ziel gelangt. Kinder identifizieren sich mit ihm, indem sie wie er die bedrohenden Mächte als Widerstände für den eigenen Reifungsprozeß bekämpfen und überwinden wollen.

Eines der am häufigsten geäußerten Bedenken gegen das Märchen richtet sich gegen das Grausame im Märchen, das die Kinder nicht nur in Angst versetzen, sondern sie zur Grausamkeit anregen könne. In der Tat gibt es in der Grimmschen Sammlung wie unter den Volksmärchen der ganzen Welt grausame Geschichten, die nicht für Kinderohren bestimmt sind.

Für Kinder müssen solche Märchen ausgewählt werden, deren Grausamkeitsmotiv eingebunden ist in einen sinnvollen moralischen Zusammenhang. Es darf nicht anschaulich ausgemalt, sondern nur kurz genannt sein. Weil das Gute siegt und das Böse bestraft wird, erscheint dem Kind die grausame Strafe als Gerechtigkeit. Es erlebt eine legitime Befriedigung im Untergang der tückischen Mächte Bosheit, Habgier, Mißgunst.

4.2 Lernsituationen mit Märchen

Für Vorschulpädagogen, die gewillt sind, dem Volksmärchen einen festen Platz im Lernangebot zuzugestehen und den Kindern in mehr oder minder regelmäßigen Abständen Märchen anzubieten, ist es ratsam, die Märchenarbeit mit dem zweihundertsten der Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm zu beginnen:

„Der goldene Schlüssel“ stellt ein Schatzkästlein vor, das mit entsprechenden Gesten des Pädagogen als das Märchenbuch selbst begriffen werden kann. Der letzte Satz des Märchens kann als Motto über jeder Märchenstunde stehen. Der goldene Schlüssel versinnbildlicht darin die Neugier und Offenheit der Kinder, aber auch ihr wachsendes Verständnis für die Märchen. „Und nun müssen wir warten, bis er vollends aufgeschlossen und den Deckel aufgemacht, dann werden wir erfahren, was für wunderbare Sachen in dem Kästchen lagen.“

4.2.1 *Thema: Der goldene Schlüssel*

Zeitpunkt: Bevor die erste als Märchen angekündigte Geschichte vorgelesen werden soll, wird zunächst „Der goldene Schlüssel“ angeboten.

Zum Verlauf: Der Pädagoge spricht das Märchen möglichst auswendig oder liest so weit wie möglich frei vor. Dabei öffnet und schließt er das Buch mehrmals, so daß die Kinder die Vorstellung gewinnen können, das Buch sei mit dem Kästchen identisch. Der Pädagoge liest nun anschließend ein Märchen vor, zum Beispiel „Der süße Brei“.

4.2.2 *Thema: Das Lumpengesindel*

Inhalt:

Die zänkischen „Helden“ des Geschehens erlauben sich allerhand vergnügten und leicht aggressiven Schabernack mit ihrer Umgebung.

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Bereitschaft und Fähigkeit zum Zuhören sollten bereits teilweise entwickelt worden sein.

Hinweis:

Dieses Märchen bringt, wie viele Grimmsche Märchen, einige antiquierte Wendungen, Fachausdrücke und Fremdwörter, die dem Kinde nicht unmittelbar vertraut sind. Nicht alle diese Wendungen müssen restlos geklärt werden. Vieles ergibt sich von selbst, zum Beispiel „und zum Dank noch obendrein Schabernack treibt“.

In der folgenden Aufstellung sind die Beispiele nach eigenem Ermessen austauschbar. Möglichkeiten, fremdartige Wörter und Wendungen den Kindern nahezubringen, sind:

- Erschließen aus dem Kontext: Der Pädagoge liest den Satz „oder ob sie so übermütig geworden waren...“ Der Pädagoge wiederholt. Die Kinder umschreiben das Wort. Der Pädagoge bestätigt unter Umständen (einsitzen, fortschnurren, ...).
- Nennen eines Synonyms beim Lesen: Der Pädagoge liest „und auf dem Bock“ – Bock ist der Fahrersitz – „sitzen...“ (Schneiderherberge, Wirtshaus, verzehren, ...).

- Zeigen des betreffenden Gegenstandes während des Lesens: Der Pädagoge liest „... begegneten sie zwei Fußgängern, einer Stecknadel und einer Nähnaedel“.
- Erklären eines Sachverhalts während des Lesens mit Verweis auf das Erproben oder Zeigen des Sachverhalts nach dem Lesen: Der Pädagoge liest: „Endlich hackte es mit seinem Sporn so gewaltig auf sie los, ...“ Der Pädagoge fragt: „Sporn?“ Einzelne Kinder oder der Pädagoge geben eine kurze Erklärung. Es wird verabredet, an einem der nächsten Tage sich einen Hahn und seinen Sporn auf einem Bild anzugucken.

Das Märchen wird abschnittsweise angeboten. Pausen für das Klären des Inhalts und das Vorwegnehmen der Handlung ergeben sich hier großenteils aus den vorangegangenen Hinweisen.

Bei einem wiederholten Angebot wird das Märchen im Ganzen vorgelesen, wobei spontane Zwischenbemerkungen der Schüler grundsätzlich angenommen werden sollten.

Zum Verlauf:

Ein Junge aus der Gruppe erzählte von sich aus wortgetreu den Schluß des Märchens: „Dat er einen Schwur, kein Lumpengesindel mehr in sein Haus zu nehmen, das viel verzehrt, nichts bezahlt und zum Dank noch obendrein Schabernack treibt.“ Dann erklärte er, er habe im Hause diese Märchenplatte.

Anschließend an das Erzählen spielten die Kinder das Märchen mit verteilten Rollen.

4.2.3

Thema: Katze und Maus in Gesellschaft

Inhalt:

Es ist die Geschichte einer falsch verstandenen Partnerschaft. Blindes, unkontrolliertes Zutrauen unterschätzt die gefährlichen Eigenschaften des ungleichen Partners. Verrat und Lebensbedrohung werden möglich.

Zum Verlauf:

Das Märchen ist auf Handlung angelegt, die der Pädagoge in Stimmführung, pointierten Pausen und durch Blickkontakt übertragen muß. Nachdem der Name „Hautab“ des ersten angeblichen Patenkindes von den Kindern durchschaut worden ist, muß ihnen Gelegenheit gegeben werden, die weiteren Namen im Fortgang der Handlung selbst zu finden. Der Name „Bröseldieb“ dagegen bietet einen Anlaß zur Deutung von passenden Namen und zur Variation. Die Kinder finden zum Beispiel „Krümeldieb“, „Käsebitzer“.

Schwierigkeiten liegen in der sprachlichen Vermittlung bestimmter Sachverhalte:

- Der Stil des ersten Satzes macht diesen für Vorschulkinder unüberschaubar. Er muß daher nach einmaligem Lesen vom Pädagogen mit eigenen Worten erzählt werden. Es ist die Katze, nicht die Maus, die zum Führen einer gemeinschaftlichen Wirtschaft überredet.
- Die ungebräuchlichen Bezeichnungen „Base“, „zu Gevatter stehen“, „Kindbetteinwein“, „Grillen fangen“ werden vom Pädagogen während des Vortrags sogleich erklärt bzw. übersetzt: Cousine, Patentante sein, ...
- Angesichts der Vermengung der Fabelemente mit menschlichen Gebräuchen (Taufe) muß klar sein, daß es sich bei den Patenkindern um Katzen handelt.

Möglichkeiten:

Der Pädagoge fragte Kinder, die die Geschichte offensichtlich lustig fanden, nach dem Grund ihrer Belustigung. Der Pädagoge verwies daraufhin auf den Tod der Maus. Die Kinder äußerten zunächst vereinzelt, dann vermehrt Zweifel am Verhalten der Maus: „Das hätte sie wissen müssen.“ — „Sie weiß doch, daß Katzen Mäuse fressen.“ — „Ich wäre gar nicht mit ihr zusammengezogen.“

Anschließende Aktivitäten:

- Arbeit mit dem Bilderbuch (auch Leporello) „Die kleine Maus sucht einen Freund“. Reihenfolge auch umgekehrt möglich.
- Arbeit mit dem Bilderbuch „Hans und Heinz“. Vergleiche C 2.2.3.
- Kinderreime: „Mäuschen, Mäuschen, komm' heraus!...“
- Rätsel: „Es sieht aus wie eine Katze, ...“
- Kreisspiel: „Mäuslein, laß dich nicht erwischen, ...“ (Ist die Maus zu Haus?)

Tonbandprotokoll eines Stegreifspiels: zwei Kinder stellen das Geschehen vor einer Halbgruppe dar.

- Katze: „Willst du mit mir wohnen?“
 Maus: „Ja, wenn du mir nichts tust.“
 Katze: „Nein. – Wollen wir uns ein Fettöpfchen für den Winter wegstellen?“
 Maus: „Ja. Wohin?“
 Katze: „In die Kirche. – Ich muß zur Taufe. Meine Tante hat ein Kind gekriegt.“
 Maus: „Ja, geh, ich mach solange die Stube sauber. – Wie war es bei der Taufe?“
 Katze: „Gut, wir haben gegessen und getrunken.“
 Maus: „Und wie heißt das Kind?“
 Katze: „Hautab.“
 Maus: „Komischer Name.“
 Katze: „Ich muß nochmal zur Taufe.“
 Maus: „Ja, geh, ich mach solange sauber. – Wie war es bei der Taufe?“
 Katze: „Gut, wir haben gegessen und getrunken.“
 Maus: „Und wie heißt das Kind?“
 Katze: „Halbaus.“
 Maus: „Komische Namen habt ihr.“
 Katze: „Ich muß schon wieder zur Taufe.“
 Maus: „Geh nur, ich putz solange die Fenster. – Wie war es bei der Taufe?“
 Katze: „Gut, wir haben gegessen und getrunken.“
 Maus: „Und wie heißt das Kind?“
 Katze: „Ganzaus.“
 Maus: „Schon wieder so ein komischer Name. – Ich hab Hunger. Komm, wir holen unser Fettöpfchen. – Das ist ja leer. Wer war das?“
 Katze: „Ich weiß nicht.“
 Maus: „Jetzt weiß ich, wer das war. Beim ersten Mal hast du gesagt ‚Hautab‘, da hast du die Haut abgeschleckt. Dann hast du gesagt ‚Halbaus‘, da hast du es halbleer geschleckt.“
 Katze: „Sei still, sonst freß ich dich.“
 Maus: „Und dann hast du gesagt ‚Ganzaus‘, da hast du es ganz leer gegessen.“

Die Katze fängt die Maus.

4.3

Vorschläge für die Märchenauswahl (vgl. D Arbeitshilfen 1.4)

Der goldene Schlüssel

Ein Sinnbild für die Situation Kind–Märchen: Dem offenen, aufmerksamen Zuhörer wird es sich erschließen.

Vom dicken fetten Pfannenkuchen

Den Kindern soll Lebensnotwendiges zuteil werden, nicht den Mächtigen.

Der süße Brei

Beherrschung der richtigen Mittel und Maßhalten erweisen sich als notwendige Voraussetzungen dafür, elementare Bedürfnisse zu sichern. Ein kleines Mädchen, nicht die Mutter, verfügt über diese Fähigkeiten.

Die Bremer Stadtmusikanten

Eigenes Leid, Mitgefühl und Interesse führen zu Solidarität. Geplantes Vorgehen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln läßt die Gruppe ihre Notlage überwinden.

Das Lumpengesindel (vgl. 4.2.2)**Die Wassernixe**

Die Geschichte zweier Kinder, eines Mädchen und eines Jungen, die sich dreimal einem sie bedrohenden Wesen entziehen können.

Die Wichtelmänner (erstes Märchen)

Die überschaubare Handlung setzt in einer Notsituation an, die durch die Hilfe wohlmeinender „Geister“ behoben wird. Der Reiz besteht darin, daß die Beschenkten die Spender ihres Reichtums nunmehr selbst als hilfsbedürftige Wesen erkennen und anstatt der Versuchung zu erliegen, sie auszunutzen, ihrerseits zu Schenkenden werden und mit eigener Kraft ihr Leben glücklich weiterführen.

Der Wolf und die sieben jungen Geißlein

Die Kinder sind vor der Gefahr konkret vorgewarnt. Sie unternehmen Anstrengungen, dem Feinde zu entgehen; aber nur eines, das jüngste Geißlein, kann ihm entkommen. Es sieht, was die Stunde geschlagen hat, und versteckt sich erfolgreich im Uhrenkasten. Indem es aus eigener Kraft und Überlegung überlebt, hilft es der Mutter, Unheil abzuwenden; ein Beispiel auch dafür, daß die vaterlose Familie „ihren Mann steht“.

Katze und Maus in Gesellschaft (vergleiche 4.2.3)**Dornröschen (Urfassung)**

Ein Feenmärchen. Auch Fürsorge und Umsicht vermögen das heranwachsende Kind nicht vor allen Gefahren zu schützen. Wenn die Zeit reif ist, läßt sich die Lösung einer Situation fast mühelos herbeiführen. Starke Bilder geben sowohl realistische Details als auch Symbole von Urphänomenen wieder.

Der undankbare Zwerg (einfachere und prägnantere Variante von Schneeweißchen und Rosenrot)

Selbstverständliche Hilfeleistung stößt zunächst auf Undank. Mißgunst und Habgier können sich jedoch nicht durchsetzen.

5 Das Kasperstück

- 5.1 Kinder im Vorschulalter erleben dargebotene Kasperstücke mit großem Vergnügen. Sie genießen die Spannung im Handlungsablauf, die Situationskomik, die Sprachkomik, wie z.B. Wortverdrehungen (Hustekuchen statt Pustekuchen) und Wortvertauschungen im Satzgefüge (ich gehe jetzt in die Bratwurst und kaufe einen langen Laden).

Die Typenhaftigkeit der Figuren des Kasperlespiels kommt dem Auffassungs- und Erlebnisvermögen der Fünf- und Sechsjährigen entgegen. Es sind positive und negative „Helden“ vertreten, die in ihrem Zusammen- und Gegeneinanderwirken die Kinder dazu herausfordern, durch spontane Stellungnahmen, Zurufe und Bekundungen in das Spiel einzugreifen und sich für oder gegen sie zu entscheiden. Die Kinder werden dazu ange-regt, dem Kasper, der mit Herz und Witz die gerechte Sache vertritt, beizustehen und sich für ihn zu engagieren. Spielend üben sie sich in moralischer Wertung; denn sie vertreten mit dem Kasper zusammen die Sache der Schwächeren, suchen ihm zu helfen und nehmen befriedigt zur Kenntnis, daß die Maschenschaften seiner aggressiven Gegenspieler keinen Erfolg haben.

Die Darbietung eines kleinen Kasperstückes ist für die Kinder Anreiz, selbst dieses Spiel zu wiederholen, zu verändern und weiter zu führen.

Vor- und Übungsformen können sein:

- das Fingerspiel „Guten Tag meine Damen und Herrn, ...“;
- das Spiellied „Aus dem bunten Kasperhaus ...“ (in: ludi musici. Fidula-Verlag);
- eine Kasperplatte: Die Kinder lernen ein Kasperstück als Hörspiel kennen. Sie setzen das Gehörte (nach mehrfachem Hören) für ein eigenes Spiel um.

Da es dem Pädagogen nicht immer möglich sein wird, allein für die Kinder ein Kasperstück zu gestalten, könnte er hier die Chance der Zusammenarbeit mit Eltern seiner Schüler nutzen und Eltern zu gewinnen suchen, für die Kinder zu spielen. Auch mit dem Kollegen der Parallelklasse bietet sich eine Zusammenarbeit an. Ebenso sollte der Pädagoge die Initiative ergreifen, ältere Schüler oder die Patenklasse zu einem Kasper-spiel anzuregen.

- 5.2 Einfache, kleine Kasperstücke, zum Teil auch nur Etüden, finden sich in Denneborgs Kasperleschule. O. Maier. Ravensburg.
Denneborg/Gut: Kinder, laßt uns Kasperle spielen. Ravensburger Taschenbücher Nr. 15 (Vergleiche D Arbeitshilfen 1.5)

5.3 Lernsituationen mit Kasperstücken

Thema:

„Der Räuber Hotzenplotz“ von Otfried Preußler. Philips 61 121 (als Buch erschienen im Thienemanns Verlag).

Zum Inhalt:

Kasper erlebt als Gegenspieler des Räubers Hotzenplotz spannende Abenteuer. Hilfsbereitschaft, Mut und Humor charakterisieren seine Handlungsweisen.

Negativ zu beurteilende Inhalte der Kaspergeschichte kann der Pädagoge entweder aussparen oder sie in ihrer Fragwürdigkeit mit den Kindern besprechen.

Die Stimmen der Spieler sind deutlich zu hören und voneinander gut zu unterscheiden. Das Sprechtempo ist nicht zu schnell. Das Hörvermögen der Kinder wird nicht überfordert, da Zwischenmusiken die einzelnen Teile kennzeichnen und die Hörscenen dadurch unterteilt werden können.

Sozialform:

Halbgruppe (Kleingruppe).

Lernvoraussetzungen:

Die Kinder sollten schon über Fähigkeiten des Zuhörens verfügen.

Zum Verlauf (erprobt):

Vorbereitung des Platten-Hörens:

Identifizieren und Benennen der Mitspieler

Anhand des Plattenumschlagbildes (oder vorhandener Kasperpuppen) werden sich die Kinder über die einzelnen Spielfiguren klar und können ihnen äußere Erkennungsmerkmale zuordnen: rote Zipfelmütze, Sepl-Hut, ...

Spielen mit den Sprachmitteln des Textes

Um den kindlichen Hörern die Aufnahme des Kasperstückes zu erleichtern und sie empfänglich zu machen für den Reiz von Sprachverdrehungen, erhalten die Kinder zunächst Gelegenheit, wie Kasper Wörter zu verdrehen.

- Der Pädagoge spricht den Kindern den Namen des Zauberers Petrosilius Zwackelmann vor. Die Kinder versuchen, ihn zu wiederholen.
- Der Pädagoge demonstriert den Kindern, wie Kasper den Namen Hotzenplotz verdreht.

Zuhören bei Platten; Äußern spontaner Stellungnahmen

Die Kinder hören eine kurze Folge aus der Kaspergeschichte. Während des Hörens und auch danach äußern sie sich spontan zum Geschehen. Wiederholung der Folge.

Darstellen des Geschehens mit eigenen Handpuppen

Die Kinder spielen sich Szenen nach dem Gehörten vor.

Weitere Aktivitäten

Darstellen der Figuren/des Geschehens mit bildnerischen Mitteln.

6

Sachbücher

6.1

Fünf- und Sechsjährige wollen informiert werden über Vorgänge in ihrer Umgebung, über Menschen, Tiere, Pflanzen und Sachen. Dieser Informationserwartung entsprechen Sachbücher. Sie helfen dem Kinde, sich in seiner Umwelt zu orientieren und Zusammenhänge nachzugehen. Dem Vorschulkind, das noch nicht lesen kann, paßt sich das Sachbuch mit einprägsamen bildlichen Darstellungen an, die einen Text überflüssig machen, oder es gibt schriftliche Informationen, die sich zum Vorlesen eignen.

Im Sachbuch kann das Kind das, was es bereits erfahren und gelernt hat, wiederentdecken und zugleich etwas Neues lernen. In der Kindergruppe und mit Erwachsenen spricht es über das Wahrgenommene; indem es die Dinge zu identifizieren und zu benennen sucht, erweitert und differenziert es sein Sachwissen und damit zugleich seine Sprache. Erweitertes Sachwissen eröffnet neue Handlungsmöglichkeiten.

Mit Hilfe des Pädagogen lernen die Kinder, die gewonnenen Informationen auch zu überprüfen:

- Sie üben sich darin, die Informationen an den Sachen selbst zu überprüfen.
- Sie ziehen zusätzliche Informationsquellen heran, indem sie Eltern, Experten, andere Kinder und Erwachsene befragen.

Sachbücher dürfen bei aller Einfachheit der Darstellung nicht auf sachliche Richtigkeit verzichten. Eine klare bildliche Dokumentation erleichtert dem Betrachter die Aufnahme und kommt einem präzisen sprachlichen Erfassen von Einzelheiten und Zusammenhängen entgegen.

6.2 **Lernsituationen mit Sachbüchern**6.2.1 *Thema: Der Apfel und der Schmetterling***Inhalt:**

Von Bild zu Bild kann das Kind die Entwicklungsstufen eines Schmetterlings verfolgen.

Der „Apfelwickler“ ist im Buch größer wiedergegeben als er in Wirklichkeit ist. Diese Vergrößerung und seine im Vergleich zur Realität ausdrucksvoller dargestellte Gestalt dürfen nicht als Verfälschung, sondern müssen als bewußte, wenn auch überhöhte poetische Verdeutlichung gesehen werden.

Zum Verlauf (erprobt):

Die ersten sechs Seiten dieses Bilderbuches können als Sequenz für sich betrachtet werden und das Thema veranschaulichen „Ein wurmstichiger Apfel“.

Ein durchgeschnittener realer Apfel oder auch das entsprechende Foto aus dem Bilderbuch „Drei Äpfel“ helfen den Kindern, zunächst den Querschnitt des Apfels zu erfassen und die bereits bekannten Formen zu identifizieren.

Der rote Punkt im Kerngehäuse des Apfels ist die neue Information. Die ersten Vermutungen der Kinder dazu lassen sich auf den folgenden Seiten weiterführen, da jede Zeichnung neue Klärungshilfen bringt und die Kinder allmählich in den Geschehenszusammenhang hineingeführt werden.

Als Realitätsbezug, als Veranschaulichungshilfe und zur Überprüfung der Information sollte ein wurmstichiger Apfel in der Klasse vorhanden sein.

Die Tendenz, Fragen zum Geschehen zu stellen, „Wie kommt die Raupe in den Apfel?“ sollte unterstützt werden.

In der Versuchsgruppe fand zu der Thematik „Apfel und Raupe“ ein reger Informationsaustausch statt. Einige Kinder zeigten sich erstaunlich informiert. Unterstützt durch das Buch konnten ihre Kenntnisse den anderen Kindern zugänglich gemacht werden. Auch für die folgenden Sequenzen „Verpuppung“ und „Verwandlung“ hatten die Kinder anhaltendes Interesse.

Das Rätsel „Ein Häuschen mit fünf Stübchen ...“ als Weiterführung.

6.2.2 *Thema: Die Weinbergschnecke. In: Wie kleine Tiere groß werden, vgl. 6.3.***Zum Verlauf (erprobt):**

Von den Kindern oder vom Pädagogen sind Schnecken gesammelt worden. Sie werden in einer mit Blättern ausgelegten Schachtel gepflegt. In den freien Aktivitäten und in vorstrukturierten Situationen haben sich die Kinder mit Einzelheiten dieses Tieres vertraut gemacht.

Zur Anregung, Wiederholung und Weiterführung des bereits Erfahrenen wird die große Doppelseite mit Bild- und Textdokumentation über die Weinbergschnecke neben der Schachtel mit den Schnecken „ausgestellt“ (Regal, Stützen, Klammern). Gut strukturiertes Bild- und Textmaterial steht somit den Kindern zur freien Verfügung. Sie können vergleichen, fragen und ihr Wissen sichern.

Anschließende Aktivitäten:

Rätsel raten:

- Alle Tage geh ich aus ...
- Ich weiß ein bunt bemaltes Haus ...

6.2.3

*Thema: Die durstige Krähe***Zum Inhalt:**

Eine Fabel, bei der die überkommene Fabelfunktion außer acht gelassen wird. Der Lösungsvorgang als solcher ist hier bereits so interessant, daß diese Fabel für Fünfjährige den Charakter einer Umweltgeschichte annimmt. Sie fordert die Kinder zum Suchen nach Lösungsmöglichkeiten im Sachbereich auf und läßt praktische Erprobung der gefundenen Lösungsvorschläge zu.

Die Geschichte konkretisiert das Thema „Not macht erfinderisch“.

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Die Kinder haben bereits an anderen Texten erfahren, daß diese Interessantes, Spannendes vermitteln. Sie sind es gewöhnt, ganze (kurze) Geschichten nachzuvollziehen. Hier soll der Versuch unternommen werden, eine nicht zu Ende erzählte Geschichte selbständig fortzuführen.

Erprobter Verlauf:

Zuhören, Vermuten, Meinungen austauschen, Probleme lösen, Klären des Begriffes „Krug“

Der Pädagoge hat Becher und Krüge bereitgestellt. Den Kindern ist für den Krug die Bezeichnung „Kanne“ geläufiger. Die verschiedenen Gefäße werden nacheinander hochgehalten und benannt, wobei die Bezeichnung „Krug“ absichtlich von dem Pädagogen mehrmals wiederholt wird. Schließlich wird ein Krug mit einem besonders engen Hals und dickem Bauch aus der Reihe der übrigen Gefäße herausgenommen und auf den Tisch gestellt.

Der Pädagoge liest vor:

„Eine Krähe hatte großen Durst. Da fand sie einen Wasserkrug. Doch war nur so wenig Wasser darin, daß sie es nicht mit dem Schnabel erreichen konnte. Um den Krug umzuwerfen, war sie zu schwach. Sie sann auf eine List, wie sie wohl an das Wasser gelangen könnte ...“

- Der Satz „Sie sann auf eine List ...“ wird wiederholt:
 - „Sie wollte einen Kniff finden.“
 - „Sie wollte schlau sein.“
 - „Sie wollte nachdenken, wie sie das Wasser kriegt.“

Pädagoge: „Ja, und ihr sollt nun auch darüber nachdenken, zu Hause. Morgen wollen wir uns hier wieder zusammensetzen und jeder soll sagen, wie die Krähe es wohl machen könnte, daß sie aus so einem Krug — (zeigt auf das dickbauchige Gefäß) — trinken kann.“

Problem lösen:

Äußerungen der Kinder am nächsten Tag:

Heino: „Sie hat einen langen Hals geübt, so hat sie geübt — (macht es vor) —, bis der Schnabel ins Wasser kam.“

Zwischenbemerkung seines Freundes: „Die hat mit ihrem Hals „Trimm dich“ gemacht.“

Miriam: „Sie konnte ja die Kralle ganz klein machen und ins Wasser stecken und dann spritzen, daß sie trinken konnte.“

Beate: „Ich habe mir überlegt, daß sie einen stärkeren Vogel gerufen hat, vielleicht eine Taube, und dann haben sie zusammen den Krug umgeworfen.“

Claudia: „Die Krähe hat gewartet, bis es geregnet hat, und dann war der Krug voller, so bis oben hin, so drüber, das Wasser.“

Tanja: „Die Krähe hat so doll an dem Krug geschaukelt, und dann ist er so umgekippt, das Wasser ist umgekippt und dann konnte sie trinken. Meine Schwester hat das auch gesagt.“

Michael: „Die ist einfach woanders hingeflogen, wo eine Pfütze ist, und sie hat da getrunken.“

Rudi: „Sie hat sich so einen großen Stein geholt, und als der reingeplumst ist, hat es gespritzt, und dann hat sie getrunken.“

Edda: „Die Krähe hat vielleicht ganz laut gepiept. Da ist eine Frau gekommen und hat ihr noch mehr Wasser in den Krug geschüttet.“

Ines: „Weil die Krähe kein Wasser hatte, hat sie ganz viel gesungen, und da hat sie ganz vergessen, daß sie Durst hatte.“

Vergleichen der von den Kindern gefundenen mit der vorgegebenen Lösung:

Der Schluß der Geschichte wird vorgelesen: „Schließlich holte die Krähe kleine Steine herbei und warf sie in den Krug. Das Wasser stieg immer höher, bis sie es erreichen und ihren Durst löschen konnte.“

Erproben der aus dem Text entnommenen Information:

Der Pädagoge hat kleine Steine bereit. Die Kinder stehen um den Krug herum. Jedes Kind wirft Steine in den Krug. Es gehen sehr viele Steine hinein. Ganz allmählich wird der Wasserspiegel sichtbar. Alle beobachten gespannt den Vorgang.

Selbständiges Hantieren und Experimentieren:

Während der Spielzeit stehen verschiedene Gefäße zur Verfügung. Die Kinder experimentieren mit Gefäßen, Steinen, Wasser.

6.3

Vorschläge zur Auswahl von Sachbüchern

André: **Heders buntes Bilderlexikon**

Brockhaus: **Mein erster Brockhaus**

de Haen: **Wie kleine Tiere groß werden**

Entwicklungsstufen und Lebensformen des Tagpfauenauges, der Weinbergschnecke, der Bachforelle, des Buchfinken, des Wasserfrosches, der Ringelnatter und der Waldmaus werden in großen und klaren Bildern vorgestellt. Einfacher Text (vergleiche 6.2.3).

Lorenzer: **Drei Äpfel**

Über das Innere und Äußere von Äpfeln werden Informationen gegeben. Eindringliche Fotos.

Mari: **Der Apfel und der Schmetterling** (vergleiche 6.2.1)

Mari: **Die Henne und das Ei**

Ei – Küken – Huhn: In klaren Bildern wird der Zusammenhang dargestellt.

Mari: **Ein Baum geht durch das Jahr**

Das Kind kann den Wandel und die Folge der Jahreszeiten beobachten und klären. Es entdeckt die an die einzelnen Jahreszeiten angepaßten Verhaltensweisen und Erscheinungsformen von Tieren und Pflanzen.

D Arbeitshilfen

Die Empfehlungslisten für Lernmaterialien enthalten Vorschläge, die von Vorschulklassenleitern und anderen an Kinderliteratur interessierten Pädagogen der Richtlinien-Arbeitsgruppe „Begegnung mit Literatur“ übermittelt wurden. Darüber hinaus hat sich die Arbeitsgruppe darum bemüht, sowohl wichtige Kinderbuch-Neuerscheinungen aufzunehmen als auch bewährte Kinderliteratur früherer Jahre zu berücksichtigen. Da das Angebot auf dem Kinderbuchmarkt groß und vielseitig ist, können die Vorschlagslisten keinesfalls den Anspruch erheben, alle für diese Altersstufe bedeutsamen Titel zu bringen. Sie bieten jedoch erste Hilfen und Anregungen für eine vielfältige Begegnung der Kinder mit Literatur.

1 Arbeitsmittel

1.1 Anthologien mit Kinderreimen

Reime und Rätsel

Deutsches Lesewerk (DLW). Verlag Erziehung und Wissenschaft, Hamburg 1969.

Allerleirauh

Viele schöne Kinderreime. Versammelt von Hans M. Enzensberger. Ffm. Suhrkamp, 1962, auch als Taschenbuch. — Empfehlenswert wegen der Illustration und des Nachworts.

Ich will euch was erzählen ...

Dt. Kinderreime. Hrsg. von Anne Gabrisch, Leipzig, Reclam 1970 (Wichtige Lit.-Hinw.!).

Kinderlieder, Kinderreime

Hrsg. von Hartmann Goertz, Wien/Heidelberg, Ueberreuter 1973 (Method. Hinweise!).

Stöffe Pantöffe

Alte und neue Kinderreime, hrsg. von Lottelise Künemund und Conradine Lück, Stuttgart, Thienemann 1961.

Macht auf das Tor!

Alte Deutsche Kinderlieder, Reime, Scherze und Singspiele ... hrsg. von Maria Kühn, Königstein im Taunus 1950, Langewiesche, 159. bis 168. Tausend.

Kinderreime der Welt

Gesammelt und übertragen von Irmgard Faber du Faur, Bergen/Obb. Müller & Kiepenheuer o.J.

Pajard-Cu-Cu

Tierreime aus aller Welt, hrsg. von Ingrid Wolf und Gertraut Fuchs, Zürich/Stuttgart, Artemis o.J.

Das Regenbogentor

Russische Kinderreime, Oldenburg/Hamburg, Stalling 1972 (Originalausgabe in der SU 1969, ausgezeichnet als schönstes russisches Bilderbuch mit dem Leninpreis).

Bilder und Gedichte, zu Haus, im Kindergarten und für den Schulanfang

Braunschweig, Georg Westermann 1971. (Ein modisches Janosch-Buch.)

Der Kinder Wunderhorn

Anhang zu „Des Knaben Wunderhorn“, alte deutsche Kindergedichte, gesammelt von A. von Armin und Cl. Brentano, München, Annette Betz, o.J.

Die Stadt der Kinder

Gedichte für Kinder ... hrsg. von Hans-Joachim Gelberg, Georg Bitter Verlag, Recklinghausen 1972, und DTV junior Nr. 7073.

Ein Reigen um die Welt

274 Gedichte aus 75 Sprachen, hrsg. von Hans Baumann, Gütersloh, Sigbert Mohn 1965.

Es steht hinterm Haus

Deutsche Rätsel aus dem Volksmund und von unbekanntem Verfassern, eingel. und hrsg. von Jürgen Dahl, Fischer-Bücher 704.

Rätsel aus aller Welt

Hrsg. von Karl Rauch, Düsseldorf/Köln, Eugen Diederichs 1956 (mit einer Einführung).

1.2

Bilderbücher

Blecher/Schröder

Kunterbunter Schabernack

Bolliger/Villiger

Alois

Borchers/Agostinelli

Ich weiß etwas, was du nicht weißt

Burningham

Harquin, der Fuchs

Burningham

Die Kahnfahrt

Carle

Die kleine Maus sucht einen Freund
(Auch als Leporello-Album)

Carle

1, 2, 3, ein Zug zum Zoo

Chönz/Carigiet

Schellenursli

Degler-Rummel/Marder

Der Igelspiegel

Delessert

Da fiel der Maus ein Stein auf den Kopf

Heise/Schober

Wenn du den Fluß wegnimmst

Hertz/Clante

Bamse

Heuck

Büffelmann und Adlerkönig

Hoban/Williams

Fränzi geht schlafen

Homelund-Minarik/Sendak

Der kleine Bär

Janosch

Das Auto hier heißt Ferdinand

Janosch

Rate mal, wer suchen muß

Krüss/Rubin

3 × 3 an einem Tag

Krüss/Maillard

Kinder, heut ist Wochenmarkt

- La Fontain/Wildsmith
Der Löwe und die Ratte
- La Fontain/Wildsmith
Der Hase und die Schildkröte
- Lamorisse
Der rote Luftballon
- Lensen/Hanck
Onkel Tobi (nur 1. Band)
- Lindgren/Wiberg
Tomte Tummetot
- Lionni
Das kleine Blau und das kleine Gelb
- Lionni
Swimmy
- Murschetz
Der Maulwurf Grabowski
- Myrhoj
Pondus Pinguin
- Recheis
Kleiner Bruder Watomi
- Sendak
Hans und Heinz
- Sendak
Wo die wilden Kerle wohnen
- Osbeck/Limmer
Mein Esel Benjamin
- Prokowjew/Haacken
Peter und der Wolf
- Proysen/Berg
Das Zicklein, das bis 10 zählen konnte
- Puck-Pauquet/Richter
Der kleine Igel
- Taniuchi
Tom sieht den Nachtzug
- Taniuchi
Tom träumt
- Stoye
In der Dachkammer brennt noch Licht
- Stroyer
PP und sein lustiges Horn
- Wezel
Der gute Vogel Nepomuk
- Wolde
Totte baut ein Haus
- Zimnik
Bills Ballonfahrt

Kindergeschichten

- Becker
Ich bin jetzt im Krankenhaus

- Becker
 Ich bekomme einen Bruder
- Danielsson/Gydal
 Oles Großvater
- Friskey/Evans
 Der kleine Zweifuß
- Lindgren (In: Astrid Lindgren erzählt)
 Ich will auch Geschwister haben
 Lotta zieht um
 Peter und Petra
 Gute Nacht, Herr Landstreicher
 Polly Patent
- Schnurre
 Die Sache mit den Meerschweinchen
- Storm
 Der kleine Häwermann
- Tolstoi
 Der Bär auf dem Wagen

1.4

Märchen

- Brüder Grimm
 Kinder- und Hausmärchen. Urfassung, hrsg. von Friedrich Panzer.
- Brüder Grimm
 Kinder- und Hausmärchen (Manesse oder Goldmann).
- Deutsche Märchen seit Grimm
 hrsg. von Paul Zaunert, Düsseldorf/Köln 1964.
- Deutsche Märchen vor und nach Grimm
 hrsg. von Ninon Hesse, Zürich/Stuttgart/Wien, Europa Verlag 1956.
- Deutsche Volksmärchen
 Fischer Bücherei Nr. 367, Frankfurt/Hamburg 1960.
- Wilma Mönckeberg-Kolmar
 Die Märchentruhe. München 1968.

1.5

Kasperstücke

1.5.1

Bücher

- Denneborg
 Denneborgs Kasperleschule. Ravensburg 1968.
- Denneborg/Gut
 Kinder, laßt uns Kasperle spielen. Ravensburger Taschenbücher Nr. 15.
- Preußler
 Der Räuber Hotzenplotz. Thienemann, Stuttgart 1973²³.

1.5.2

Schallplatten

- Preußler
 Der Räuber Hotzenplotz/Mehr vom Räuber Hotzenplotz. Philips 61 121.
- Der Verkehrskasper
 auch auf Kassette

1.6

Sachbücher

André

Herders buntes Bilderlexikon

Brockhaus

Mein erster Brockhaus

Burningham

So geht das Jahr durchs Land

Carle

Das Pfannenkuchenbuch

de Haen

Wie kleine Tiere groß werden

Lorenzer

Drei Äpfel

Mari

Der Apfel und der Schmetterling

Mari

Ein Baum geht durch das Jahr

Mari

Die Henne und das Ei

Mitgutsch

Vom Korn zum Brot

Mitgutsch

Vom Baum zum Tisch

Mitgutsch

Vom Kern zur Birne

Mitgutsch

Vom Schaf zum Schal

Ruge/Nemo

Tierkinder in Europa

Spätli

Der Schneeball

Zisweiler/Kühn

Der Wald und seine Tiere

1.7

Bücher religiösen Inhalts

Auf die folgenden Bilderbücher und Bücher religiösen Inhalts wird empfehlend hingewiesen:

Kees de Kort: Jesus ist geboren;

Bartimäus;

Zachäus;

aus der Reihe: Was uns die Bibel erzählt. Württembergische Bibelanstalt, Stuttgart 1970.

Informationen zum Erzählen der Nikolauslegende und anderer Geschichten in: Die Lengenda aurea — aus dem Lateinischen übersetzt von Richard Benz. Verlag Jakob Hegner in Köln 1969.

1.8

Filme

Peti und der Roboter

(tschechischer Zeichentrickfilm)

Fine Feathers
(kanadischer Zeichentrickfilm)
zu entleihen bei der Staatlichen Landesbildstelle Hamburg

2 Büchereien

2.1 Hamburger Öffentliche Bücherhallen

Bezirksbüchereien in allen Stadtteilen der Hansestadt, Öffnungszeiten in der Zentralbücherei vor- und nachmittags, in den Bezirksbüchereien unterschiedlich, meist von 12 bis 17 Uhr.

2.2 Bücherei des Instituts für Lehrerfortbildung

Hamburg 6, Felix-Dahn-Str. 3. Fast alle empfohlenen Titel sind in der Beratungsstelle für Grundschule (Herr Hinrichs, Zimmer 113) des IfL vorhanden und können dort eingesehen werden.

3 Literaturhinweise zur Didaktik und Methodik

Baumgärtner

Das Buch als Mittel frühkindlicher Bildungsförderung. In: Die Grundschule, 2/1971.

Gorki

Über Kinder und Kinderliteratur. Kinderbuchverlag Berlin (Ost) o.J.

Grömminger

Vorschulkinder „lesen“ Bilderbücher. In: Kindergarten heute, 4/1974.

Günnewig

Kinderliteratur in der Grundschule. In: Die Grundschule, 3 und 6/1974.

v. Hentig

Ein paar Ratschläge für den Umgang mit Kinderbüchern. In: neue Sammlung. Göttingen 6/1973.

Künemund

Zum Bilderbuch als Bildungsmittel im Vorschulalter. In: Archiv für angewandte Sozialpädagogik. April 1970.

Künemund/Losch

Sprachförderung 1 — Zuhören und Sprechen

Sprachförderung 2 — Anschauung der Welt durch das Bilderbuch

Voggenreiter 1974.

Losch

Kinderspiele. Voggenreiter 1971.

Lüthi

Das Europäische Volksmärchen. Dulp Taschenbücher 351.

Piaget

Vorwort zu: Dann fiel der Maus ein Stein auf den Kopf. Ein Bilderbuch von Delessert. Köln 1972.

Puthz

Das Kinderbuch in einer außerschulischen Kindergruppe. In: Literatur und Medien. Juli 1974.

Schwartz

„Swimmy“ stellt Fragen: Identifizieren? — Anpassen? — Solidarisieren? In: Die Grundschule, 1/1975.

Simon/Frank

Didaktische Reflexionen und Unterrichtshilfen. Hamburg 1973.

Steinwede

Nachwort zu: Zu erzählen Gottes Herrlichkeit. Biblische Geschichten neu erzählt. Göttingen 1968.

Tschukowski

Kinder von zwei bis fünf. Kinderbuchverlag Berlin (Ost) o.J.

Wollenweber

Thesen zum Märchen. In: Diskussion Deutsch: Sonderband Ideologiekritik im Deutschunterricht. Frankfurt 1972.

C 3.3 Vorübungen zum Lesen und Schreiben

Inhalt

Seite

A Zur Didaktik des Lernbereichs

1	Allgemeines	146
1.1	Gegenstand	146
1.1.1	Voraussetzungen zum Lesen und Schreiben	146
1.1.2	Funktionsbereiche	146
1.2	Aufgaben	146
1.2.1	Schreib- und Lesereife	146
1.2.2	Kompensatorische Maßnahmen	146
1.3	Beziehungen	147
2	Lernziele und Inhalte	147
2.1	Optische Wahrnehmungsfähigkeit	147
2.1.0	Begründung	147
2.1.1	Teilziel: Überschauendes optisches Wahrnehmen	147
2.1.2	Teilziel: Differenzierendes optisches Wahrnehmen	148
2.1.3	Teilziel: Optische Merkfähigkeit	148
2.1.4	Teilziel: Raum-Lage-Orientierung	149
2.2	Akustische Wahrnehmungsfähigkeit	150
2.2.0	Begründung	150
2.2.1	Teilziel: Differenzierendes akustisches Wahrnehmen	150
2.2.2	Teilziel: Akustische Merkfähigkeit	151
2.3	Symbolverständnis	152
2.3.0	Begründung	152
2.3.1	Teilziel: Mimik und Gestik	152
2.3.2	Teilziel: Grafische Zeichen	152
2.3.3	Teilziel: Akustische Zeichen	153
2.4	Sprach- und Sprechfähigkeiten	153
2.4.0	Begründung	153
2.4.1	Teilziel: Sprechmotorik	153
2.4.2	Teilziel: Wortschatz	154
2.4.3	Teilziel: Satzbildungsfähigkeit	155
2.5	Feinmotorik	155
2.5.0	Begründung	155
2.5.1	Teilziel: Kräftigung der Handmuskulatur	156
2.5.2	Teilziel: Entwicklung des Tastsinnes	156
2.5.3	Teilziel: Kontrolle der Augenbewegungen	156
2.5.4	Teilziel: Auge-Hand-Koordination	156

B Zur Gestaltung

1	Organisation	157
2	Aktivitäts- und Vermittlungsformen	157
2.1	Verhalten des Pädagogen	157
2.2	Feststellen der Lernvoraussetzungen	158
2.3	Freie und gelenkte Kinderaktivitäten	158
2.4	Möglichkeiten des Motivierens	158
2.5	Lernen in Gruppen	158

C Inhalte

Abweichend von anderen Lehrplänen sind in dem Lehrplan „Vorübungen zum Lesen und Schreiben“ die Inhalte in den Teil A aufgenommen worden.

D Arbeitshilfen

1	Spiel- und Arbeitsmittel	160
2	Literaturhinweise	160

A Zur Didaktik des Lernbereiches

1 Allgemeines

1.1 Gegenstand

1.1.1 *Voraussetzungen zum Lesen und Schreiben*

Die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens sind Grundlagen für die Teilnahme an schriftlicher Kommunikation und damit für sprachliches Handeln und Lernen in der Schule. Erfolgreiches weiterführendes Lernen ist abhängig von der Sicherheit im Lesen und Schreiben. Daher muß die Grundschule für den sicheren und rechtzeitigen Erwerb dieser elementaren Kulturtechniken sorgen.

Gegenstand der „Vorübungen zum Lesen und Schreiben“ ist die Ausbildung jener Fähigkeiten, die als spezifische Voraussetzungsqualifikationen für das Lesen- und Schreibenlernen gelten.

1.1.2 *Funktionsbereiche*

Lernziele und Inhalte der Vorübungen beziehen sich auf die gegenstandsspezifischen Funktionsbereiche (Primärbereiche):

- optische Wahrnehmungsfähigkeit;
- akustische Wahrnehmungsfähigkeit;
- Symbolverständnis;
- Sprach- und Sprechfähigkeiten;
- Feinmotorik.

Ebenso müssen bei den Vorübungen Bereiche von allgemeiner Bedeutung beachtet werden (Sekundärbereiche):

- Lernbereitschaft;
- Interesse;
- Konzentrationsfähigkeit;
- Materialerfahrung;
- selbständiges Lernen;
- kooperatives Lernen;
- Einschätzung der eigenen Leistung.

1.2 **Aufgaben**

1.2.1 *Schreib- und Lesereife*

Im Vorfeld des Lese- und Schreiblehrgangs soll das Kind in der Vorschulklasse zu der Lernausgangsbasis geführt werden, die erfolgreiches Lernen in diesen Bereichen ermöglicht (Schreib- und Lesereife). Damit etwa zu Beginn des ersten Grundschuljahres Lese- und Schreiblehrgang einsetzen können, sollten die Lernziele der Vorübungen möglichst bis zum Ende des Vorschuljahres erreicht sein.

Die Vorübungen dienen nicht dem Ziel, den Beginn der Lehrgänge in das Vorschuljahr vorzuverlegen (keine Früherziehung zum Lesen und Schreiben). Das schließt nicht aus, daß im Ausnahmefall einzelne Kinder, welche die Lernziele frühzeitig erreichen und hinreichend am Lesen- und Schreibenlernen interessiert sind, gegen Ende des Vorschuljahres – einzeln oder in Gruppen zusammengefaßt – mit ersten Aufgaben der Lehrgänge beginnen können.

1.2.2 *Kompensatorische Maßnahmen*

Die Vorübungen sind in Rahmen einer flexiblen Differenzierung so durchzuführen, daß Kinder mit Defiziten in den primären Funktionsbereichen (siehe 1.1.2) durch besondere Förderung einen Ausgleich erfahren (kompensatorische Maßnahmen). Lernzielorientierte und individuell angemessene Aufgaben helfen Startnachteile für den späteren Lese- und Schreibunterricht zu verringern.

1.3 **Beziehungen**

Die „Vorübungen zum Lesen und Schreiben“ stehen in vielfältiger Beziehung zu anderen Lernbereichen:

Optische Wahrnehmungsfähigkeit:

„Bildende Kunst“, „Natur“, „Werken“, „Einführung in mathematisches Denken“;

Akustische Wahrnehmungsfähigkeit:

„Sprech- und Gesprächsförderung“, „Begegnung mit Literatur“, „Musik“;

Symbolverständnis:

„Leben und Lernen in sozialen Bezügen“, „Einführung in mathematisches Denken“, „Verkehrserziehung“, „Bildende Kunst“;

Sprach- und Sprechfähigkeiten:

„Sprech- und Gesprächsförderung“, „Begegnung mit Literatur“;

Feinmotorik:

„Bildende Kunst“, „Musik“.

Der Pädagoge sollte bei seinen Planungen immer wieder prüfen, ob die spezifischen Lernziele des Lernbereichs „Vorübungen zum Lesen und Schreiben“ in Verbindung mit den Inhalten anderer Lernbereiche realisiert werden können.

2 **Lernziele und Inhalte**2.1 **Optische Wahrnehmungsfähigkeit**2.1.0 *Begründung*

Beim Lesen und Schreiben wird die Fähigkeit beansprucht, Schriftzeichen schnell und genau strukturieren zu können. Die Strukturierungsfähigkeit setzt voraus, daß das Kind sowohl über eine überschauende optische Wahrnehmung (globales Überblicken von Sätzen, Satzteilen, Wörtern und Wortteilen) als auch über eine differenzierte Wahrnehmung (Erkennen schriftstruktureller Details) verfügt. Das Kind muß ferner vor Beginn der Lehrgänge eine ausreichende visuelle Speicherfähigkeit erworben und Sicherheit in der Raum-Lage-Orientierung gewonnen haben.

2.1.1 **Teilziel: Überschauendes optisches Wahrnehmen****Feinziele**

- (1) Überschauendes Wahrnehmen verschiedener Größenordnungen;
- (2) Erfassen (und Interpretieren) von Pantomimen, Spielabläufen, Situationen;
- (3) Feststellen von Veränderungen in komplexen Situationen;
- (4) Erkennen von gleichen Merkmalen;
- (5) Erkennen von Situationen auf Abbildungen;
- (6) Erkennen und Ordnen von Handlungsabläufen auf Bildern.

Inhalte

- Mengen erfassen, groß—klein, kurz—lang, viel—wenig, hoch—tief, fern—nah;
- kurze Handlungsabläufe werden vorgespielt — Schüler erraten Abläufe; Begriffe werden pantomimisch dargestellt — Kinder erraten sie; Situationen werden angeboten und von Kindern erfaßt (z.B.: da steht viel Geschirr);
- Veränderungen werden auf einem begrenzten Raum (Tisch, Wandtafel, Spieldecke) entdeckt;
- alle gleichen Formen, Farben werden einander zugeordnet, Paare werden einander zugeordnet;
- Bilder interpretieren (z.B.: Kinder spielen auf der Straße);
- verschiedene Teile einer zusammenhängenden Bildergeschichte werden in die richtige Reihenfolge gebracht.

2.1.2 *Teilziel: Differenzierendes optisches Wahrnehmen*

Feinziele	Inhalte
(1) Differenziertes Wahrnehmen von: a) Gegenständen, Bildern, Formen, Farben b) Situationen;	Nach Vorlagen bauen, zusammensetzen, legen, stecken, fädeln, Formen nachlegen; Reihen nachlegen; Namenskarte nachstempeln; Bewegungen nachahmen; Situationen nachspielen;
(2) Vergleichen und Unterscheiden von: a) Gegenständen, Bildern, Formen, Farben b) Situationen und Bewegungen;	aus ähnlichen Bildern gleiche herausfinden; Fehlendes nach Vorlage ergänzen; Suchbilder: Fehler finden, in einer Reihe das Ungleiche finden; Ausschnitte aus einem Bild im großen Bild wiederfinden; pantomimische Spielabläufe ähnlicher Art unterscheiden;
(3) aus Einzelteilen — ohne Vorlage — ein Ganzes herstellen;	Einzelteile in ein Ganzes einordnen; zerschnittene Teile zum Ganzen zusammensetzen; angefangene Reihenbildungen zu Ende bringen; einfache Puzzles, Dominospiele;
(4) Zuordnen von Gegenständen, Tätigkeiten, Eigenschaften zu Sachbezügen, zu Sinnbezügen;	Zuordnungsübungen von Gegenständen, Gegenstände nach Oberbegriffen ordnen; Tätigkeiten nach Oberbegriffen ordnen; Eigenschaften zuordnen (z.B. grau — Elefant), solche Zuordnungsübungen möglich: a) als Situation dargestellt, gespielt, b) auf Arbeitsblättern dargestellt;
(5) Erkennen, Vergleichen, Unterscheiden von gleichen und ungleichen Zeichen.	Wiedererkennen eines Zeichens, einer Form, eines Buchstabens, einer Buchstabengruppe (letztere nur im Sinne von grafischen Zeichen, keine Lautassoziationen); Wiedererkennen von Zeichen, Formen, Buchstabengruppen innerhalb einer Reihe, innerhalb einer Gruppe von Zeichen ähnlicher Art, Formen, Buchstabengruppen; Muster unterscheiden.

2.1.3 *Teilziel: Optische Merkfähigkeit*

Feinziele	Inhalte
(1) Erkennen und Speichern von Gegenständen, Situationen, Abbildungen a) in gleichbleibender Zeit b) in wachsender Anzahl c) in kürzerer Präsenzzeit;	Gegenstände zeigen — verdecken — benennen; Bilder zeigen — weglegen — Situationen beschreiben; Memory-Spiele; Geschichten erzählen — Gegenstände (Personen) zeigen — der Geschichte zuordnen;

- | | |
|---|--|
| <p>(2) Erkennen und Speichern von Einzelheiten an Gegenständen, Abbildungen, Situationen</p> <p>a) in gleichbleibender Zeit</p> <p>b) in wachsender Anzahl</p> <p>c) in kürzerer Präsenzzeit;</p> | <p>Gegenstand zeigen — verdecken — Einzelheiten nennen;</p> <p>Bilder zeigen — verdecken — differenziert wiedergeben;</p> |
| <p>(3) Erkennen von Vertauschungen an Gegenständen, Situationen, Bildern;</p> | <p>Gegenstände (Personen) zeigen — verdecken — Vertauschungen vornehmen — Vertauschungen benennen;</p> <p>Bilder zeigen — weglegen — ähnliches Bild zeigen — Veränderungen benennen;</p> |
| <p>(4) Erkennen und Speichern von Symbolen</p> <p>a) in gleichbleibender Zeit</p> <p>b) in wachsender Anzahl</p> <p>c) in kürzerer Präsenzzeit;</p> | <p>Wiedererkennen von Verkehrszeichen, Formen;</p> <p>Wiedererkennen von Einzelbuchstaben in einer Buchstabengruppe (nicht mit dem Ziel der Lautbenennung);</p> <p>Wiedererkennen von Buchstaben in einer Gruppe buchstabenähnlicher Zeichen;</p> <p>Wiedererkennen von Wortbildern in einer Reihe ähnlicher Wortbilder;</p> |
| <p>(5) Speichern von Gegenständen, Situationen, Formen, Zeichen über einen längeren Zeitraum.</p> | <p>Angebotenes, Eingebühtes nach längerem Zeitraum wiederholen, erinnern.</p> |

2.1.4 Teilziel: Raum-Lage-Orientierung

Feinziele

- (1) Erfahren der Raum-, Lagebegriffe an sich selbst

a) in einem weitläufigen Raum

Inhalte

Übung des weiträumigen Orientierungsvermögens nach oben und unten, nach rechts und links, Außenkreise, Schlangenlinien, Zickzack, Schleifen laufen;

auf einer größeren Fläche die Mitte finden;

vorgeschriebene Wege nachvollziehen;

ein Ziel auf dem kürzesten Weg anlaufen;

b) in einem engeren Raum;

auf der Tischplatte oder auf dem Spielteppich bestimmte Ordnungen ausführen (bauen, malen);

sich mit Sicherheit nach links oder rechts orientieren;

rechte und linke Hand unterscheiden;

in die Höhe bauen;

großformatig malen;

- | | |
|--|--|
| (2) Übertragen der Raum- und Lagebegriffe auf Gegenstände, Abbildungen, Formen, Zeichen, Reihen; | Rand, Mitte, Ecken eines Zeichenblattes (Groß- und Kleinformat) erkennen, rechts, links, oben, unten festlegen lassen;
Formen nachspüren (Oval, Kreis . . .);
Bilderzeilen von links nach rechts verfolgen, von oben nach unten;
unterstreichen, durchstreichen können; |
| (3) Verstehen und Anwenden der Raum- und Lagebegriffe. | nach Ansage von links nach rechts, von oben nach unten Reihen bilden können;
Tätigkeiten mit Raum-, Lagebegriffen nach Ansage ausführen;
Anordnungen auf Zeichnungen nach Ansage ausführen;
Orientierung im Spiel- und Handlungsraum (Spielanweisungen in der Gruppe). |

2.2 Akustische Wahrnehmungsfähigkeit

2.2.0 Begründung

Das Lesen der Buchstabenschrift ist auf die Umsetzung von Schriftzeichen in Sprache gerichtet: Der Leser muß aus dem Nacheinander der Wortbilder die wortgetreue Formulierung und aus dem Nacheinander der Buchstaben die Lautfolge eines Wortes entnehmen können (beim Schreiben verläuft der Prozeß umgekehrt). Voraussetzung hierfür ist die Fähigkeit, einzelne Wörter aus dem gesprochenen Text herauszuhören (Satzdurchgliederung) und einzelne Laute oder Lautgruppen in gesprochenen Wörtern wahrzunehmen (Wortdurchgliederung). Vor Beginn des Lese- und Schreiblehrgangs muß das Kind eine differenzierte akustische Wahrnehmungsfähigkeit erwerben.

2.2.1 Teilziel: Differenzierendes akustisches Wahrnehmen

Feinziele	Inhalte
(1) Unterscheiden von laut und leise;	Mit verschiedenen Gegenständen laute und leise Geräusche herstellen; mit der eigenen Stimme laute und leise Geräusche erzeugen (z.B. Flüsterspiele, wie „Stille Post“ oder Rufspiele wie „Wer fürchtet sich vor dem schwarzen Mann“);
(2) Unterscheiden nach hohen und tiefen Tönen;	an Geräusch- und Musikinstrumenten hohe und tiefe Töne unterscheiden (z.B. Gläser mit Wasser füllen und nach Tonhöhe unterscheiden); mit der eigenen Stimme hohe und tiefe Töne herstellen; Tierstimmen nach der Tonhöhe unterscheiden (Maus – Bär);
(3) Unterscheiden von kurzen und langen Wörtern (Silbenanzahl);	Namen in Silben zerlegen und nach Silben klatschen, gehen, trommeln; abgebildete und reale Gegenstände nach Silbenanzahl unterscheiden und zuordnen; Kinder finden lange und kurze Wörter nach vorgegebener Silbenzahl (z.B. „Ich denke mir einen Namen, der hat drei Teile: Mo-ni-ka“);

- | | |
|---|--|
| (4) Lautgruppen aus gesprochener Sprache heraushören; | Wiedererkennen gleicher Lautgruppen (z.B. Reimwörter finden: Tanne, Wanne, Kanne);
Wörterdomino (z.B. Fensterbank, Bankhaus, Haustür, Türgriff . . .),
aus einer Reimwortkette Fehlformen erkennen (z.B. Laus, raus, Meise, Maus); |
| (5) Einzellaute aus gesprochener Sprache heraushören; | einem Laut Wörter zuordnen (z.B. Welches Wort beginnt mit M . . . ?);
aus vorgegebenen Wörtern den Anlaut heraushören (z.B. Was hörst du am Anfang von Mann, Mutter, Mond . . . ?);
Spiel: Welches Wort paßt nicht in diese Reihe? (Mann, Mutter, Sonne, Mond);
in ein Lied verschiedene Vokale einsetzen (z.B. Drei Chinesen mit . . .);
Zungenbrecher; |
| (6) ähnliche Laute unterscheiden. | Geräusche unterscheiden nach verschiedenem Material (Papier, Holz, Eisen);
Fall-, Kratz- oder Reibegeräusche (Spiel: Hänschen, piep mal; Hund und Dieb);
in Wörtern (Namen) ähnlichklingende Laute unterscheiden
(Magen – nagen, finden – winden). |

2.2.2 *Teilziel: Akustische Merkfähigkeit*

Feinziele

- | (1) Geräusche unterscheiden und speichern; | Inhalte |
|---|---|
| (2) lange und kurze Wörter ohne akustische Vorgabe unterscheiden; | Fallgeräusche von verschiedenen Gegenständen erkennen und mit steigenden zeitlichen Zwischenräumen wiedererkennen;
Geräuschgeschichten hören und zuordnen zu Bildern (Tonband);
Stummfilm mit Geräuschen untermalen;
Herstellen von „Hörspielen“ und Rätselspielen mit selbstgefundenen Geräuschen; |
| (3) ähnliche Laute ohne akustische Vorgabe unterscheiden; | Wörter (Namen) vom Rhythmus her zuordnen (Spiel: „Mein rechter Platz ist leer, ich wünsche mir . . . her“);
die Silbenzahl oder der Rhythmus können durch Klopfen, Klatschen oder Zeigen einer Zahl deutlich gemacht werden;
Abbildungen und reale Gegenstände zuordnen und erkennen (z.B. Gegenstände auf Abbildungen nach Silbenzahl ordnen); |
| (4) Nachsprechen vorgegebener Lautfolgen. | Abbildungen und reale Gegenstände zuordnen;
Reimwörter aus Abbildungen herausfinden;
Sprechspiele, Zungenbrecher, Reime. |

2.3 **Symbolverständnis**2.3.0 *Begründung*

Schrift ist ein grafisches System zur Symbolisierung von Sprache: Wortbilder stehen für Wörter, Buchstaben stehen für Laute. Der Lesevorgang ist auf die Entschlüsselung schriftlich fixierter Sprache gerichtet; der Schreibvorgang ist die Verschlüsselung von Sprache in Schriftzeichen. Lesen- und Schreibenlernen setzt Verständnis für die Funktion von Symbolen voraus.

2.3.1 *Teilziel: Mimik und Gestik*

Feinziele	Inhalte
(1) Handzeichen deuten und finden;	Zeichen für: komm—geh, leise, hier—dort, ich—wir—du; Zeichen finden für: stehen, liegen („stumme Sportstunde“);
(2) Gesichtsausdrücke deuten und finden;	Ausdruck für: ja—nein, traurig—fröhlich, müde, Schreck—Ekel; Zeichen finden für: komm her („zuzwinkern“), ich weiß nicht;
(3) Pantomimen deuten und darstellen.	Ausdrucksformen finden für: Tiere (Katze, Storch, Hund), Gegenstände (Tisch, Baum, Stuhl), Tätigkeiten (gehen, waschen, malen, Beruferaten), Eigenschaften (groß—klein, freundlich—unfreundlich), Handlungsabläufe (Tisch decken, sich anziehen).

2.3.2 *Teilziel: Grafische Zeichen*

Feinziele	Inhalte
(1) Farbsignale erkennen und deuten;	Rot (wichtig, warnen: Ampel, Feuerwehr), grün (freigeben: Ampel), schwarz (Trauer: Kleidung);
(2) Formsymbole erkennen und darstellen	Formen für: hohl (Gefäß), hoch (Turm), rund (Ball), verbindend (Brücke), gewunden (Schlange), schützend (Dach); geometrische Zeichen: rund, rechteckig, quadratisch, dreieckig;
(3) Schilder erkennen, deuten, herstellen;	Verkehrsschilder; Aufkleber (für Ordnung im Klassenraum); Zeichen für Ge- und Verbote; Wegweiser (für Elternabend);

- (4) Schriftzeichen erkennen, deuten, lesen.

Buchstaben auf Schildern:
S-Bahn, U-Bahn, P-Parkplatz,
Autonummenschilder;
Wortbilder in begrenzter Anzahl Gegen-
ständen zuordnen (Tafel, Tisch);
auf Namenskarten den eigenen Namen
wiedererkennen;
Wortbilder speichern, die eine wieder-
kehrende Situation kennzeichnen
(Pause, Spiel).

2.3.3 Teilziel: Akustische Zeichen

Feinziele

- (1) Tierlaute erkennen und nachahmen;
- (2) Laute von Menschen erkennen und deuten;
- (3) Umweltgeräusche erkennen, deuten und erzeugen.

Inhalte

Hund: bellen, knurren, winseln;
Katze: fauchen, schnurren, miauen;
lachen, husten, weinen, atmen, räuspern
usw.;

Pausengong, Telefonzeichen, Autohupe,
Fahrradklingel, Feuerwehirsirene.

2.4 Sprach- und Sprechfähigkeiten

2.4.0 Begründung

Die Umsetzung von Schrift in Sprache (oder umgekehrt) erfordert Sprachverständnis und Sprachvermögen. Artikulationsfähigkeit, Satzbildungsfähigkeit sowie aktiver und passiver Wortschatz sind fundamentale sprachliche Voraussetzungen für den Beginn von Lese- und Schreiblehrgang.

2.4.1 Teilziel: Sprechmotorik (phonetischer Bereich)

Feinziele

- (1) Richtiges Atmen;
- (2) Geräusche erzeugen;
- (3) Artikulieren von Lauten (Phonemen) und Wörtern;
- (4) sinngestaltende Artikulation von Lauten und Wörtern;
- (5) rhythmisches Sprechen von Lauten, Silben und Wörtern;
- (6) melodisches Sprechen von Sätzen.

Inhalte

Summen, pfeifen,
Tierstimmen und Geräusche nachahmen;

lautrein sprechen;
Feinunterscheidung von Vokalen;
Unterscheidung ähnlicher Konsonanten;
einfache Zungenbrecher;

Sinnveränderung durch Lautmodulation
verstehen und reproduzieren können
(z.B. Freude, Erstaunen, Abscheu zu er-
kennen geben);

Silben rhythmisch sprechen mit Unter-
stützung der Körpermotorik (Gesten);
Abzählreime sprechen;

kurze Sätze sinnrichtig und melodisch
sprechen (Feststellung, Frage, Anwei-
sung).

2.4.2 Teilziel: Wortschatz (semantischer Bereich)

Feinziele	Inhalte
(1) Im Bereich der Dinge: treffsicherer Benennen und Beschreiben von	
a) Gegenständen der Umwelt;	Bezeichnungen für: Spielsachen, Nahrungsmittel; Geräte zur Körperpflege; Gegenstände der Wohnung; Dinge auf der Straße, der Läden, des Verkehrs;
b) Funktionen verschiedener Gegenstände;	sagen können, wofür etwas gebraucht wird, was man damit tun kann oder was es selbst bewirkt (z.B. mit dem Borstenpinsel malen, Striche ziehen, tupfen, umranden, drucken; etwas mit Wasser, Seife, Scheuersand, Spülmittel oder Reiniger säubern, reinigen);
(2) im Bereich der Tätigkeiten: differenziertes Bezeichnen und Beschreiben von	
a) eigenen Bewegungen und Handlungen;	verschiedene Verben verstehen und anwenden (z.B. von Spiel- und Turnstunden ausgehend: laufen, rennen, schleichen, krabbeln, kriechen, tappen; oder: setzen, umdrehen, sich recken); sich anziehen, etwas zubinden, zuschnüren, zuknöpfen;
b) fremden Bewegungen und Handlungen;	durch Interpretieren von Bildern und Pantomimen eine Differenzierung im Gebrauch der Verben erreichen (z.B. Bilder gemeinsam betrachten: pantomimische Rätselspiele);
c) eigenen und fremden Verhaltensweisen;	durch Beobachten lernen, Verhaltensweisen zu interpretieren; hierzu lassen sich Bildergeschichten, kurze Filmszenen, Puppenspiele verwenden (z.B. jemand ist neugierig, müde, will etwas, sucht etwas, ist laut, ist still, lacht oder weint, stört);
d) eigenen Empfindungen und solchen, die andere zum Ausdruck bringen;	sich freuen, Angst haben oder keine Angst haben, etwas bedauern, Lust zu etwas haben, einen Wunsch haben, sich langweilen, sich amüsieren, etwas komisch finden;
(3) im Bereich der Sinneswahrnehmungen: genaues Bezeichnen und Beschreiben von	
a) Formen und Farben;	einige wichtige geometrische Formen bezeichnen können (z.B.: Kreis, Dreieck, Rechteck, Quadrat); Ausdehnungen bezeichnen können (z.B.: lang, breit, hoch, dick, dünn, groß, klein); Grundfarben bezeichnen können; einige Mischfarben bezeichnen können (z.B.: grau, rosa, lila);

- b) Geruchs- und Geschmackseigenschaften;
typische Geruchs- und Geschmackseigenschaften feststellen (z.B.: süß, sauer, bitter, salzig, scharf, angenehm oder unangenehm duftend);
- c) Tastqualitäten;
verschiedene Oberflächen betasten lassen und ihre Eigenschaften benennen (z.B.: rauh, glatt, trocken, klebrig, weich);
hoch, tief, lang, kurz, laut, leise, schrill;
- d) Klängen und Geräuschen;
- (4) einfache Relationen sprachlich ausdrücken
- a) Oberbegriffe finden
Dinge ordnen, die sprachlich bezeichnet werden können (Kleidungsstücke, Spiel- und Malsachen);
- b) zeitliche und räumliche Beziehungen beschreiben;
Geschehnisse und Vorhaben ordnen (nach heute, gestern, morgen, vorhin, nachher);
die Tageszeiten kennen;
Lagebeziehungen bezeichnen (z.B. orientieren in der Klasse, auf dem Hof, auf der Straße, auf dem Arbeitstisch, nach den Ecken, rechts—links, vorn—hinten, oben—unten);
- c) Vergleichen.
Dinge der Umwelt auf ihre Größe hin betrachten;
ihre Farbintensität beachten;
Lautstärken heraushören und bezeichnen;
Steigerungsformen anwenden;
sinnfällige Mengenunterschiede erfassen (z.B.: sehr viel, weniger, am meisten).

2.4.3 *Teilziel: Satzbildungsfähigkeit (syntaktischer Bereich)*

Feinziele

Verstehen und Anwenden von

a) einfachen Sätzen;

b) kurzen Satzreihen;

c) einfachen Nebensätzen.

Inhalte

Aussagen, Fragen, Ausrufe, Wünsche, Anweisungen verstehen und anwenden; durch Ratespiele die verschiedenen Satzformen herausfordern (z.B.: „Ich seh' etwas, was du nicht siehst . . .“); beim Suchspiel sich nach „heiß“ und „kalt“ richten;

Reihungen mit „und“ und „oder“ bilden (z.B. in Spielform: „Ich packe meinen Koffer . . .“);

Spielregeln erfinden und benutzen;

Sätze mit „wenn“ und „aber“ verstehen und anwenden (z.B. anhand von Sprechspielen);

Sätze mit „als“ und „daß“ verstehen und anwenden können (z.B. anhand von Sprechspielen).

2.5 **Feinmotorik**2.5.0 *Begründung*

Der Schreibvorgang (manuelles Nachbilden von Schriftzeichen) erfordert feinmotorische Fertigkeiten. Unabhängig von der Erstschrift des Schreiblehrgangs (Druck- oder Schreibschrift) sollte das Kind im Vorschuljahr feinmotorische Sicherheit gewinnen: die Handmuskulatur muß gekräftigt, der Tastsinn (Erkennen durch die Hand) entwickelt, die Kontrolle über die Augenbewegungen gestärkt, die Koordination von Auge und Hand geübt werden.

2.5.1 *Teilziel: Kräftigung der Handmuskulatur*

Feinziele	Inhalte
(1) Mit den Händen formen;	Menschen, Tiere, Gegenstände aus verschiedenem Material (Plastilin, Ton, Wachs u.a.) formen;
(2) mit einem Werkzeug umgehen;	mit einer Nadel in Karton stechen (Lochmuster herstellen);
(3) Hand- und Fingerzeichen nachahmen;	Finger- und Handspiele; Fingerschattenspiele;
(4) Reißen;	Figuren reißen, Collagen aus gerissenen Teilen;
(5) Falten;	Gegenstände herstellen, Faltmuster herstellen;
(6) Schneiden;	selbstgemalte Bilder ausschneiden, Federbusch schneiden (z.B. für Helm, Drachen), Schnecke schneiden, Puzzles herstellen, Abbildungen aus Prospektmaterial ausschneiden, vorgezeichneten Linien entlang schneiden;
(7) Kleben.	zerschnittene Bilder (z.B. Postkarte) zusammenkleben, aus eigenen Papierformen Muster kleben, vorgezeichnete Formen kleben.

2.5.2 *Teilziel: Entwicklung des Tastsinnes*

Feinziele	Inhalte
(1) Gegenstände ertasten;	Mit verbundenen Augen tasten; Gegenstände erraten, unterscheiden;
(2) Eigenschaften ertasten;	Formen (z.B. rund, eckig, dünn, dick), Oberflächen (z.B. rauh, glatt) ertasten;
(3) Personen ertasten.	„Blinde Kuh“.

2.5.3 *Teilziel: Kontrolle der Augenbewegungen*

Feinziele	Inhalte
(1) Gegenstände mit den Augen verfolgen;	Labyrinth-Spiele;
(2) Linien mit den Augen verfolgen;	Spirale, Labyrinthweg verfolgen (Kontrollmöglichkeit: Abbildungen benennen), Anfangs- und Endpunkte überschneidender Linien finden;
(3) Luftmalereien deuten.	in die Luft gemalte Gegenstände erraten.

2.5.4 *Teilziel: Auge-Hand-Koordination*

Feinziele	Inhalte
(1) Mit dem Finger zeichnen/malen	Malen/Zeichnen in der Luft, im Sand (z.B. Gegenstände erraten lassen); mit Fingerfarben, Kleisterfarben malen; Zeichnen, Muster nachgestalten, vervollständigen Linien nachfahren;
a) freie Formen	
b) vorgegebene grafische Formen;	

- (2) mit einem Schreibwerkzeug umgehen
- a) freie Formen
mit verschiedenen Schreibwerkzeugen (Farbstifte, Filz-/Faserschreiber, im Pfötchengriff: Kreide, Wachsmalstift) auf verschiedenem Material in unterschiedlicher Größe malen/zeichnen;
- b) vorgegebene grafische Formen
Muster entwerfen, vervollständigen, nachbilden, ausmalen; einen Strich innerhalb eines begrenzten Raumes ziehen (z.B. Labyrinth);
- (3) rhythmisierte Schwungformen (fortlaufend-fließendes Spuren)
- a) freie Formen
mit dem Finger oder mit einem Schreibwerkzeug – auch beidhändig – mit rhythmischer Begleitung (z.B. zu Sprechversen, zur Musik, zum Singen) frei spuren;
- b) vorgegebene Formen.
Wellenlinien, Zickzacklinien, Arkaden, Girlanden, Schleifen, Schlingen, Ovale mit rhythmischer Begleitung schwingen.

B Zur Gestaltung

1 Organisation

Die Angebote im Lernbereich „Vorübungen zum Lesen und Schreiben“ sind so über das Vorschuljahr zu verteilen, daß möglichst alle Kinder zu Beginn des folgenden Schuljahres die für Lese- und Schreiblehrgang erforderliche Lernausgangslage erreichen.

Zum großen Teil können die Lernziele in Verbindung mit Aktivitäten in anderen Lernbereichen verwirklicht werden. Daneben wird der Pädagoge – gegen Ende des Vorschuljahres in zunehmendem Maße – auch lernbereichsspezifische Aufgaben stellen müssen, um die Lernziele möglichst umfassend zu erfüllen.

Vor allem den benachteiligten Kindern versucht der Pädagoge im Rahmen der flexiblen Differenzierung zu helfen. Kompensatorische Maßnahmen für diese Kinder erfordern besondere Zuwendung durch den Pädagogen, vorübergehendes Lernen in homogenen Gruppen und gezielte Fördermaßnahmen in besonderen Lernzeiten. Kinder, die nicht alle Lernziele (insbesondere zu den Sprach- und Sprechfähigkeiten) im Vorschuljahr erreicht haben, werden im folgenden Schuljahr auch nach Beginn des Schreib- und Leselehrgangs weiter gefördert.

2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen

2.1 Verhalten des Pädagogen

Viele Ziele des Lernbereichs „Vorübungen zum Lesen und Schreiben“ sind vornehmlich durch die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten zu verwirklichen.

Für den Ausgleich von Defiziten sind strukturierte Lernsituationen ratsam. Es ist Aufgabe des Pädagogen, in die Sache einzuführen, Material bereitzustellen und, wenn nötig, gezielt Aufgaben zu stellen.

Beispiel:

Lernziel: Optische Wahrnehmungsfähigkeit (A 2.1)

Teilziel: Differenzierendes optisches Wahrnehmen (A 2.1.2)

Feinziel: Aus Einzelteilen ein Ganzes herstellen (A 2.1.2 (3))

- Der Pädagoge sammelt Gegenstände oder Abbildungen, die in mehrere Teile zerlegt wurden (Spielzeugautos zerlegt in Räder, Steuerrad...);
- er bietet diese Gegenstände bzw. Abbildungen an und stellt die Aufgabe, aus den Einzelteilen wieder ein Ganzes herzustellen.

Durch ein differenziertes und wechselndes Angebot regt der Pädagoge die Kinder zu neuen Aktivitäten an:

Beispiel zu den oben genannten Lernzielen:

- Puzzles mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad;
- Suchbilder (Was fehlt?);
- Arbeitsblätter (Zeichnungen vervollständigen).

2.2 Feststellen der Lernvoraussetzungen

Außer den allgemein üblichen Verfahren zum Feststellen der Lernvoraussetzungen müssen für den Lernbereich „Vorübungen zum Lesen und Schreiben“ die Ergebnisse schulärztlicher Untersuchung über Hör- und Sehfähigkeit des Kindes berücksichtigt werden.

2.3 Freie und gelenkte Kinderaktivitäten

„Vorübungen zum Lesen und Schreiben“ finden in gelenkten Lerneinheiten und in Phasen freier Aktivitäten statt. In den freien Aktivitäten gehen die Kinder selbständig mit dem Material um, das der Pädagoge für sie ausgewählt hat.

Während der gelenkten Aktivitäten können die Kinder im Rahmen einer bestimmten Aufgabenstellung Material und Partner frei wählen oder sie lernen im Rahmen einer verbindlichen Lerneinheit, in der der Pädagoge Material Lern- und Sozialform vorstrukturiert hat.

2.4 Möglichkeiten des Motivierens

Um die Kinder für die Aktivitäten in diesem Lernbereich zu motivieren, muß der Pädagoge sowohl aktuelle Anlässe aufgreifen als auch konkrete Situationen schaffen.

Beispiele:

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Ereignisse und Erlebnisse; | <p>Wir backen einen Kuchen:
Bilder von Zutaten und deren Reihenfolge finden;
ein Zoobesuch: Bilderkette in bestimmter Reihenfolge wiedererkennen;
Puzzles, Dominos, Memories;</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> – Angebot von verschiedenen Spielen, die die optische Wahrnehmungsfähigkeit fördern; | <p>Bilder; Stummfilme, z.B.:
Warum weint die Giraffe (FT 2060); Das faule Lenchen (FT 723); Schallplatten, z.B. Geräuschgeschichten.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> – Einsatz von verschiedenen Medien | |

2.5 Lernen in Gruppen

Auch Lernen in Gruppen ist für die „Vorübungen zum Lesen und Schreiben“ von Bedeutung.

Beispiel:

Lernziel: Optische Wahrnehmungsfähigkeit (A 2.1)

Teilziel: Raum-Lage-Orientierung (A 2.14)

Feinziel: Übertragen der Raum- und Lagebegriffe auf Gegenstände, Abbildungen, Formen, Zeichen, Reihen (A 2.1 (2))

- Das einzelne Kind unterscheidet an sich selbst rechts und links (z.B. durch Hochhalten der Hände)
Hilfsmittel: Sprechverse, Lieder, Tänze
Organisationsform: Gesamtgruppe
- Rechts-links-Unterscheiden in der Kleingruppe

- Hilfsmittel: Spiele (z.B. eine leere Streichholzschachtel wird weitergegeben, jedes Kind darf dabei nur einen Finger der rechten oder linken Hand gebrauchen)
Organisationsform: Kleingruppe
- Rechts-links-Unterscheiden mit einem Partner
Hilfsmittel: Klatschspiele (mit den Händen rechts, links, beidhändig klatschen), Legespiele (es darf immer nur rechts oder links angelegt werden)
Organisationsform: Partnerarbeit

C Inhalte

Abweichend von anderen Lehrplänen sind in dem Lehrplan „Vorübungen zum Lesen und Schreiben“ die Inhalte in den Teil A 2 aufgenommen worden.

D Arbeitshilfen

1 Spiel- und Arbeitsmittel (Auswahl)

Junior-Memory
 Simplex-Puzzle
 Didakta-Puzzle
 Magneto-Autospiel
 Packesel
 Mix-Max
 Zick-Zack
 Affenfaß
 Domino-Puzzle
 Formen-Puzzle
 Rosettenspiel
 Diago
 Linjo
 Contact
 Spielgarten
 Merk's dir gut (Elternspiel)
 Memory-Puzzle
 Mini-LÜK-Arbeitsheft „Symbole“
 Schreibmaschine
 Stempelkasten zu „Lese-Angebot“
 Ravensburger Spiel- und Spaßbücher

2 Literaturhinweise

- Gahagan, D., u. G.
 Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule. Düsseldorf 1971.
- Heuß, G. E.
 Sehen Hören Sprechen. Begleitheft. Ravensburg 1973.
- Heuß, G. E.
 Vorschule des Lesens. Wahrnehmungs- und Sprachtraining. München 1971.
- Heyer, D.
 Vorkurs zum Lesenlernen. Berlin 1973.
- Kleinhans, W. H.
 Stufen der ganzheitlichen Auffassung bei 2- bis 7jährigen Kindern. Weinheim 1966.
- Nickel, H.
 Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten und Einschulungsalter. Berlin/Stuttgart 1967.
- Pfaffenberger, H.
 Untersuchungen über die visuelle Gestaltwahrnehmung vorschulpflichtiger Kinder. Weinheim 1960.
- Schmalohr, E.
 Zur akustischen Durchgliederungsfähigkeit als Voraussetzung des Lesenlernens bei 4- bis 6jährigen Kindern. In: Schule und Psychologie 15/1968.
- Seyd, W.
 Sprache und Bewegung. Villingen o.J.

C 4 Bildende Kunst

Inhalt

Seite

A			
Zur Didaktik			
1	Allgemeines	.....	163
1.1	Gegenstand	.....	163
1.2	Beziehungen zu anderen Lernbereichen	.....	163
1.3	Probleme	.....	163
1.4	Aufgaben	.....	164
1.5	Lernvoraussetzungen	.....	164
2	Lernziele	.....	164
2.1	Steigerung der Ausdrucksfreude	.....	164
2.2	Entdeckender Umgang mit Material	.....	165
2.3	Entwicklung der Gestaltungsfähigkeit	.....	165
2.4	Steigerung und Differenzierung der visuellen und haptischen Wahrnehmungsfähigkeit	.....	165
2.5	Visuelles als Mitteilung verstehen	.....	166
2.6	Sensibilisierung für ästhetische Ordnungen	.....	166
B			
Zur Gestaltung			
1	Organisation	.....	166
1.1	Zeitanteil des Lernbereichs	.....	166
1.2	Räumliche Bedingungen	.....	166
1.3	Teamarbeit und Elternarbeit	.....	167
1.4	Materialbeschaffung	.....	167
2	Aktivitäts- und Vermittlungsformen	.....	167
2.1	Feststellen von Lernvoraussetzungen	.....	167
2.2	Freie und gelenkte Aktivitäten	.....	168
2.2.1	Themenstellung	.....	168
2.2.2	Einführung der bildnerischen Aufgabe	.....	169
2.2.3	Materialangebot	.....	169
2.2.4	Sprechen über eigene Arbeiten	.....	169
2.2.5	Betrachten von Kunstwerken und anderen visuellen Mitteilungen aus der Umwelt	.....	170
2.2.6	Zeitanteil der Arbeitsbereiche	.....	170
2.3	Lernen in Gruppen	.....	170
2.4	Aufgaben und Verhalten des Pädagogen	.....	170
3	Überprüfen der Lernergebnisse	.....	171
C			
Inhalte			
1	Spiele	.....	172
2	Bauen und Formen	.....	172
3	Schneiden, Reißen, Kleben	.....	173
4	Stempeln	.....	174

		Seite
5	Herstellen von Spielgegenständen	174
6	Verändern und Verfremden	174
7	Malen	175
8	Zeichnen	175
9	Visuelle Mitteilungen	176
10	Werkbetrachtung	176
D	Arbeitshilfen	
1	Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen	177
1.1	Großflächiges Zeichnen und Malen	177
1.2	Bauen und Formen mit Sand	181
1.3	Lehrgang Farbe	184
1.4	Tasten	187
2	Arbeitshilfen	189
2.1	Lern- und Lehrmittel	189
2.2	Literaturhinweise	191

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

1.1 Gegenstand

Gegenstände des Lernbereichs „Bildende Kunst“ sind

- das Gestalten mit Farben, Stiften, Papieren sowie formbaren und vorgeformten Materialien;
- das Betrachten und Erschließen von visuellen Mitteilungen aus dem Umweltbereich der Kinder und der bildenden Kunst.

1.2 Beziehungen zu anderen Lernbereichen

Beziehungen zur „Sprech- und Gesprächsförderung“:

Gespräche über eigene Gestaltungen der Kinder und über Bilder und Objekte aus der Umwelt und Kunst sind wesentlicher Bestandteil der Lernvorhaben. Differenzierung der Bildvorstellung und Sprachentwicklung ergänzen sich gegenseitig.

Beziehung zum „Leben und Lernen in sozialen Bezügen“:

In der gestalterischen Auseinandersetzung mit eigenen und gemeinsamen Erlebnissen sowie beim gemeinsamen Tun kann das Kind seine Erfahrungen erweitern. Im Gespräch erlebt es, daß andere Menschen Gestaltetes in unterschiedlicher Weise sehen, beurteilen und werten.

Beziehung zum „Darstellenden Spiel“:

Sich verkleiden und bemalen, sich maskieren, Spielgegenstände herstellen, bereitet den Kindern Freude und erleichtert ihnen, spielerisch Rollen auszuprobieren und kreativ auszugestalten.

Beziehung zur „Begegnung mit Literatur“:

Bildhafte Sprache regt die Phantasie an und gibt Anlaß, Bildvorstellungen zu entwickeln.

Beziehung zur „Musik“:

Klänge, Rhythmus und Bewegung können mit Hilfe bildnerischer Mittel sichtbar gemacht werden und zum Gestalten anregen.

Beziehung zum „Werken“:

Im Bereich des plastischen Gestaltens und des Herstellens von räumlichen Ordnungen („Formen und Bauen“) kommt es zu Überschneidungen mit dem Lernbereich C 8 „Werken“. Eine Abgrenzung kann unter dem Gesichtspunkt vorgenommen werden, daß in der „Bildenden Kunst“ nicht technische Probleme vorrangig sind, wie z.B. funktionale (ein Schiff herstellen, das schwimmen kann) oder statische (einen Turm bauen, der einer Belastung standhalten kann), sondern ästhetische.

Beziehung zur „Natur“:

Sachbegegnungen im Bereich „Natur“ fördern die Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder und damit auch die Differenzierung ihrer Gegenstandsdarstellungen und ihrer Raumvorstellung.

1.3 Probleme

Beim Zeichnen, Bauen, Formen in der Sachbegegnung sind die altersgemäßen Formbestände zu berücksichtigen. Es darf keine naturgetreue und perspektivisch richtige Wiedergabe von Lebewesen, Dingen und Sachverhalten verlangt werden. Auf keinen Fall sollten Schemata von Menschen, Tieren, Bäumen, Häusern, Autos usw. vorgegeben werden, die dem Entwicklungsstand der Kinder noch nicht entsprechen. Stellt der Pädagoge überhöhte Anforderungen an das Kind, hemmt er die Auseinandersetzung des Kindes mit den Objekten.

Der Pädagoge muß außerdem wissen, daß Kinder auch „ungegenständlich“ gestalten, daß sie z.B. beim freien Malen und Bauen nicht immer von einem Thema ausgehen, manche Arbeiten erst nachträglich oder gar nicht benennen. Es ist wichtig, dieser Darstellungsart Raum zu geben, weil sie in besonderem Maße spontanes und kreatives Handeln ermöglicht und motorische Bedürfnisse befriedigen kann.

Das Problem des destruktiven Verhaltens im Lernbereich „Bildende Kunst“ (Material zerstören, mit Farben schmieren, Zeichnungen überkritzeln, Geformtes zerstören) muß bedacht werden. Der Pädagoge sollte destruktive Phasen nicht einfach unterbinden, sondern versuchen, Wege zu finden, um sie ins Positive zu wenden (siehe unter B 2 „Aktivitäts- und Vermittlungsformen“).

1.4

Aufgaben

Im Lernbereich „Bildende Kunst“ lernt das Kind, sich in einer nichtverbalen Sprache auszudrücken. Dieser „Bildersprache“ bedient sich das Kind spontan, weil es in Bildern und Symbolen denkt und seine Vorstellungen, Wünsche und Sorgen in der Wortsprache oft nicht angemessen ausdrücken kann.

Die Darstellungen helfen dem Kind, sein Bedürfnis nach motorischer Betätigung zu befriedigen, Gemütsbewegungen auszudrücken, Erlebnisse darzustellen und sich von Spannungen zu lösen. Sie tragen zur Ichstärkung bei; sie sind Medien, in denen sich das Kind seine Umwelt verdeutlicht, Situationen und Sachverhalte differenziert, ordnet und objektiviert.

Der Pädagoge gibt den Kindern Möglichkeiten zu un gelenkten Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Materialien und Arbeitsmitteln, führt sie aber auch behutsam zu zielgerichtetem Arbeiten.

Angebote im Bereich der „Bildenden Kunst“ beschränken sich auch in der Vorschule nicht auf das Gestalten und Herstellen von Bildern und Gegenständen, sondern umfassen auch vielfältige Übungen im Wahrnehmen und das Gespräch über das Wahrgenommene.

1.5

Lernvoraussetzungen

Die Gestaltungsfähigkeiten der Kinder sind mehr vom Anregungspotential als von Reifungsvorgängen abhängig. Günstige Voraussetzungen sind gegeben,

- wenn das Kind frühzeitig malen, kritzeln, schmieren, bauen, formen, sich verkleiden durfte, ohne durch den Ordnungssinn der Eltern allzusehr eingeschränkt gewesen zu sein;
- wenn über Gesehenes und Beobachtetes Gespräche zwischen Eltern und Kind stattfanden;
- wenn die Eltern das Kind bei seinen Gestaltungsversuchen bestätigten;
- wenn dem Kind ein erkundendes Verhalten, bei dem auch einmal etwas zerstört werden durfte, erlaubt war.

Im grafischen Bereich finden sich Zeichnungen vom Kritzelstadium bis zu differenzierteren Ordnungsgefügen (Standlinie, Gliederung des Körpers, sogar Mischprofile).

Die Fähigkeit im Umgang mit Farben reicht vom Schmieren bis zur Anwendung der Merkmalfarbe und erstaunlicher Sicherheit im Farbauftrag und Farbmischen.

2

Lernziele

2.1

Steigerung der Ausdrucksfreude

- Freude am Umgang mit Farben, Stiften und anderen Materialien empfinden;
- sich beim bildnerischen Tun entspannen;
- subjektive Äußerungen und eigene Gestaltungen als wertvoll erfahren;
- Schmutzschranken und Hemmungen überwinden (z.B. im Umgang mit Fingerfarben, Ton, Matsch, Pappmaché).

2.2 Entdeckender Umgang mit Materialien

- Verschiedene Materialien erproben;
- Neugierverhalten in bezug auf Eigenschaften, Spiel- und Gestaltbarkeit unterschiedlicher Materialien wie Farbe und Verpackungsmaterialien (auch Styropor) entwickeln;
- auch ausgefallene Materialien zu Gestaltungszwecken gebrauchen (z.B. Blätter, Borke, Kronverschlüsse, Knöpfe, Kulturabfälle);
- Gegenstände verändern oder anders anordnen (Handpuppe aus altem Strumpf, Höhle aus Kartons, sich verkleiden, Zimmer für Spiel oder Fest umräumen);
- neue Verwendungsmöglichkeiten für Gegenstände finden (Karton als Auto, Klopapierrolle als Fernrohr);
- Zufallsergebnisse akzeptieren und weiterverwenden (z.B. ergeben sich beim Tuschen ungewollte Effekte, wenn die Farben ineinander laufen).

2.3 Entwicklung der Gestaltungsfähigkeit

- Erlebtes und Vorgestelltes gestalten können;
- sensumotorische Fertigkeiten erwerben:
 - Bewegungen der Hand steuern können, Zusammenarbeit von Auge und Hand koordinieren;
- Fertigkeiten und Kenntnisse erwerben im Umgang mit Farbe:
 - Kennen und Benennen der Grundfarben und gemischten Farben; einfache Farbmischungen herstellen;
 - Farbe deckend oder transparent auftragen;
 - verschiedene Farbmaterialien kennen und benutzen können (z.B. Finger-, Leim-, Deckfarben, Wachskreiden, Filzstifte und Farbpapiere);
 - Werkzeuge kennen und sachgerecht benutzen können (z.B. Borstenpinsel, Schere);
 - Farbpapiere reißen, schneiden und kleben können;
- Fertigkeiten und Kenntnisse erwerben im Umgang mit grafischen Arbeitsmitteln:
 - Kennen und Benennen von Werkzeugen wie Bleistift, Filzstift, Buntstift, Stempel;
 - die Werkzeuge benutzen und dem Vorhaben entsprechend einsetzen;
 - mit grafischen Mitteln (Linie, Punkt, Schraffur) Zeichen differenzieren können, wie z.B. Mensch, Baum, Haus;
- Fertigkeiten und Kenntnisse erwerben im Umgang mit formbaren und vorgeformten Materialien:
 - Kennen und Benennen von Materialien zur Herstellung dreidimensionaler Gebilde (z.B. Plastilin, Ton, Sand, Schnee, Styropor, Wellpappe);
 - dreidimensionale Gebilde und Figuren aus formbaren Materialien herstellen;
 - dreidimensionale Gebilde aus vorgeformten Materialien herstellen, auch durch Kleben und Montieren (z.B. Schachteln, Klötze, Rollen);
 - dreidimensionale Ordnungsgefüge herstellen (z.B. Tierfamilie aus Ton, Garten oder Park aus Naturmaterialien, Bauwerke aus Sand).

2.4 Steigerung und Differenzierung der visuellen und haptischen Wahrnehmungsfähigkeit

- Genußvoll etwas ansehen (Bilder, Bilderbücher, Kinderarbeiten, Kunstwerke, Natur);
- ausdauernd und genau betrachten;
- Einzelheiten erkennen (z.B. Farben bzw. Formen auf einem Bild von Otmar Alt);

- Haupt- und Nebensachen unterscheiden;
- Bewegungs- und Handlungsabläufe erfassen (z.B. Pantomime, Bildergeschichte und Film);
- Materialqualitäten und -oberflächen kennenlernen (z.B. Stoff, Fell, Stein, Holz durch Fühlen erkennen).

2.5 Visuelles als Mitteilung verstehen

- Über eigene Gestaltungen sprechen (Selbstgespräch und Partnergespräch während der Arbeit);
- über Arbeiten der Gruppe und über andere ästhetische Objekte sprechen (Gruppengespräch über ein von einem Kind gemaltes Bild oder zwei „Bauwerke“ vergleichen);
- erfahren, daß von ästhetischen Objekten Wirkungen ausgehen (z.B. können leuchtende, bunte Farben die Empfindung „lustig“, „fröhlich“ auslösen);
- erfahren, daß man auf optische Eindrücke unterschiedlich reagieren kann (z.B. sachliches Auffassen und erlebnismäßiges Verarbeiten einer Tierplastik);
- Zeichen erkennen, verstehen und herstellen (Da ärgert sich einer, woran kann man das sehen?).

2.6 Sensibilisierung für ästhetische Ordnungen

- Ordnungen im Bereich der Farbe erkennen, benennen und herstellen (z.B. Buntfarbigkeit, Farbkontraste, Farbabstufungen);
- das Verhältnis von Figur und Grund wahrnehmen und berücksichtigen (z.B. zu kleine Figur auf großem Blattgrund);
- Formelemente wahrnehmen (z.B. aus eckigen Formen aufgebautes Bild, etwa von Paul Klee);
- Musterungen erkennen und erfinden (Streifen, Wellen, Punkte, Kreise, Zacken);
- Ordnungsgefüge von Zeichen wahrnehmen, beschreiben und herstellen (z.B. Streuung, Häufung, Isolierung, Reihung, Zentrierung);
- Kontraste erkennen und selbst darstellen (z.B. Größenkontraste, Formkontraste, Richtungskontraste).

B Zur Gestaltung

1 Organisation

1.1 Zeitanteil des Lernbereiches

Täglich sollte eine Möglichkeit zum freien Gestalten angeboten werden. Schwerpunkttartig können zusätzlich jeweils ein Vorhaben oder ein „Lehrgang“ zielgerichtet eingesetzt werden. Für größere Einheiten oder Projekte, die eine Spielphase enthalten (z.B. „Sandbauen“, „Verkleiden“ u.a.), muß zusätzlich Zeit für das Spielen eingeplant werden.

1.2 Räumliche Bedingungen

Die Kinder arbeiten an Gruppentischen. Günstig ist zusätzlich:

- ein Arbeitstisch mit wechselndem Materialangebot für die freien bildnerischen Aktivitäten;
- niedrige Seitentafeln und/oder Staffeleien oder Malwand;
- ausreichend Holzleisten (Kiefer) und Dämmplatten zum Befestigen der Bilder;
- frei zugängliche Regale für Material und Werkzeug.

1.3 Teamarbeit und Elternarbeit

- 1.3.1 Zusammenarbeit mit anderen Klassen und Pädagogen ist bei vielen Vorhaben wünschenswert, wie etwa beim „Höhlenbauen“ und anschließenden „Besuch einladen“, „Verkleiden“ oder „Maskieren“ und andere überraschen, Schulhof bemalen u.a.
- 1.3.2 Die Eltern sollten an Spielaktionen und Festvorbereitungen und bei der Materialbeschaffung beteiligt werden. Folgende Fragen sollten in bezug auf den Lernbereich „Bildende Kunst“ mit den Eltern besprochen werden:
- Hat das Kind zu Hause einen Platz, an dem es ungestört tätig sein kann?
 - Besitzt das Kind auch zu Hause Arbeitsmittel wie Wachsmalstifte, Malfarben, Filzstifte, Knetmasse, Bausteine, Papier und Kleber?
 - Kann das Kind auch außerhalb des Hauses materiale Erfahrungen machen (Spielen im Sand, Matsch, Höhlenbauen) und darf es sich dabei schmutzig machen?
 - Werden in der Familie gemeinsame Spiele durchgeführt?
 - Sehen sich die Eltern wenigstens einmal in der Woche mit dem Kind gemeinsam eine Fernsehsendung oder ein Buch an und sprechen mit ihm darüber?
 - Loben die Eltern das Kind für seine Gestaltungen, auch wenn sie nicht ihren Vorstellungen entsprechen?
 - Fördern die Eltern das Neugierverhalten, auch wenn dabei etwas auseinandergenommen oder zerstört wird?

1.4 Materialbeschaffung

- Alle Grundmaterialien wie Pappen, Papiere, Deckfarben, Fingerfarben, Wachsstifte, Pinsel und anderes mehr können bei der Beschaffungsstelle bestellt werden;
- auf den ersten Elternabend sollte der Pädagoge um Filzstifte, Mallappen und Joghurtbecher (als Wasserbehälter) bitten;
- auch beim Sammeln von Kartons, Schachteln, Stoffresten, Wolle, Katalogen, Tape-tenresten usw. bittet er die Eltern um Mithilfe;
- zum Beschaffen verschiedener Materialien kann man geeignete Firmen ansprechen (z.B. für Styropor, Holzreste, Papierreste).

2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen

2.1 Feststellen der Lernvoraussetzungen

Durch ständiges Beobachten der freien Aktivitäten gewinnt der Pädagoge Einblick in die Lernvoraussetzungen des einzelnen und der Gruppe. Er beobachtet unter folgenden Gesichtspunkten:

- Soziales Verhalten
 - Möchte das Kind allein oder mit anderen zusammen arbeiten?
 - Hilft es anderen Kindern?
 - Stört es andere bei der Arbeit?
 - Nimmt es Rat an?
- Selbständige/unselbständige Arbeitsweise
 - Hat das Kind Freude am Experimentieren?
 - Findet das Kind von sich aus Themen?
 - Übernimmt es fremde Formbestände (z.B. aus einem Bilderbuch)?
 - Orientiert sich das Kind am Nachbarn?
- Motivation
 - Gestaltet es gern?
 - Gestaltet es häufig?
 - Gestaltet (malt, zeichnet, baut, formt) das Kind ausdauernd?

- Motorik
 - Kann das Kind seine Motorik steuern?
 - Ist es fingerfertig?
 - Kann es kleine Formen zeichnen oder malen?
 - Kann es auch große Flächen bewältigen?
- Arbeitstempo und Konzentration
 - Arbeitet das Kind schnell oder langsam?
 - Läßt es sich leicht ablenken?
 - Kann es intensiv bei einer Sache bleiben?
- Motive
 - Verarbeitet das Kind Erlebnisse?
 - Greift es häufig auf Klischees zurück?
 - Erfindet es eigenständig Zeichen?
 - Welche Motive bevorzugt es?
 - Bevorzugt es sachbezogene oder phantasievolle Themen?
 - Mal, zeichnet, baut oder formt es lieber?
- Formbestände
 - Wie differenziert das Kind seine Zeichen?
 - Gestaltet es ganzheitlich (aus einem Stück) oder setzt es Teile aneinander?

Hilfreich ist es, wenn der Pädagoge für jedes Kind einen Beobachtungsbogen anlegt.

2.2

Freie und gelenkte Aktivitäten

Die freien Aktivitäten sollen einen breiten Raum im Bereich der „Bildenden Kunst“ einnehmen. Hier können die Kinder nach ihren Wünschen und ihrer Vorliebe gestalten und nicht nur die Themen, sondern auch die Materialien, Techniken und Partner frei wählen. Dabei können sie ihre Erlebnisse verarbeiten und auch Aggressionen gestalterisch lösen.

Da viele Kinder nicht gewöhnt sind, selbständig und frei zu gestalten, wird der Pädagoge zusätzlich Materialien für besonderen Bedarf bereitstellen und geeignete Angebote machen. Dabei sollte er sich auch darum bemühen, schwierige und gehemmte Kinder einzubeziehen und zur Gestaltung zu motivieren. Ein schüchternes Kind, das sich nicht schmutzig machen darf, kann er zum Schmieren mit Fingerfarben anregen; ein zappeliges und unruhiges Kind erhält eine kleine Aufgabe, die Sorgfalt erfordert; ein verstörtes Kind kann unter Umständen eine destruktive Phase ausleben.

In zunächst kurzen Einheiten von 10 bis 20 Minuten gewöhnt der Pädagoge die Kinder allmählich an das Betrachten von Bilderbüchern (siehe Lernbereich C 3.2 „Begegnung mit Literatur“), Bildern und eigenen Gestaltungen und an das Gespräch über das Wahrgenommene. (Beim Bauen, Malen und Formen hält er die Arbeitszeit nur so lang, wie es die Durchhaltefähigkeit der Kinder erlaubt.) Dem Kennenlernen, Betasten, Ausprobieren von Materialien räumt er viel Zeit ein.

2.2.1

Themenstellung

Besondere Vorliebe haben Fünf- und Sechsjährige für:

- Themen aus dem Umweltbereich, die einen Bezug zu ihrer Lebenssituation haben (Familie, Tiere, Verkehr, Freunde, Streit, gemeinsames Erlebnis);
- gemeinsame Spiele;
- freies Spiel mit Materialien;
- Aktionen, die ihre motorischen und psychischen Bedürfnisse befriedigen (Höhle bauen, verkleiden, mit Fingerfarben malen);
- Themen, die die Phantasie anregen (Gestalt oder Situation aus Märchen oder Buch);
- Aufgaben, die ein Problem enthalten (Turm aus Klötzen).

An jedes Thema sollten zwei Anforderungen gestellt werden: Eine lebendige Beziehung zur Erlebniswelt des Kindes und eine bildnerische Aufgabe. Die bildnerische Aufgabe muß Anreiz sein, nicht nur bewältigte Schemata anzuwenden, sondern Neues zu erproben. Der Pädagoge sollte prüfen, ob und welche Bildmöglichkeiten im Thema enthalten sind, die sich abgrenzen, aber auch bereichern lassen. Darum sollte man z.B. nicht das Thema „Jahrmarkt“ oder „Dom“ stellen, sondern das Thema auf „Luftballonstand“ einschränken, um die bildnerische Aufgabe, Farbgebung bei einfacher Form, deutlich herauszustellen und den Kindern die Lösung zu erleichtern.

Nach dem Hören eines Märchens könnte man im Gespräch das Vorstellungsbild von „Prinzessin“ beleben, bereichern und durch das Angebot von farbigen Filzstiften oder Buntstiften Möglichkeiten zur farbigen und grafischen Differenzierung eröffnen.

Außerdem muß die Aufgabe für das Kind aus eigener Kraft zu lösen sein.

2.2.2

Einführung der bildnerischen Aufgabe

Für jede Aufgabe sollte ein starker motivationaler Anreiz geboten werden:

- **Eigene und gemeinsame Erlebnisse** können Anlaß zu einer Gestaltung geben;
- **ein unbekanntes Material** (etwa bunte Kreide, Pappe, Verpackungsmaterial oder Knöpfe) kann die Kinder zum Erkunden der Materialbeschaffenheit und der Verwendungsmöglichkeiten anregen. Neue Möglichkeiten der Gestaltung können so erprobt werden;
- **literarische Vorhaben** können ins Bild umgesetzt werden: Ein Märchen oder eine Geschichte wird erzählt; einige Motive eignen sich gut zur gestalterischen Auseinandersetzung.
Reime und Gedichte regen zum rhythmischen Mitvollzug an; aus einem bestimmten Rhythmus heraus kommt es zur Darstellung von Abläufen:
(Im Vers „Der Bär geht über den Berg“ entspricht der Sprechrhythmus den langsamen Bewegungen des Bären. Diese Bewegung wird von Vorschulkindern durch mehrmaliges Zeichnen des Bären auf demselben Blatt, wie er sich über den Berg schiebt, dargestellt.)
- **ein einführendes Gespräch** kann eine Stimmung, ein Erlebnis oder das Wissen der Kinder in die Vorstellung heben. Dabei werden Probleme geklärt und praktische Hilfen gegeben;
- **ein Bild oder ein Gegenstand**, der sich eignet, kann betrachtet werden: Man kann Farbkarten zeigen und zuordnen lassen, wenn man im Bild eine bestimmte Farbpalette als Aufgaben stellen will. Man kann Blumen auf der Wiese oder einen Strauß betrachten, wenn man zur Differenzierung von Blütenformen anregen will. Fotos, Spielzeug und Kleidung zum Beispiel können zur Veranschaulichung der als Aufgabe gestellten Form-, Farb- und Gestaltungsprobleme herangezogen werden.

2.2.3

Materialangebot

Der Pädagoge muß in seine Überlegungen einbeziehen, mit welchem Material sich die bildnerische Aufgabe am besten realisieren läßt (z.B. Thema Schornsteinfeger als Kohlezeichnung oder Schwarz-Weiß-Collage). Nicht jedes Material ist für jedes Thema geeignet.

Durch besondere Materialangebote, Wechsel in den Themen, Aufgaben und Materialien können die individuellen und gemeinsamen Aktivitäten der Kinder in die Richtung gelenkt werden, die dem Pädagogen als wünschenswert erscheint (erzieherischer/therapeutischer Aspekt). Für sehr zaghafte Kinder kann die Arbeit mit dem Borstenpinsel, der zur Großflächigkeit zwingt, erste Erfahrungen zum Ausnutzen der Fläche und zum mutigen Setzen von Zeichen bringen; umgekehrt kann eine Klebearbeit, die durch das Schneiden mit der Schere Begrenzung der Formen erzwingt, Kinder zu klaren Formgebungen nötigen. Zarte Materialien (Seidenpapier z.B.) erfordern Sorgfalt usw.

2.2.4

Sprechen über eigene Arbeiten

Es sollten die Arbeiten aller Kinder zu einem Thema in der Klasse aufgehängt bzw. ausgestellt werden, so daß die Kinder sie betrachten und darüber sprechen können. Es ist für das Kind wichtig, sein „Werk“ wiederzufinden und mit anderen zu vergleichen.

Es kann z.B. ein Kind den anderen etwas über sein Bild erzählen, je nach Thema zum Inhalt oder auch zum Arbeitsprozeß. Dazu hängt der Pädagoge die betreffende Arbeit gesondert auf, damit die Kinder sich besser konzentrieren können.

Durch zwei sehr unterschiedliche Lösungen, herausgenommen und nebeneinander gehängt, werden die Kinder zum Vergleichen angeregt.

Der Pädagoge kann auch Beobachtungsaufgaben stellen; die Gesichtspunkte für das Gespräch ergeben sich aus den Lernzielen der Aufgabe.

Auf keinen Fall sollte der Pädagoge zu der Entscheidung auffordern, welches Bild die Kinder am besten finden (oder gar am schlechtesten).

2.2.5 *Betrachten von Kunstwerken und anderen visuellen Mitteilungen aus der Umwelt*

„Werkbetrachtung“ gehört von Anfang an zur „Bildenden Kunst“. Dafür eignen sich Plakate, großformatige Fotos, Grafiken, Reproduktionen, große Kalenderblätter, aber auch Gebrauchsgegenstände (z.B. Schale aus Ton) und handwerkliche Arbeiten (ein geschnitztes Tier).

Die Kinder sollen sich üben im Wahrnehmen (Sehen und Fühlen), und sie sollen Gelegenheit bekommen, ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen mit Hilfe der Sprache auszudrücken und untereinander auszutauschen.

Solche Gespräche finden anfangs am besten in der Kleingruppe statt; sie sollten auf etwa 5 bis 10 Minuten beschränkt werden.

Der Pädagoge kann auch mit einer Kindergruppe Originale in der Kunsthalle oder in Ausstellungen betrachten.

2.2.6 *Zeitanteil der Arbeitsbereiche*

Als Grundregel gilt, daß den verschiedenen Arbeitsbereichen (Malen, Zeichnen, Formen, Bauen, Werkbetrachtung usw.) bei der Planung gleiches Gewicht zukommt.

2.3 **Lernen in Gruppen**

Möglichkeiten zu partnerschaftlichem Arbeiten und zur Gruppenarbeit ergeben sich oft und sollten genutzt werden. Die Aufgabe sollte so gewählt werden, daß sie nicht allein, sondern nur in Zusammenarbeit mit anderen gelöst werden kann. Dabei ist der Prozeß wichtiger als das Ergebnis. (Siehe Lernsituationen wie: „Farbenraten“, „Formen und Bauen im Sand“, „Riese auf dem Schulhof“, „Höhlenbauen“, „Verkleiden“.)

2.4 **Aufgaben und Verhalten des Pädagogen**

Wenn der Pädagoge eine bestimmte Aufgabe stellt, muß er dafür sorgen, daß jedes Kind eine möglichst reiche und klare Vorstellung von dem hat, was es gestalten soll.

Das kann u.a. durch intensive Anschauung geschehen (z.B. eine Katze aus der Nähe betrachten: ihr Fell, die Barthaare, die Krallen) oder durch den Umgang des Kindes mit dem Gegenstand (z.B. spielen mit Löwenzahnblüten: pusten, Stengel schlitzen und in Wasser legen, aus den Stengeln Ringe und Ketten herstellen).

Es empfiehlt sich, den Kindern nicht vorher zu sagen, daß anschließend gezeichnet (gemalt, geformt) werden soll. Wenn der Eindruck stark genug ist, drängen die Kinder von sich aus zum Gestalten. Selbstverständlich läßt man in diesem Alter aus der Vorstellung zeichnen, nicht vor dem Gegenstand.

Diese Vorstellung wird mehr oder weniger von der Realität abweichen (z.B. kann eine Katze buntgestreift sein und ein Menschengesicht haben, ein Vogel läuft auf vier Beinen). Es sind Entwicklungsmerkmale, die sich im Laufe des Lernprozesses meist von selbst korrigieren.

Der Pädagoge sollte niemals etwas vormalen oder in Bilder hineinzeichnen und verbessern.

Wenn ein Kind eine Aufgabe nicht annimmt, liegt es häufig daran, daß sie ihm zu schwer erscheint oder daß ein anderes Thema es im Augenblick mehr beschäftigt. Der Pädagoge spricht mit dem Kind darüber, zwingt es aber nicht und erlaubt ihm gegebenenfalls, ein anderes Thema zu wählen.

Während des bildnerischen Tuns können die Kinder miteinander sprechen und auch im Raum umhergehen, um bei anderen zu gucken und sich Anregungen zu holen. Wenn ein ängstliches Kind vom Nachbarn abmalt, zeigt es damit seine Unsicherheit; der Pädagoge sollte es zunächst gewähren lassen.

Ein unentschlossenes Kind kann der Pädagoge anregen, mit dem Material zu spielen. Ein Kind, das nicht weiter weiß, fordert er auf, noch mehr Einzelheiten aufzuzählen, Beziehungen zwischen den Teilen herzustellen oder sich an Auffälligkeiten zu erinnern. Bei den Einzelgesprächen zeigt der Pädagoge den Kindern, daß er Anteil nimmt an ihren Arbeiten. Er bestärkt das Kind in seinem individuellen Ansatz und lobt es für besonders geglückte Teile seiner Arbeit. Er stellt aber keine Vorbilder heraus. Mängel sollte er nur aufzeigen, wenn er weiß, daß das Kind in der Lage ist, sie zu beheben.

Bei der Frage der Flächenfüllung müßte der Pädagoge vordenken und z.B. vorher darüber sprechen, wie groß eine Figur sein soll („so groß wie deine Hand“) und wie sie aufs Blatt gesetzt werden könnte. Ein gutes Mittel ist, die Kinder erst mit dem Finger vorzeichnen zu lassen, bevor sie Stift oder Pinsel nehmen. Einem Kind, das noch sehr klein zeichnet, kann man ein kleineres Blatt geben oder man beschneidet das Blatt nachträglich, wenn das Kind nicht die Kraft hatte, es auszufüllen.

Kinder sollen auch Fehler machen dürfen. Das bedeutet, daß sie manchmal ein zweites Blatt brauchen oder auch ein mißlungene Arbeit abgeben können.

Der Pädagoge muß versuchen, die großen Unterschiede im Arbeitstempo aufzufangen. Er kann z.B. Erweiterungsmöglichkeiten bei einem Thema einplanen, ein zweites Blatt ankleben lassen oder Zusatzmaterial anbieten. Er muß aber auch raten, im rechten Augenblick aufzuhören, wenn durch Zutaten nichts mehr besser wird oder die Spannkraft des Kindes erschöpft ist. Er wird dann auch eine nicht fertige Arbeit akzeptieren. Das Kind kann, wenn es möchte, am nächsten Tag weiterarbeiten.

3

Überprüfen der Lernergebnisse

Arbeiten, die während der freien Aktivitäten entstehen, sind persönliche Mitteilung durch Zeichen ebenso wie Ausdruck einer bestimmten Entwicklungsstufe, sie sind Ergebnis der Auseinandersetzung mit Materialien und Umwelt ebenso wie kreative Leistung. Sie sollten mit aller Vorsicht gewertet werden. Nicht das, was nach ästhetischen Gesichtspunkten gefällt, gilt es vor den Kindern herauszustellen, sondern das, was dem Kind in seiner Entwicklung weiterhilft. (Kein Urteil von einzelnen Arbeiten ableiten, sondern eine Reihe von Arbeiten heranziehen.)

Der Pädagoge sollte folgende Fehlurteile vermeiden:

- Bevorzugung fortgeschrittener Entwicklungsstufen (Entwicklungsmerkmale sind keine Kriterien für Qualität);
- Überbewertung des Inhaltlichen, Gegenständlichen;
- Bevorzugung und Überbewertung von Sauberkeit und Ordentlichkeit.

Jede Arbeit ist gut, bei der das Kind auf seiner Entwicklungsstufe sein Mögliches gegeben hat. Dabei müssen Rückfälle in der bildnerischen Entwicklung in Kauf genommen werden. Nicht jede Arbeit kann abgerundet sein; manche Kinder haben einen Nachholbedarf im Schmieren, manche bringen nichts zustande und leiden selbst darunter. Diese Kinder sollten ermutigt und zu einem nochmaligen Versuch mit neuen Materialien angeregt werden.

Bei den gelenkten Aufgaben lassen sich die Ergebnisse anhand der Lernziele überprüfen. War z.B. als Aufgabe gestellt, ein Haus in vielen bunten Farben zu malen, gilt als Kriterium die Buntfarbigkeit. Die Kinder sollten daran gewöhnt werden, ihre eigenen Arbeiten auf diese Weise zu betrachten.

Um die Lernergebnisse zu überprüfen, kann der Pädagoge sich außerdem an bestimmten Gestaltqualitäten orientieren. Es sind im wesentlichen Kriterien wie:

- Originalität: — Kam das Kind zu einer eigenen Gestaltfindung; hat es gängige Vorstellungen vermieden?

- Einheitlichkeit:
- Gibt es viele unterschiedliche Lösungen in der Klasse?
 - Ergeben Strichführung, Formelemente, Farbgebung oder Verkleidung eine einheitliche Wirkung?
 - Enthält das Bild (die Plastik, das Bauwerk) keine nichtsagenden Teile oder Striche?
 - Wie ist die Zuordnung der Teile zum Ganzen?
 - Wie ist das Ganze auf der Fläche oder im Raum angeordnet?

C Inhalte

Im folgenden werden wesentliche Inhalte des Lernbereichs „Bildende Kunst“ genannt. Zur Ergänzung der Lernsituationen sind in der rechten Spalte konkrete Inhalte angegeben, die lehrgangsmäßig oder als Einzelthemen angeboten werden können. Diese Liste ist nicht vollständig, sondern eine Aufzählung von Anregungen unter pragmatischen Gesichtspunkten.

Zu bedenken ist, daß bei allen Aktivitäten der sachgerechte Umgang geübt werden sollte:

- Sachgerechter und sparsamer Umgang beim Schneiden, Kleben, Farbenverbrauch; Schließen von Filzstiften und Farbtöpfen;
- aufräumen: Pinsel reinigen, Blätter und Papierreste sammeln und aufheben, Arbeitsmaterialien in Regale einordnen, Tische abwischen usw.;
- Schutz der Kleidung durch Schürze oder Kittel beachten, Abdecken der Tische beim Malen oder Basteln.

1 Spiele

- Begegnungsspiele – siehe Lernsituation D 1.1;
- Händeabdrücke auf einer großen Fläche (jedes Kind benutzt eine Hand und eine Farbe; Partner-, Gruppenarbeit; Leimfarbe);
- Schulhof bemalen – gemeinsam Muster und Formen auf den Schulhof malen (Schnecken, Schlangen);
- Wege malen, die sich kreuzen und auf denen man gehen kann;
- Rollerbahnen aufzeichnen (Kreide);
- Hüpfspiele aufmalen und spielen – Hinkebock, Himmel und Hölle u.a.;
- weitere Spielaktionen sind unter Bauen und Formen angegeben.

2 Bauen und Formen

(lernbereichsübergreifend, vergleiche Lernbereich C 8 „Werken“)

- Bauen mit Holzklötzen (hoch, weit, Innenraum) – hoch: Baue einen schmalen Turm;
- baue einen Turm mit vielen „Fenstern“ (Öffnungen);
- Umbauen eines Raumes: Baue eine geschlossene (offene) „Mauer“ um das Spielgelände in der Klasse (Gruppenarbeit);
- Innenraum: Baue ein Haus (eine Wohnung), in dem du wohnen möchtest;
- Überbrückung:

- Bauen mit großen Pappkartons
 - Baue ein Tor als Eingang für einen Park, einen Zoo, ein Schloß;
 - Materialerprobung (Baue, was du willst, erfinde etwas);
 - baue etwas zum Hineinkriechen (Höhle, Haus, Hütte);
 - baue ein Versteck;
 - baut eine Straße, eine Stadt.
- Bauen mit kleinen Schachteln
 - Alle hier genannten Themen eignen sich zur Gruppen- und Gemeinschaftsarbeit. Anschließend wird gespielt.
 - Gemeinschaftsarbeiten:
 - Baut eine Stadt;
 - baut einen Spielplatz;
 - baut Zimmer und Wohnungen und richtet sie ein; Einzel- und Partnerarbeiten:
 - Baue ein Zimmer mit Einrichtung;
 - baue Autos, Schiffe, Roboter;
- Bauen mit Turngeräten, Möbeln, Decken, Holz und Kisten
 - begehbare Räume daraus bauen; anschließend spielen;
- Formen mit Plastilin und Ton
 - Lehrgang:
 - Aus der „Kugel“:
 - Kugeln rollen, plattdrücken, daraus Brote, Brötchen usw. formen:
 - „Was es beim Bäcker gibt“ (Musterungen mit Bleistift);
 - einfache Tierformen kneten wie: Schildkröte, Hase, Maus, Ente;
 - Nester mit Eiern, Vogel;
 - Aus der „Schlange“:
 - Schlangen rollen und mit Bleistift verzieren;
 - Schnecken legen und verstreichen;
 - kleine Schale (Nest) aus der Schnecke;
 - Bäume formen (Garten);
 - Aus Kugel und „Schlange“:
 - Figuren kneten wie: Familie, Riese und Zwerg, Vogel mit Nest, wildes Tier, Tiergarten;
- Formen mit Sand und Sandmatsch
 - siehe Lernsituation D 1.2.

Schneiden, Reißen und Kleben

- Die Techniken des Schneidens, Reißens und Klebens lernen
 - Schere halten und gerade schneiden;
 - einfache Formen frei schneiden, wie Blumen, Tiere, eckige und gerundete Formen;
 - aus einem Stück schneiden;
 - Einzelteile ausschneiden und zusammensetzen (Beine, Kopf, Rumpf);
 - etwas ausschneiden (Katalog, Zeitung);

- Stoff schneiden und aufkleben (Perlen, Bänder);
- aus Papier, Stoff, Seidenpapier, Knöpfen, Wolle: ein Haus, eine Hexe, eine Prinzessin, ein Gesicht, eine Uhr aus Einzelteilen zusammensetzen und verzieren;
- Papier gerade reißen;
- kleine Stückchen abreißen;
- gerundete und eckige Formen reißen, daraus etwas kleben (Muster, Schildkröte, Schneemann);
- Seidenpapier reißen, zu Kügelchen knüllen und aufkleben (Ball, Schnecke, Blume).

4 Stempeln, Drucken

- mit dem Finger, mit Korken, Pappe, mit Holzabfällen, Blättern
- Streuung, Reihung, Muster;
- Blumen, Sterne.

5 Herstellen von Spielgegenständen

- Stofftiere und Puppen durch Abbinden herstellen
- Freies Abbinden ohne Schemavorgabe (vergleiche Lernbereich C 8 „Werken“);
- „Marionette“: Dreiecktüte abbinden, in der Spitze oben ein Faden;
- Bälle
- aus Seidenpapier Bälle formen und mit farbigen Papierstückchen bekleben;
- Spiele erfinden
- zu erfundenen Spielen Spielgegenstände herstellen und umgekehrt.

6 Verändern und Verfremden

- sich verkleiden
- Sich verkleiden als
 - wilder Kerl,
 - Erwachsener,
 - Clown, Prinzessin usw.;
- sich anmalen
- sich anmalen als
 - Clown, Hexe, Ungeheuer,
 - Blume, Streifenmuster, Tier;
- Klassenraum verändern
- Raum verändern für
 - ein Fest,
 - ein Spiel (Post, sich besuchen),
 - eine Ausstellung (von Bildern);
- vorgegebene Formen verändern und verfremden
- Masken aus Papiereinkaufstüten;
- „Zauberschachtel“ oder Überraschungsschachtel bekleben und bemalen (Silberpapier, Folie usw.);
- vorgegebenes Tannenbaumschema anmalen und unterschiedlich schmücken (Wachs, Perlen, Silberpapier, Watte).

7

Malen

- verschiedene Farben und Farbmateriale
kennlernen und anwenden
 - Motorik in Farbspuren umsetzen
 - ungegenständliches Malen
 - gegenständliches Malen
 - großflächiges Malen
 - zu Märchen, Geschichten malen
 - Kinderverse, Kinderreime, Abzählverse, Gedichte
- Lehrgang siehe Lernsequenz D 1.3;
 - meine Lieblingsfarben tanzen;
 - das Fest der roten und blauen Farben (Lila-Mischung, Deckfarben);
 - das Riesenrad dreht sich immer schneller (Gelb- und Blaumischungen zu Grün), Fingerfarben;
 - beidhändiges Malen;
 - Malen nach Musik;
 - „Feuerwerk“, Farben auf schwarzer Pappe (Fingerfarben);
 - Gelb und Blau drehen sich, mischen sich und werden zu ... (Fingerfarben);
 - Farbmuster z.B. für eine Fahne;
 - ein ganz wilder Kerl;
 - ich male mich selbst und meine Familie;
 - die große bunte Schnecke hat ein prächtig verziertes Haus;
 - Zauberbaum;
 - Blätter fallen;
 - nackt unter der Dusche;
 - Regenbogen;
 - ich selbst in Lebensgröße (siehe Lernsituation 1.1);
 - Riese auf dem Schulhof, die Kinder krabbeln auf ihm herum. (Auf großem Format, im Anschluß an die Lernsituation D 1.1.4); auch als Gruppenarbeit;
 - Die Wassernixe. Die wilden Kerle. Das kleine Blau und das kleine Gelb;
 - z.B. Kätzchen Griesegrau, Der Bär geht über den Berg u.a. (siehe Lernbereich C 3.2 „Begegnung mit Literatur“).

8

Zeichnen

Stifte (Filz-, Buntstifte) und Kreiden (Wachs-, Tafelkreiden) kennenlernen

- Namen lernen,
- Materialien erproben,
- freies Zeichnen
- Zeichnen von begehbaren Räumen auf dem Schulhof

Differenzierung der Zeichen für Mensch, Tier, Baum, Haus u.a.

- siehe Lernsituation D 1.1;

- ich selbst mit meinem Spielzeug (Familie, Freund, Haustier);
- Zauberer, Kasper, Hexe, Prinzessin;
- ich, verkleidet als ... (Indianer);
- ein Gesicht (Selbstbildnis);

- das Haus, in dem ich wohne; ein Haus für die Stadt, die wir malen;
 - ein Auto, das ich mir wünsche;
 - Tiere, die ich kenne (mag);
 - Tier aus einem Märchen;
 - mein Lieblingstier, Haustier;
 - erfinde ein gefährliches (kuscheliges) Tier;
 - Bäume verlieren ihre Blätter;
 - ein Kletterbaum
 - Zeichne Muster aus Punkten, Strichen, Linien usw.;
- Differenzierung der grafischen Zeichen wie Linie, Punkt, Strich (Wellenlinie, Kreise, Zacken, Karos, Sterne usw.)
- Streuung
 - Reihung
 - Musterung, Strukturierung
 - viele, viele Sterne;
 - erfinde Zeichen (Kreis, Stern, Zacken, Wellen) und schreibe damit einen Brief in „Geheimschrift“;
 - zeichne dich selbst und mustere deine Kleidung;
 - die Mutter (Prinzessin) hat ein verziertes Kleid an;
 - ebenso: wilder Kerl, Felltier, König, Vogel, Clown mit kariert Hose.

9

Visuelle Mitteilung

- Das Kind nimmt auf: Signalfarben (Verkehr), Plakate, Fotos, Poster, Illustrierte, Werbung, Zeichentrickfilm, Natur
- das Kind stellt selbst dar: Pantomime
- Bildergeschichten
- Farben als Mitteilung
- Zeichen als Mitteilung
- visuelle Mitteilungen darbieten und darüber sprechen;
- Grimassen schneiden;
- jemand kauft ein und findet das Geld nicht;
- jemand geht ganz in Gedanken einher und stolpert usw.;
- die Kinder erfinden eigene Pantomimen;
- weinendes und lachendes Gesicht; Handstand; Blume wächst und wächst; Zauberer wird immer kleiner;
- Signalfarben im Verkehr malen. Bedeutung lernen (Rot ist „Halt“);
- Zeichen verabreden, auch als Spiel in der Gruppe;
- Zeichen darstellen (Schilder malen u.a.);
- sich nur durch Zeichen verständigen (Spiel).

10

Werkbetrachtung

- Ästhetische Objekte aus Kunst und Umwelt betrachten

wie: Bilder, Fotos,
Bilderbücher,
Plakate, Masken u.a.
Museen besuchen

- Museen aufsuchen, ein Bild, ein Bauernzimmer oder ein Schiff genau betrachten und an einem anderen Tag danach malen; z.B. die Masken im Völkerkundemuseum ansehen, anschließend Masken malen oder aus Papier schneiden;
- Bildbetrachtung
 - Bild von Otmar Alt: „Fritzchen im Walde“ betrachten, darüber sprechen;
 - Bild von Juan Miro: „people and dog in the sun“ betrachten und darüber sprechen.
Anschlußthema: Einer steht richtig, der andere auf dem Kopf (macht Handstand u.a.). Oder: etwa nach einer Woche: Was mir zu Juan Miro's Bild einfällt;
 - Vergleich zweier Kinderbilder (evtl. auch nur eines ansehen): Diego Velasquez: „Die Infantin Maria Teresa“, Paula Modersohn-Becker: „Bauernkind“. Vergleichen des Gespräch, anschließend nach freier Wahl Prinzessin oder Bauernkind malen (Deckfarben, Musterung des Prinzessinnenkleides). Aus: Kunst und Unterricht, Juni 73, Heft 20;
 - weitere Bilder, die geeignet sind: Klee: „Goldener Fisch“, Bilder von Vasarely, F. Marc, Breughel;
- Arbeiten der Kinder
 - Kinderarbeiten geeigneten Plakaten, Fotos, Bildern aus der Kunst gegenüberstellen, wenn diese inhaltliche, farbliche oder formale Bezüge aufweisen.

D Arbeitshilfen

1 Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen

1.1 Großflächiges Zeichnen und Malen

Allgemeine Hinweise

Zum Lerngegenstand:

Großflächiges Zeichnen und Malen kommt dem Bedürfnis des Vorschulkindes nach Bewegung entgegen. Es erleichtert ihm das Umsetzen von Motorik in bildnerische Aktivitäten. Linien halten Bewegungen fest; sie dienen dazu, Räume abzugrenzen und Zeichen herzustellen.

Mit Hilfe der Farbe wird das Zeichen für „Mensch“ verdeutlicht und differenziert.

Durch verschiedene Arten von Zusammenarbeit soll die Kommunikationsfähigkeit geübt und gefördert werden.

Rahmenbedingungen:

Die meisten Themen können nur mit Halbgruppen (etwa 12 Kinder) durchgeführt werden. Eine Erlaubnis zum Bemalen des Schulhofes sollte eingeholt werden.

Zeitbedarf: viermal etwa 30 bis 50 Minuten.

Die im folgenden aufgeführten vier Themen brauchen nicht unmittelbar aufeinander zu folgen; Abstände von einigen Wochen können sogar günstig sein.

1.1.1 *Thema: Begegnungsspiel: Zeichnen von Wegen auf dem Boden*

Arbeitsmittel: große Bögen Packpapier oder Papierbahnen für eine Fläche von etwa 5 m × 5 m (entfällt, wenn auf dem Schulhof gearbeitet wird), Leim- oder Abtönfarben, dicke Borstenpinsel (Nr. 12 oder dicker), ersatzweise auch bunte Wandtafelkreide, Joghurtbecher.

Raum: Pausenhalle oder Klasse oder Schulhof.

Anzahl der Kinder: Halbgruppe.

Diese Gruppenaktion soll dem Pädagogen Hinweise und Aufschlüsse über die Ausgangssituation der einzelnen Kinder geben. Es ist sinnvoll, die Beobachtungen während des Spieles schriftlich festzuhalten (siehe Beobachtungsbogen). Wenn möglich, sollten zwei oder mehrere Beobachter zugegen sein.

Lernziele:

Die Kinder sollen lernen:

- Mitteilungen durch grafische Zeichen zu machen;
- auf solche Mitteilungen anderer zu reagieren;
- zu ihren Handlungen zu sprechen;
- über spontane Äußerungen hinaus zu Ansätzen des Berichtens zu kommen.

Verlauf:

1. Phase: Papierbahnen oder Packpapierbögen sind zu einer Fläche von etwa 5 m × 5 m zusammengeklebt und auf dem Boden ausgelegt worden. Oder: Auf dem Schulhof ist eine entsprechende Fläche abgegrenzt.

Aufgabe: „Jeder sucht sich auf dem Papier (oder: innerhalb dieser Umgrenzung) einen Platz. Wenn ihr ihn gefunden habt, bekommt ihr Farbe und einen Pinsel. Damit zeichnet ihr bitte einen Kreis um euch herum, das soll euer Haus sein. Wenn ihr einen Freund oder eine Freundin besuchen wollt, zeichnet ihr einen Weg zu ihm oder zu ihr.“

Jedes Kind bekommt einen Becher mit Farbe und einen dicken Pinsel (oder: ein Stück Kreide), wenn es seinen Platz gefunden hat.

2. Phase: Die Kinder arbeiten. Sie zeichnen an ihrem „Haus“ oder nehmen Verbindung zu anderen Kindern auf.

Die Pädagogen beobachten die verschiedenen Verhaltensweisen und tragen sie in einem Beobachtungsbogen ein. Gesichtspunkte: siehe Beobachtungsbogen.

3. Phase: Die Kinder sprechen über das, was sie getan haben.

Farbtöpfe und Pinsel werden abgegeben; die Pinsel kommen in einen Eimer mit Wasser.

Die Kinder stellen oder setzen sich um die bemalte Fläche herum und erzählen von ihren Häusern und Wegen.

Literatur: „Kunst und Unterricht“, Sonderheft 1973, Velber-Verlag.

Zum Beobachtungsbogen:

Ähnliche Beobachtungsbögen kann der Pädagoge auch für andere Aktionen herstellen. Sie können, gesammelt, als Unterlagen dienen für die Beurteilung der Entwicklung des einzelnen Kindes im Laufe des Schuljahres.

Beobachtungsbogen:

Aufgabe: Begegnungsspiel: Zeichnen auf dem Boden

Name des Kindes:

Datum:

1. **Platzsuche:** unsicher – zielstrebig, in einer Ecke – am Rande – in der Mitte der Fläche
2. **Art der Kontaktaufnahme:** zögernd – spontan – zufällig – zielgerichtet – aggressiv – vorwiegend durch Zeichen – verbal – keine Kontaktaufnahme
3. **Weiterer Verlauf:**
bleibt in seinem Haus, wartet ab
bleibt in seinem Haus, zeichnet für sich
Kontakte zu benachbarten Kindern
Kontakte zu entfernteren Kindern
reagiert positiv auf die Kontaktaufnahme anderer Kinder
nimmt Rücksicht auf die Zeichen anderer
4. **Kontakte zu:** _____

5. **Bemerkungen:** _____

1.1.2

Thema: Zeichnen von begehbaren Räumen auf dem Schulhof (Gruppenarbeit mit anschließendem Spiel)
(Vergleiche auch Lernbereich C 8 „Werken“)

Arbeitsmittel: weiße Wandtafelkreide

Lernziele:

Die Kinder sollen:

- lernen, in Kleingruppen zusammenzuarbeiten;
- üben, großflächig zu zeichnen;
- eigene Möglichkeiten der Grundrißdarstellung finden;
- lernen, mit Hilfe der Linie Räume zu begrenzen und zu gliedern;
- Zeichen finden, um Türen, Fenster, Möbel darzustellen.

Verlauf:

Motivation: Ausgang von Lebenssituationen der Kinder

1. Phase: Aufgabe: „Ihr tut euch zu zwei bis vier Kindern zusammen und sucht euch einen Platz. Dann bekommt jeder ein Stück Kreide, damit zeichnet ihr euch auf dem Boden zusammen ein Haus mit Zimmern und Möbeln, wie ihr wollt. Ihr könnt dann in dem Haus spielen. Wenn ihr wollt, könnt ihr auch andere Kinder in ihrem Haus besuchen. Ihr könnt auch Wege zu anderen Häusern zeichnen.“
 2. Phase: Die Kinder finden sich in Gruppen zusammen, suchen sich auf einem vorher bestimmten Teil des Schulhofs einen Platz und beginnen zu arbeiten.
 3. Phase: An der Spielphase beteiligt sich auch der Pädagoge. Er kommt „zu Besuch“ und läßt sich die Wohnungen zeigen und erklären.
- Ergebnis: Es werden unterschiedliche Arten der Raumdarstellung auftreten: der Kreis, als die einfachste Umgrenzung; mehrere selbständige Räume nebeneinander, noch ohne gemeinsame Wände; aber auch grundrißähnliche Darstellungen.
Der Pädagoge akzeptiert alle Lösungen als gleichwertig. Er kann bestimmte Formen der Gruppenarbeit und der Darstellung positiv hervorheben.

1.1.3 *Thema: Ich male mich selbst in Lebensgröße (anspruchsvoll)*

Arbeitsmittel: Papier von der Rolle, Leimfarbe oder andere fertige Farbe (Tempora, Abtönfarbe) in Plastikbechern, dicke Borstenpinsel, dicke Bleistifte oder Kreide für den Umriss.

Lernziele:

Die Kinder sollen:

- lernen, wie man durch „Umreißen“ eine Form abbilden kann;
- üben, Farben flächig und deckend aufzutragen;
- die Namen der Farben, die sie benutzen, kennenlernen;
- über die eigenen und die Arbeiten der anderen Kinder sprechen.

Verlauf:

1. Phase: Aufgabe: „Jeder soll sich heute selbst malen, so groß er ist. Dazu müssen immer zwei Kinder zusammenarbeiten. Einer legt sich auf ein großes Stück Papier und der andere zeichnet ihn mit einem Stift rundherum ab. Dann macht ihr es umgekehrt und zum Schluß malt jeder sich selbst an mit Farbe und Pinsel, so wie er möchte.“
(Beim Zeichnen der Umrisse kann der Pädagoge ausnahmsweise helfen.)
2. Phase: Zwei Kinder führen aus, die anderen gucken zu.
3. Phase: Die Kinder zeichnen in Partnerarbeit die Umrisse, wählen dann aus den vorher in Plastikbechern bereitgestellten Farben und malen ihr Selbstbildnis an. Der Pädagoge berät und hilft, wenn nötig.
Die fertigen Figuren können auch ausgeschnitten werden, wenn die Farbe getrocknet ist.
4. Phase: (am nächsten Tag)
Die Bilder sind an der Wand aufgehängt.
Aufgaben: „Wer zeigt uns sein Bild und erzählt uns etwas dazu? Wer erkennt jemanden auf seinem Bild? Zeige es und sage, wer es ist. Erzähle uns, woran du ihn erkannt hast (Größe, Farben oder Muster der Kleidung, Haarfarbe, Augenfarbe usw).“

1.1.4 *Thema: Ein Riese auf dem Schulhof*

Anmerkung: Da diese Aufgabe hohe Anforderungen an die Kinder stellt, auch in bezug auf deren Ausdauer, sollte man sie am Ende des Schuljahres oder/und in der Kleingruppe anbieten und eventuell nicht von allen Kindern fordern.

Arbeitsmittel: dicke Pinsel (möglichst runde Malerpinsel), Leimfarbe oder Abtönfarbe in Plastikbechern, notfalls auch bunte Tafelkreide.

Lernziele:

Die Kinder sollen:

- üben, in Gruppen zu arbeiten und sich über ihr gegenseitiges Vorgehen zu verständigen;
- lernen, wie man als Bildfläche auch den Boden benutzen kann;
- lernen, ein gegliedertes Zeichen für eine menschliche Figur zusammensetzen;
- lernen, über das Ergebnis einer gemeinsamen Arbeit zu sprechen.

Verlauf:

1. Phase: Motivierung: „Wir wollen malen ‚Ein Riese liegt auf dem Schulhof‘. Wie groß soll er werden?“ Ein Kind stellt sich hin, wo etwa der Kopf, ein anderes, wo die Füße sein sollen. Die Kinder kommen zur Gruppe zurück.

„Wenn der Riese so groß werden soll, müssen wir alle zusammenarbeiten. Wer möchte beim Kopf anfangen, wer bei den Füßen? Was braucht er noch (Arme, Rumpf)?“

2. Phase: Die Kinder stellen sich dorthin, wo sie arbeiten wollen. Es können zwei Kinder immer an einem Körperteil arbeiten. Jeder bekommt die Farbe, die er sich wünscht, und die Kinder beginnen mit der Arbeit. An den „Nahtstellen“ (z.B. Hals) ergeben sich Anlässe für Gespräche und Absprachen.
3. Phase: Zwischengespräch: „Wir wollen uns angucken, wie unser Riese jetzt aussieht.“ Die Kinder beschreiben den Riesen in seinem jetzigen Zustand und machen Verbesserungsvorschläge („Man kann ihm noch einen Hut machen mit einer Blume dran“).
4. Phase: Fortsetzung der Arbeit.
5. Phase: Schlußgespräch. Die Kinder sehen sich gemeinsam ihr Werk an. Anstoß: „Was gefällt dir am besten an unserem Riesen? Wie lang er wohl ist?“ (Abmessung mit Schritten)

1.2

Bauen und Formen mit Sand

(lernbereichsübergreifend)

Aufgaben: Aus Sand und Matsch einen Innenraum durch Aufschichten der Seitenwände formen, Gestaltung des Außenkörpers und Innenraums.

Ausschachten von Gruben und Gängen, Türmen und Schichten im additiven Verfahren.

Lernziele:

Allgemeine Lernziele:

Die Kinder sollen lernen:

- in Gruppen kooperativ zu arbeiten. Die anfallenden Arbeiten sollen gerecht verteilt werden. Auftretende Probleme bei der Arbeitsteilung sollen möglichst selbst gelöst werden;
- Schmutzschranken abbauen.

Fachspezifische Lernziele:

Die Kinder sollen schaufeln, Sand nassen, ausschachten, aufschichten und festklopfen lernen.

Spezielle Lernziele zu den Themen:

- zu Thema 1.2.1:

Die Kinder sollen das formbare, aber nicht gut bindende Material Sand frei erproben. Dabei sollen sie herausfinden, daß ein Sand-Wasser-Gemisch besser hält.

- zu Thema 1.2.2:

Die Kinder sollen raumbildende Ordnungen finden, etwa den Kreis (Oval, Viereck) als Begrenzung.

Sie sollen dabei erste Grunderfahrungen im Grundrißlegen machen, die für die Raumaufteilung als Spielfläche wichtig sind (z.B. das Überlegen, ob alle Kinder in die Burg passen, Breite des Eingangs).

Die Kinder sollen folgende Raumqualitäten erfassen: offen, geschlossen, eng, weit, leer, überfüllt, hoch, eckig, rund.

- zu Thema 1.2.3:

Die Kinder sollen durch Ausgraben und Ausschachten lernen, geschlossene und zum Spiel brauchbare Kanäle oder Teiche anzulegen, die so tief und fest ausgeklopft sind, daß kleine Papierschiffchen darin fahren können.

– zu Thema 1.2.4:

Die Kinder sollen Erfahrungen im körperlichen Bauen sammeln, indem sie durch Türmen und Schichten im additiven Verfahren Schlösser, Burgen, Häuser, Türme bauen (es ist an kleinere Gestaltungen gedacht, die nicht „bewohnbar“ sind). Dabei kann versucht werden, sich folgenden Zielen zu nähern:

- standfeste Türme bauen (meist Kegel),
- Turm mit Aussichtsplattform (Auskreisung)
- Tore durch vorsichtiges Auskratzen und Abstützen schaffen (schwer).

Vorbemerkungen für den Pädagogen:

Während des freien Experimentierens erkundet der Pädagoge die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder und beobachtet

- das Verhalten der Gruppe und einzelner Kinder beim Umgang mit dem Material (Abregieren motorischer Bedürfnisse, Unselbständigkeit, destruktives Verhalten, Sorgfalt, Ausdauer);
- ausgewählte Motive;
- verschiedene Arbeitsweisen (additives oder ganzheitliches Verfahren);
- Gruppenverhalten der Kinder (wer gliedert sich ein, wer führt an, wer isoliert sich, Arbeitsteilung).

1.2.1 *Thema: Freies Experimentieren*

Einführung:

Der Pädagoge erklärt, daß zunächst jeder formen und bauen dürfe, was er wolle, allein oder in Gruppen.

Anregungen:

Im Sand eine kleine oder größere Fläche glattklopfen und darauf etwas zeichnen (mit dem Finger oder mit einem Stock). Aus nassem Sand halbplastisch etwas formen (Relief): eine Schlange, ein Gesicht, einen Marienkäfer, einen Fisch, eine Sonne.

Praktische Arbeit:

Die Kinder äußern sich spontan zu den eigenen Versuchen und zu denen ihrer Mitschüler. Der Pädagoge ermutigt nur.

Spiel und Gespräch:

Nach Beendigung der Arbeiten spielen die Kinder mit ihren Gestaltungen. Danach (oder davor) gehen sie gemeinsam herum und betrachten das Entstandene. Sie äußern sich dazu und tauschen Tips und Erfahrungen aus, Mängel werden aufgewiesen. Der Pädagoge nimmt zum Anlaß, auf das Naßbauen zu verweisen; einige Kinder führen das Nässen vor (nicht zuviel Wasser einsickern lassen).

Die weiterführende Arbeit richtet sich nach den Ergebnissen der Erprobungsphase. Der Pädagoge wählt ein der Klassensituation angemessenes Thema.

1.2.2 *Thema: Burgen bauen, in denen man wohnen kann*

Der Pädagoge versucht, unter Berücksichtigung des besonderen Arbeits- und Sozialverhaltens der Kinder (vergleiche Vorbemerkung für den Pädagogen), allein arbeitende Kinder in bereits entstandene Gruppen einzugliedern.

Verlauf:

Einführung:

Der Pädagoge erinnert die Kinder an die bereits gesammelten Erfahrungen.

Wenn ein Gespräch noch verfrüht erscheint, kann der Pädagoge ein Sand-Wasser-Gemisch vorführen lassen und die Kinder an das Festklopfen und Ausschachten erinnern.

Diese Phase sollte nicht länger als 10 Minuten dauern. Danach regt der Pädagoge an, Burgen zu bauen (Wohnungen, Schiffe), in denen man spielen kann. Nach der Einteilung in Gruppen, die in der Regel von den Kindern selbst vorgenommen wird, beginnen die Kinder zu bauen.

Praktische Arbeit:

Während die Kinder noch mit dem Herbeiholen von Schaufeln und Wasser sowie der Verteilung der Teilaufgaben beschäftigt sind, regt der Pädagoge an, sich zur Größe und Form ihrer Burg Gedanken zu machen. So könnte der Umkreis etwa mit einem Hölzchen in den Sand gezeichnet werden. Wenn alle Kinder der Gruppe bequem darin Platz finden, ist der Raum für eine Burg groß genug.

Die Kinder beginnen wahrscheinlich mit dem umgrenzenden Sandwall. Er sollte besonders fest geklopft werden. Im Spiel ändern die Kinder, den Spielbedürfnissen entsprechend, ihre Bauten, wenn sie sich als unpraktisch erweisen. So kann es sein, daß ein zu niedriger Sandwall dauernd eingetreten wird. Wenn die Kinder nicht von sich aus auf Verbesserungen kommen, regt der Pädagoge sie dazu an. Dies sollte möglichst so erfolgen, daß die Kinder von selbst Lösungen finden. Bei Problemen innerhalb der Gruppe gilt ebenfalls, die Selbstregulierung der Gruppe zu aktivieren. Wenn ein Kind nur die begehrten Arbeiten tun will, muß auf eine gerechte Verteilung geachtet werden. Streiten sich Kinder über unterschiedliche Ideen, die sich nicht alle jetzt verwirklichen lassen, versucht der Pädagoge, die Gruppe zu sachlicher Entscheidung anzuregen: „Was eignet sich besser zum Spielen?“

Spielphase:

Die Spielphase ist vom Bauen nicht zu trennen, da die Kinder beides verbinden. Nach Beendigung der Hauptarbeiten besuchen sich die Kinder in ihren Wohnungen und denken sich Spiele aus. Dabei werden sie sich etwaiger Mängel bewußt, wie des Fehlens von Sitzgelegenheiten oder eines Tisches, wenn Besuch kommt, und gleichen diese dann noch aus.

Die Gruppen betrachten wahrscheinlich untereinander ihre Bauten kritisch, so daß auch ohne Steuerung des Pädagogen auf die Ergebnisse eingegangen wird, etwa wenn ein Wall besonders schön geformt, wenn Sitzgelegenheiten stabil gebaut sind.

Abschlußgespräch:

Sind die Kinder nicht zu müde, kann ein kleines Schlußgespräch versucht werden: in einem Kreisgespräch oder bei einem abschließenden Rundgang zu allen Burgen. „Welche Burg ist am höchsten, größten, besonders fest gebaut, etwas wackelig? Woran liegt das? Wie wurde das gebaut? In welcher Burg spielt man am besten und warum?“

In dieser Phase können die neuen Begriffe (Lernziele) angewandt werden.

1.2.3

Thema: Häfen und Kanäle ausschachten, in die Wasser eingeführt werden kann

Bedingung: Möglichst in Wassernähe bauen.

Vorbemerkungen:

Diese Aufgabe kann auf das Burgenbauen folgen, aber auch getrennt vorgenommen werden. Haben die Kinder vorerst keine Lust mehr, im Sand zu bauen oder ist nur mit Mühe Wasser herbeizuschaffen, wählt der Pädagoge einen anderen Arbeitsbereich aus und kommt evtl. später (Ausflug an die Elbe) darauf zurück.

Verlauf:

Einführung:

Wenn die vorher angelegten Bauten noch stehen und der Pädagoge nicht abrechnen will, kann er in der Einführung auf diese zurückgreifen. Die Gruppe besichtigt das „bebaute Gelände“ daraufhin, was noch fehlt. Die Kinder äußern ihre Wünsche und zählen auf. Sicher werden auch Häfen und Kanäle genannt werden, da die Kinder solche Bauten gern ausführen. Wenn nicht, regt der Pädagoge an. Gemeinsam oder in Gruppen werden Vorüberlegungen zur Lage der Kanäle angestellt. Auch der Verlauf der Wasserstraßen kann mit einem Hölzchen vorgezeichnet werden, wenn die Kinder schon so viel Geduld zur Vorplanung aufbringen.

Praktische Arbeit:

Während des Ausschachtens und Grabens machen die Kinder nützliche Erfahrungen: Lose ausgegrabene Becken, locker und ungleichmäßig ausgeschachtete Kanäle halten nicht und stürzen ein.

Die Kinder klopfen deshalb die Böden und Wände sehr fest und stützen sie durch Nassen weiter ab. Sie probieren durch Wasserzugabe solange, bis die Gräben ausreichend fest sind und sie das Wasser länger halten. Ebenso muß die Tiefe von Wasserbecken und Kanälen gut überlegt werden, damit das Wasser nicht blockiert wird.

Die Kinder stellen fest, daß zur Lösung dieser Aufgaben ein kooperatives Gruppenverhalten besonders wichtig ist, da einzelne Kanalabschnitte sonst nicht anschließen und Streit entstehen kann.

Erprobung und Spiel:

Der größte Spaß beginnt für die Kinder, wenn sie Wasser in die Kanäle und Becken leiten und Schiffchen schwimmen lassen. Bis es soweit ist, gibt es noch manche Enttäuschung, da erfahrungsgemäß noch Verbesserungsarbeiten nötig sind. Ist Wasser nicht unmittelbar vom Fluß oder Gewässer herzuleiten, indem selbstgebaute „Sandschleusen“ geöffnet oder Durchbrüche geschaffen werden, muß das Wasser in Eimern herbeigetragen werden.

1.3 **Arbeitsbereich: Lehrgang Farbe****Aufgaben:**

Farben erkennen, benennen und ordnen, verschiedene Farbmaterialien kennenlernen und gebrauchen, Farbwirkungen erkennen und herstellen.

Hinweise:

- (1) Diese Lerneinheit ist nicht als fortlaufende Sequenz gedacht. Die einzelnen Aufgabenbereiche sind vielmehr in kleine Teileinheiten aufzugliedern und in Abständen einzusetzen. Wenn die Kinder lernen, auf die Farben ihrer Umgebung zu achten, erfolgt mit der Zeit eine Verfeinerung der Farbwahrnehmung, ohne daß ein strikter „Lehrgang“ nötig ist.
- (2) Nützlich ist es, Farbpapiere (Einwickelpapier, Tüten, Buntpapier, Tapetenmuster, Seidenpapier, auch aus Illustrierten) jeder Art zu sammeln, da diese ohne großen Aufwand zum Vergleichen, Ordnen und Benennen herangezogen werden können.
- (3) Unabhängig von der hier gegebenen Strukturierung sollen die Kinder jederzeit frei malen und zeichnen dürfen, Erlebtes und Gehörtes darstellen können, etwa im Anschluß an ein Fest, ein Spiel, eine Besichtigung, oder nachdem ein Märchen oder eine Geschichte gehört und darüber gesprochen wurde.

1.3.1 *Themenbereich: Farben erster Ordnung*

(Rot, Blau, Gelb) und zweiter Ordnung (Grün, Orange, Violett, Braun) kennenlernen und benennen können.

Zeit: Jeweils 10 bis 15 Minuten für eine der folgenden Lernsituationen

Arbeitsmittel: Selbstgefertigte Farbkarten aus bunten Papieren (Tuschkasten) und Farbpapiere aus Illustrierten, farbige Bögen von der Beschaffungsstelle, Stoffe, bunte Wolle, Bilder und Bilderbücher, Kataloge, außerdem Scheren, Technicoll-Klebe oder Bisonklebe, Papierbögen.

Bunte Blumen im Garten, Blumenstrauß, Obst oder die Kleidung der Kinder.

Lernziele:

Das Kind kennt Farben erster, zweiter, dritter Ordnung mit Namen.

Es kann zu Farben assoziieren (grün wie Gras, rot wie ...).

Es kann Farben vergleichen und wiedererkennen (an Kleidung, Bildern, Spielzeug).

Im Anschluß an jeden der folgenden Lernabschnitte, die zur Auswahl stehen, sollte jeweils eine geeignete Mal-, Misch- oder Klebeaufgabe folgen.

Verlauf:

1.3.1.1 **Lernsequenz: Gelb – Rot – Blau – Grün – Orange – Braun kennenlernen.**

Zur Auswahl:

- a) Die Kinder sitzen im Kreis und betrachten die Farben der Kleidung in der Gruppe. Bereits bekannte Farben werden gezeigt und benannt. Ähnliche werden festgestellt (kräftiges Rot und etwas helleres Rot). Alle „roten“ Kinder stellen sich zu einer Gruppe zusammen und betrachten die vielen Rottöne untereinander, ebenso alle „grünen“ und so fort. Der Pädagoge zeigt Farbkarten und läßt diese den Gruppen zuordnen.
- b) Ein bunter Strauß, geeignete Früchte, Stoffe oder Farbpapiere werden betrachtet. Jeder zeigt und benennt die Farben, die er kennt. Dann versuchen die Kinder gemeinsam, weniger bekannte Farben zu benennen (Braun).
Orange können sich Kinder gut merken, wenn man eine Orange mitbringt. Violett (lila) kann eventuell später gelernt werden, wenn Blau und Rot gemischt werden.
Anschließend kleben die Kinder einen „Farbenbrief“, der die Farben enthält, die sie kennen. Die Briefe hängt der Pädagoge auf.
Wird mit buntem Illustriertenpapier gearbeitet, muß der Pädagoge die Farben vorsortieren und Gegenstände wegschneiden, um zu vermeiden, daß die Kinder unnötig abgelenkt werden.
- c) Spiele zum Festigen der Farbnamen:
„Ich seh etwas, was du nicht siehst, und das ist ... gelb.“
oder:
„Mein rechter, rechter Platz ist leer, ich wünsch mir jemand mit blauen Strümpfen (rotem Pulli) her.“
Oder:
Ein Kind hält eine Farbkarte hoch (oder zeigt eine Farbe auf einem Bild usw.). Wer sie rät, nennt oder umschreibt, übernimmt das Spiel. Dieses Spiel kann auch als Partner- oder Kleingruppenspiel gespielt werden.
Sitzordnung bei allen Spielen in der Regel: Im Kreis auf dem Boden (Kissen) oder auf Stühlen.

1.3.1.2 **Lernsequenz: Assoziieren zu Farben und Farben gruppieren**

- a) Jedes Kind sucht sich seine Lieblingsfarbe unter den Hauptfarben aus. „Welche Dinge kennst du in dieser Farbe?“
Die Kinder zählen auf: Banane, Zitrone, mein Auto, Reginas Bluse – zu Gelb usw.
Oder:
Ein Kind sagt eine Farbe, die anderen benennen einen Gegenstand in dieser Farbe.
- b) Die Kinder teilen sich in kleine Gruppen auf. Jede Gruppe wählt sich eine Farbe aus und sammelt alles, was es im Zimmer in dieser Farbe gibt, in einer Ecke zusammen. Gemeinsam wird anschließend die Richtigkeit geprüft. Hierbei lernen die Kinder die Bezeichnung „Farbfamilie“ kennen. Da jede Gruppe viele Farbtöne einer Grundfarbe sammelt, die wahrscheinlich alle unterschiedlich sind, läßt sich die Spannweite einer Farbe verdeutlichen.
- c) Die Kinder malen und kleben auf ein Blatt, was sie zu einer gewählten Farbe assoziieren, oder sie schneiden aus vom Pädagogen vorsortiertem Illustriertenpapier oder aus Spielzeug-, Gartenkatalogen aus, was sie zu ihrer Farbe finden. Danach erklärt jeder den anderen seinen Bogen. Alle Arbeiten werden aufgehängt.

1.3.2 *Themenbereich: Mit Farben und Farbmaterialien umgehen können*

Zeit: 10 bis 15 Minuten für eine der zur Auswahl stehenden Phasen.

Anzahl der Kinder: höchstens 7 Kinder.

Arbeitsmittel: Buntstifte, Wachskreiden, Tafelkreiden, Filzstifte, Fingerfarben, Leimfarben, Deckfarben. Pinsel (8 bis 12). Papierbögen, Zeitungspapier (oder Folie) zum Abdecken; Wasserbecher (Joghurt-), Wassereimer, Lappen zum Abtupfen der Farbe, Schürzen, Paletten (Teller, Kunststoffplatten oder auch Papp- oder Papierstücke zum Anrühren und Mischen von Farben. Man kann auch mehrfaches Zeitungspapier benutzen.)

Anmerkung für den Pädagogen:

Leimfarbe wird aus Glutofix-Leim und Pulverfarbe angerührt (Kinder zusehen oder helfen lassen).

Lernziele:

- das Kind unterscheidet Farbmaterialien wie Stifte, Fingerfarben, Kreiden, Deckfarben usw.;
- es erprobt verschiedene Farbmaterialien, trägt sie mit Hand, Pinsel, Stiften und Kreide auf;
- es lernt das Verrühren von Farbe und Wasser durch Ausprobieren.

a) Experimentieren mit Farbmaterialien:

Auf einem großen Tisch hat der Pädagoge alle erreichbaren Farbmaterialien zusammengetragen (siehe oben).

Die Kinder betrachten und benennen sie; sie hören die richtigen Bezeichnungen. Im Laufe der Zeit festigen sich die Begriffe.

Die Kinder tragen Schürzen oder alte Herrenoberhemden zum Schutz gegen Farbe. Auf gut abgedeckten Tischen probiert jeder auf einem großen Blatt (z.B. Packpapier) alle Farbmaterialien (auch auf dem Fußboden arbeiten lassen und große Bögen an den Seitentafeln befestigen).

Die Kinder stellen Unterschiede in der Handhabung und Wirkung der Farbmaterialien fest, etwa:

- Kreide ist leicht zu verreiben, schmiert aber, wenn man sie berührt;
- Wasserfarben tröpfeln und schmierern leicht. Man gibt besser nur wenig Wasser auf den Pinsel;
- Filzstifte sind zum Ausmalen größerer Flächen nicht geeignet.

Die Kinder beschreiben beim Tun oder danach ihre Erfahrungen, Vor- und Nachteile der Farbmaterialien werden erkannt. Schmierern ist in dieser Erprobungsphase erlaubt unter dem Motto: Wir probieren aus, was man mit den Farbmaterialien alles machen kann.

b) Auftragen von Farbe (Fingerfarbe):

Unterschiedliche Farbmaterialien können auch nach und nach eingesetzt werden. Der Pädagoge verfährt wie in Lernabschnitt a), stellt aber zur Zeit nur ein Farbmaterial vor. Jeweils eine Tischgruppe erhält unterschiedliche Farben auf Marmeladendeckeln und in Joghurtbechern zum Anrühren. Der Pädagoge zeigt allen gemeinsam, wie man die Farbe mit dem Finger aufnimmt und auf der Palette mit ein paar Tropfen Wasser verrührt. Nach dem Auftragen reinigt man den Finger im Wasser und tupft ihn am Lappen ab. Nun kann eine neue Farbe gewählt werden. Während des Malens probieren die Kinder verschiedene Möglichkeiten des Farbauftrags aus, etwa: kreiend, tupfend, glatt verreibend, dick und dünn auftragen.

Geeignete Anschlußthemen:

- einen bunten Ball malen;
- ein Riesenrad, das sich dreht;
- Haus oder Baum mit Blüten oder Früchten.

c) Farben anrühren (Deckfarben):

Die Kinder stehen im Halbkreis um den Pädagogen und sehen zu, wie er das Anrühren von Deckfarben (Tuschkasten) zeigt. Bereitgestellt sind Joghurtbecher, halbvoll mit Wasser, Deckfarbentasten oder Paletten mit Farbcakes, Pinsel in einer oder zwei Stärken (Nr. 8 bis 12), Lappen zum Abtupfen und weiße Bögen. Die Kinder tragen Arbeitskleidung.

Folgende Regeln sind beim Anrühren von Deckfarben zu beachten:

- Wenig Wasser, viel Farbe.
- Die Farbe wird leicht und gleichmäßig aufgetragen, evtl. auch durch nochmaliges Anrühren verstärkt.
- Etwas warten, bis die Farbe trocken ist.

Im Anschluß an die Demonstration des Pädagogen versuchen die Kinder selbst, Farben sachgerecht anzurühren und aufzutragen. Der Pädagoge korrigiert die Pinselhaltung.

Zu einem anderen Zeitpunkt betrachtet die Gruppe die entstandenen Bilder. Farbauftrag und Nicht-Verlaufen der Farben werden in dem Gespräch verglichen.

1.3.3 *Themenbereich: Farbwirkungen wahrnehmen und herstellen*

Zeit: 10 bis 15 Minuten für eine der folgenden Lernsituationen.

Anzahl der Kinder: 10 bis 12.

Arbeitsmittel: Geeignete Kunstwerke, Bilderbücher, Werbung (Plakate, Illustriertenwerbung), Malutensilien.

Zum Thema:

Farben haben eine große Wirkung auf den Menschen. Kinder reagieren spontan auf Farben und setzen diese unbewußt erstaunlich sicher ein.

Lernziele:

Das Kind äußert sich zu Farbwirkungen (ausgesuchte Bilder, Wetter, Lieblingsfarben). Es malt ein Bild, das Farbwirkungen herausfordert.

1.3.3.1 **Thema: Bildbetrachtung**

Für eine Bildbetrachtung eignen sich Kunstwerke, Plakate und sonstige Objekte, die eine für die Kinder deutlich erkennbare farbliche Aussage haben, die etwa fröhlich, frisch, lustig, traurig wirken oder Appetit erregen:

- Bilder von Picasso (Blaue Periode), Arp, Hundertwasser z.B.;
- Werbung: Orangensaft-Reklame, Reisewerbung, Zahnpastaschachtel, Waschmittelwerbung und ähnliches.

Die Kinder sitzen im Halbkreis um das Objekt und äußern sich zunächst frei, dann auf Farben und Farbwirkungen bezogen.

Beispiel:

Orangensaft-Reklame (Kind trinkt Orangensaft, Hintergrund sonnig, farblich abgestimmt, heitere Wirkung, frisch, appetitanregend).

Man kann auch ein weiteres Exemplar dieser Werbung ausschneiden und auf einen farblich unangenehmen Hintergrund kleben (schmutziggelb). Das so entstandene Bild wird dem ersten gegenübergestellt. Nun wird die Wirkung negativ empfunden. Die Kinder überlegen, woran das liegen kann.

1.3.3.2 **Thema: Farbwirkungen herstellen**

Aufgabe:

„Wir wollen einen bösen Zauberer malen. Welche Farben passen gut zu ihm?“

Die Kinder werden ermuntert, selbst passende Farben zu finden (Schwarz, Gelb, Lila). Man kann auch eine geeignete Figur aufgreifen, nachdem ein Märchen oder eine Geschichte vorgelesen wurde.

Weitere Malthemen:

Nachtbild, Gewitter, lustiger oder trauriger Farbenbrief.

1.4 **Tasten**

Aufgabe: Durch Ertasten Oberflächenstrukturen erkennen und benennen.

Raum: Klassenraum.

Anzahl der Kinder: 7 bis 12.

Hinweise:

Mit Hilfe der Eltern lassen sich leicht Stoffreste, Tapetenmuster, Pappen, Wolle und Fellreste beschaffen. Die Tastkarten können entweder vom Pädagogen selbst oder auch mit den Kindern zusammengestellt werden.

1.4.1

Thema: Ertasten verschiedener Gewebe und Merkmale benennen

(Es ist nicht notwendig, alle angebotenen Vorschläge aufzunehmen.)

Lernziele:

Das Kind kann über seinen Tastsinn mit den Fingerspitzen, Händen, Armen und Füßen Informationen aus der Umwelt aufnehmen und dabei

- Oberflächenstrukturen unterscheiden;
- diese benennen;
- Oberflächenreize gruppieren.

Arbeitsmittel:

Stoffe, Fell, Teppichreste von verschiedener Dicke und Festigkeit mit unterschiedlichen Strukturen. Karton oder Waschmitteltrommel als Tastkasten, Tuch zum Verbinden der Augen. Pappen (Format etwa 20 cm × 15 cm) als Tastkarten, auf die Stoffmuster etc. geklebt werden, Klebstoff, Scheren.

Verlauf:

a) Tastkasten:

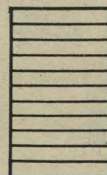
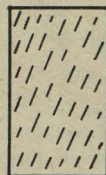
Die Kinder haben einen größeren Karton (Waschpulvertrommel) bunt beklebt. Er wird mit Stoffresten gefüllt. Sie sitzen im Halbkreis um den Tastkasten. Nacheinander nimmt jedes Kind mit verbundenen Augen einen Stoff heraus, befühlt diesen, betastet ihn und versucht, ihn zu beschreiben; etwa: weich, geschmeidig, rauh, wollig, seidig, geriffelt, faserig, glatt oder hart.

Die Kinder nehmen beim Tasten außer den Fingerspitzen und Händen auch die Innenseite des Unterarms, evtl. den nackten Fuß zu Hilfe.

Hat ein Kind den Stoff „erraten“ oder kommt es nicht recht voran, wird die Augenbinde abgenommen; es darf ihn sehen und Ergänzungen nennen. Neue und schwierige Eigenschaftswörter werden nachgesprochen und zu klären versucht. Der Stoff wird aussortiert und ein anderes Kind kommt an die Reihe. Nachdem etwa viermal geraten wurde, ist es günstig abzubrechen, da die Kinder sonst ermüden.

b) Tastkarten:

Der Pädagoge hat Tastkarten vorbereitet, mit denen er wie unter a) beschrieben, verfahren kann. Oder 1 bis 3 Kinder gruppieren die Karten mit verbundenen Augen nach groben, rauhen, weichen oder geriffelten Strukturen.



c) Stoffbild:

Aus vom Pädagogen vorgeschrittenen, unregelmäßigen kleinen Stoffecken können die Kinder ein unterschiedlich strukturiertes Stoffbild auf Pappe aufkleben (z.B. Muster oder Kasper).

1.4.2

Thema: Ertasten der Oberflächenstrukturen

von Papieren, Tapetenmustern, Fensterglas, Holz und allem, was sich sonst noch eignet.

Arbeitsmittel:

Tapetenmuster, Pappe, Papier, Seidenpapier, Klebe, Schere.

Zeit: pro Einheit 15 bis 30 Minuten.

a) **Tastkarten:**

Wie im 1. Themenbereich können wieder Tastkarten zugeschnitten werden, diesmal aus verschiedenen Papieren, Tapetenmustern, Pappen und Seidenpapieren. Ertastet wird wieder mit verbundenen Augen, auch die Wangen kann zu Hilfe genommen werden. Die Kinder benennen, was sie fühlen und gruppieren die Karten. Der Pädagoge kann auch ein *Tastmino* basteln, wobei immer zwei unterschiedliche Papiere auf einer Karte sein müssen, von denen sich jedes mindestens einmal wiederholt.

Oder:

Die Kinder schneiden Papierteilchen aus und kleben sie auf eine Pappe. Mit den fertigen Tastbildern kann man Partner- oder Gruppenraten spielen, wobei wechselseitig die Augen verbunden werden. Der Finger des Ratenden fährt über die Karte des Nachbarn und unterscheidet alle aufgeklebten Teile, die er benennt.

b) **Gegenstände im Raum/Haus raten:**

Wie vorher wird reihum einem Kind ein Tuch um die Augen gebunden. Dann führt es ein anderes Kind zu einem von ihm ausgesuchten Gegenstand, der sich zum Tasten eignet, etwa zur Fensterscheibe, zum Holztisch, Heizung, Tafel, Plastikeimer. Hierbei muß man oft klopfen, um das Material zu erraten. Im Sommer kann man auch die Füße einbeziehen:

Schüssel mit Sand, kleinen Steinen, Mehl, Teppich, Gras, Holz, Watte.

Die Kinder sprechen immer zu ihren Empfindungen.

2 **Arbeitshilfen**2.1 **Lern- und Lehrmittel**2.1.1 *Material von der Beschaffungsstelle***Papiere**

Zeichenpapier, weiß, DIN A 4, DIN A 3, DIN A 2

Zeichenpapier von der Rolle, weiß

Ingres-Papier, weiß, DIN A 2

Skizzenpapier, grau, DIN A 3

Saugpost-Abzugspapier, DIN A 4

Umdruckpapier, DIN A 4

Schreibmaschinenpapier, DIN A 4

Packpapier, braun, 75 × 100

Transparentpapier, farblos, Block DIN A 4

Faltblätter, 4 Farben

Kartonpapier, schwarz, 50 × 70

Buntkarton, 6 Farben, 50 × 70

Aktendeckel (Karton), 7 Farben

Metallfolie, in Rollen, gold-rot, silber-blau

Farben und Stifte

Fingerfarben in Tuben, 7 Farben

Schultempere in Tuben, 7 Farben

Tempere-Puck, Paletten mit 6 Farben

Deckfarbenkästen, 12 Farben

Deckweiß in Tuben (besser selbst ansetzen!)

Borstenpinsel Nr. 4, 8, 10, 12, 14

Haarpinsel Nr. 3, 6, 8, 12

Wachsfarbstifte, 7 und 12 Farben

Ölkreiden, 12 Farben

Ölkreidefarbstifte, 12 Farben
 Dünnkernfarbstifte (Buntstifte), 12 Farben
 Faserschreiber, dick und dünn, 6 Farben
 Rotstifte (Poststifte)
 Blaustifte (Poststifte)
 Zeichenstifte F
 Schubleistifte Nr. 2
 Federhalter
 Scribtoł
 Füllhaltertinte, schwarz und rot
 Wandtafelkreide, weiß, gelb, farbig und hellfarbig

Formbares Material

Plastilin, grau und rot
 Knetwachs, 6 Farben

Sonstiges

Glutofix (als Klebstoff und zum Ansetzen von Leimfarben)
 Alleskleber, Technicoll
 Leim, flüssig
 Tesakrepp
 Tesafilm

2.1.2 *Material, das nicht von der Beschaffungsstelle geliefert wird*

Auskunft über Beratungsstelle am IFL, Moorkamp 3, Tel. 90 16 37 oder 4 11 26 37

Papiere

Buntpapier, matt und glänzend, sortiert, 30 Farben
 Buntpapier, meterweise, von der Rolle (Deko-Papier)
 Seidenpapiere, sortiert
 Transparentpapier, farbig (Peragamyn)

Farben

Pulverfarben

Sonstiges

Wolle und Rohwolle
 Stoffreste
 Filzreste
 Rupfen und Nessel
 Ton, 40-kg-Sack
 oder 10-kg-Pakete, gebrauchsfertig
 Kunstdrucke, Posters und Plakate
 Kunstkalender
 Kunstpostkarten

2.1.3 *Material, das von den Kindern gesammelt werden kann*

Papiere

Zeitungspapier, Einwickelpapier, Tapetenreste, Seidenpapier, Silberpapier, Papierservietten, Tüten, Butterbrotpapier, Pralinenpapier, Pappreste, Wellpappe.

Holz

Tischlerei-Abfälle, Naturholz (Zweige, Äste), Leisten, Blumenstöcke, Zahnstocher, Garnrollen, Schaschlikstäbe.

Schachteln

Streichholz-, Zigaretten- und Käseschachteln. Verpackungsmaterial von Medikamenten, Kosmetika und Reinigungsmitteln, Schuhkartons, Papprollen von Toiletten- und Handtuchpapier, Eierkartons, große Kartons.

Naturmaterial

Zapfen (Erlen, Lärchen, Tannen, Kiefern),
Rinde, Borke, Wurzeln, Beeren, Samen,
Obstkerne, Walnußschalen,
Kastanien, Eicheln, Bucheckern, Kapseln,
Binsen, Schilf, Federn,
Steine, Muscheln, Korken.

Textilabfälle

Stoffreste, Wollreste, Leder- und Fellreste, Schnüre, Kordeln, Garne, Bänder, Spitzen,
Rohwolle, Filz.

Metall

Sahnetüten, Draht, Kronenkorken, Kondensmilchdosen.

Kunststoffe

Joghurt-Becher, Trinkhalme, Folien,
Flaschen,
Kunststoffäden, Schachteln, Tablettenröhrchen.

2.2

Literaturhinweise

Bareis, Alfred

Vom Kritzeln zum Zeichnen und Malen. Auer, Donauwörth 1972.

Burkhardt, Hermann

Grundschulpraxis des Kunstunterrichts. O. Maier, Ravensburg 1971.

Ebert, Wilhelm

Zum bildnerischen Verhalten des Kindes im Vor- und Grundschulalter. Heim, Ratingen 1967.

Grötzinger, Wolfgang

Kinder kritzeln, zeichnen, malen. Die Frühform kindlichen Gestaltens. Prestel, München 1952.

Kowalski, Klaus

... fertig ist das Mondgesicht. Klett, Stuttgart 1972.

Seitz, Rudolf

Zeichnen und Malen mit Kindern. O. Maier, Ravensburg 1972.

Staudte, Adelheid

Mach was draus. Friedrich Velber 1973.

Zeitschrift

Kunst und Unterricht. Friedrich Velber.

Zur Orientierung über Techniken kann man mit Vorbehalt heranziehen:

Pelikan-Bücher für bildnerisches Gestalten. Otto Maier, Ravensburg.

(Lothar Kampmann: Farbige Drucken, Wachsmalstifte, Tusche und Tinte, Deckende Farben, Zufälliges und Gefundenes usw.)

C 5 Musik

Inhalt

Seite

A		Zur Didaktik des Lernbereichs Musik	
1	Allgemeines	.....	195
1.1	Gegenstand	.....	195
1.2	Beziehungen	.....	195
1.3	Problem	.....	195
1.4	Lernvoraussetzungen	.....	195
2	Lernziele	.....	195
2.1	Zu den Zielen	.....	195
2.2	Lernzielsammlung	.....	196
B		Zur Gestaltung	
1	Organisation	.....	198
1.1	Raumgestaltung	.....	198
1.2	Zeitliche Planung	.....	198
1.3	Zusammenarbeit mit Eltern	.....	199
2	Aktivitäts- und Vermittlungsformen	.....	199
2.1	Feststellen von Lernvoraussetzungen	.....	199
2.2	Motivieren	.....	199
2.3	Entdecken	.....	200
2.4	Hören	.....	200
2.5	Singen	.....	201
2.6	Instrument spielen	.....	201
2.7	Strukturieren	.....	202
3	Überprüfen der Lernergebnisse	.....	202
C		Inhalte	
1	Instrumente	.....	203
1.1	Zu den Instrumenten	.....	203
1.2	Lernsituationen mit Instrumenten	.....	203
2	Klangszene	.....	206
2.1	Zu den Klangszene	.....	206
2.2	Vorschläge zur Themenwahl	.....	206
2.3	Lernsituationen mit Klangszene	.....	206
3	Das Kinderlied	.....	208
3.1	Zum Kinderlied	.....	208
3.2	Lernsituationen mit Kinderliedern	.....	209
3.3	Vorschläge zur Auswahl von Liedern	.....	212
4	Musikwerke	.....	213
4.1	Zu Musikwerken	.....	213
4.2	Lernsituationen mit Musikwerken	.....	213
4.3	Weitere Anregungen zur Auswahl und zum Umgang mit Musikwerken	.....	214

		Seite
	5 Rhythmik und Tanz	215
	5.1 Zu Rhythmik und Tanz	215
	5.2 Lernsituationen mit Rhythmik und Tanz	215
D	Arbeitshilfen	
	1 Arbeitsmittel und Medien	217
	1.1 Instrumente	217
	1.2 Technische Arbeitshilfen	217
	1.3 Liedersammlungen	217
	1.4 Schallplatten	218
	1.5 Arbeitsmittel	218
	1.6 Filme	219
	2 Literaturhinweise	219
	2.1 Quellenhinweise	219
	2.2 Didaktisch-methodische Beiträge	219

A Zur Didaktik des Lernbereichs Musik

1 Allgemeines

1.1 Gegenstand

Gegenstände dieses Lernbereichs sind die ungestaltete akustische Umwelt des Kindes und die Musik in ihren vielfältigen Gestaltungsformen.

1.2 Beziehungen

Der Lernbereich Musik hat Beziehungen zu anderen Lernbereichen:

- zum „**Leben und Lernen in sozialen Bezügen**“ durch vielfältige Anforderungen an ein geregeltes Miteinander im Umgang mit Musik;
- zur „**Bewegungserziehung**“ und zum „**Darstellenden Spiel**“ durch die rhythmische Komponente der Musik und durch die Möglichkeit bewegungsmäßiger und gestischer Darstellung musikalischer Verläufe;
- zur „**Begegnung mit Literatur**“ durch die musikalischen Elemente der Sprache, die zu rhythmischer und klanglicher Darstellung anregen;
- zur „**Natur**“ durch die akustischen Phänomene und durch das Instrumentarium der Musik;
- zur „**Einführung in mathematisches Denken**“ durch Ordnungen, Anordnungen und Zeichen;
- zur „**Sprech- und Gesprächsförderung**“ durch Anregungen zum Verbalisieren und Reflektieren.

1.3 Problem

Die geringe musikdidaktische Vorbildung vieler Vorschulpädagogen kann dazu führen, den Musikbereich zu vernachlässigen. Damit werden den Kindern im Vorschulalter wichtige Erfahrungen vorenthalten. Der Pädagoge sollte wissen, daß bereits mit sehr einfachen Ansätzen auf elementarer Ebene Lernprozesse einzuleiten sind, die Kinder für die Musik motivieren und die für ihr Verhalten bedeutsam werden können.

1.4 Lernvoraussetzungen

Die Hör- und Ausdrucksfähigkeiten des Kindes bilden sich von seinem ersten Lebensjahr an stetig aus. Das Kind antwortet auf das Gehörte und reagiert darauf durch Bewegung, Gebrauch von Klangmaterialien und mit seiner Stimme.

Dieses ursprüngliche Interesse des Kindes an seiner akustischen Umwelt und an der Musik kann nicht mehr bei allen Kindern vorausgesetzt werden. Abwehr- und Schutzhaltungen gegenüber Lärm sowie ein reiches Angebot durch Fernsehen, Funk und Schallplattenmarkt haben bewirkt, daß Kinder Gleichgültigkeit gegenüber Hörbarem entwickelt haben oder durch ein Überangebot von bestimmten Musikarten auf Hörge-
wohnheiten festgelegt worden sind.

Offenheit für Musik und Musikinteresse kann der Pädagoge daher nur aufbauen, wenn er bei den motivationalen Einstellungen und den vorhandenen Hörfähigkeiten des einzelnen Kindes ansetzt. Kinder dieser Altersstufe sind zu differenzierteren Hörleistungen bereit und fähig, als bisher angenommen und erwartet wurde.

2 Lernziele

2.1 Zu den Zielen

Die zu fördernden Verhaltensweisen im Lernbereich Musik zielen auf Zuwendungsbereitschaft des Kindes zu allen Formen der Musik, auf die Entwicklung seiner musikalischen und psychomotorischen Fähigkeiten und auf einen von Kompetenz und Selbständigkeit bestimmten Umgang des Menschen mit seiner akustischen Umwelt und der Musik.

Die im folgenden aufgeführten Aktivitäten im Lernbereich Musik sind nicht nur aus fachlichen und fachdidaktischen Erfordernissen (vgl. B 2) zu begründen, sondern finden ihre wesentliche Begründung darin, daß sie die folgenden allgemeinen Qualifikationen fördern:

Zuwendungsbereitschaft zur Hörwelt steigert Verhaltensweisen des Offenseins gegenüber Wahrzunehmendem.

Affektiv-emotionale Verhaltensweisen sind für die Entwicklung von Interessen und Lernfreude unabdingbar.

Der Förderung der auditiven Wahrnehmung kommt wegen der Ausbildung von Höraufmerksamkeit und Hörgedächtnis besondere Bedeutsamkeit zu. In den Höraufgaben werden Fähigkeiten des Ordnen, der Begriffsbildung, der Symbolfindung geübt.

Auditive Unterscheidungsfähigkeit ist Grundlage für die elementaren Sprachleistungen der Artikulation und Lautdiskrimination. Sie fördert die Wahrnehmung von Sprachmelodik und ist damit von Bedeutung für die Entwicklung des Sprachgefühls. Auditive Unterscheidungsfähigkeit sensibilisiert für zwischenmenschlichen Ausdruck. Sie fördert die sprachlich-soziale Kommunikation.

Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeiten sind Voraussetzungen für eigenständiges, phantasievolles und erfinderisches Tun. Die psychomotorische Ausbildung dient der sprachlichen Verständigung und der grob- und feinmotorischen Geschicklichkeit.

Verhaltensweisen des Entdeckens werden in allen Lernbereichen angestrebt. Sie ermöglichen einen selbständigen, aktiven Zugriff des Wahrgenommenen und entsprechen dem Bedürfnis des Kindes nach neuen Erfahrungen.

Handlungs- und Entschlußfähigkeit im Lernbereich Musik wendet sich gegen Passivität und unterstützt kooperatives Verhalten.

2.2 **Lernzielsammlung:**

2.2.1 *Zuwendungsbereitschaft*

- mit Instrumenten etwas tun wollen;
- singen wollen;
- zur Musik tanzen und sich bewegen wollen;
- hören wollen (Geräusche, Klänge, Musikstücke);
- durch Fragen und Deuten das akustische und musikalische Geschehen klären wollen (auch: neugierig sein);
- Interesse haben an verschiedenen Arten von Musik.

2.2.2 *Erlebnisfähigkeit*

- Klang und Rhythmus im Singen, instrumentalen Gestalten, Bewegen und Zuhören genießen;
- in musikalischer Sprache dargestellte Erfahrungen erleben können;
- Freude haben an eigenen Gestaltungsversuchen;
- Freude haben an den Ausdrucksmöglichkeiten der eigenen Stimme;
- Freude haben an Klangexperimenten;
- kommunikative Erfahrungen im Zusammenspiel, Chorsingen, Miteinandersprechen genießen.

2.2.3 *Auditive Wahrnehmungsfähigkeit*

- sich auf akustische und musikalische Phänomene richten können;
- aufmerksam sein;
- sich Einzelheiten des akustisch und musikalisch Wahrgenommenen merken können;
- Geräusche und Klänge aus der Umwelt aufnehmen und unterscheiden können;

- Instrumente, deren Klangfarben und die Arten der Klangerzeugung unterscheiden und ordnen können;
- akustische Sachverhalte erkennen können (Resonanzveränderung durch Material, Form, Größe);
- veränderbare Eigenschaften erkennen und unterscheiden können (Stärke, Dauer, Höhe, Klangfarbe und Schallort);
- formbildende Elemente wie Kontrast, Wiederholung und Steigerung wahrnehmen können;
- Sensibilität entwickeln für Klang und Rhythmus und deren Ausdrucksqualitäten deuten können;
- musikalische Phänomene und eigene klangliche Vorstellungen grafisch festhalten können.

2.2.4 *Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit*

- klangliche Phantasie und klangliches Gestaltungsvermögen entwickeln;
- zu gehörter Musik Bewegungsformen, instrumentale Begleitformen und grafisch-bildliche Darstellungen entwickeln können;
- zu Texten und szenischen Handlungen entsprechende musikalische Ausdrucksformen finden;
- Lieder entsprechend ihrem Gehalt, Klang, Rhythmus singen.

2.2.4.1 **Psychomotorische Fähigkeiten für das Singen**

- ohne Angst und Hemmung seine Stimme führen können;
- die natürliche Atmung durch Körperhaltung unterstützen können;
- Artikulationsorgane bewegen und beherrschen können;
- Atmung in Verbindung mit Lautstärke und musikalischer Phrasierung führen können;
- lautrein artikulieren können.

2.2.4.2 **Psychomotorische Fähigkeiten für Bewegung und Tanz**

- ohne Angst und Verspannung sich bewegen können;
- sich mit seinem Körper auf eine geformte Bewegung einstellen können;
- die Hände rhythmisch-metrisch koordinieren können;
- Beine und Füße rhythmisch-metrisch koordinieren können;
- mit körperlicher Bewegung auf akustische und musikalische Signale reagieren können.

2.2.4.3 **Psychomotorische Fähigkeiten für das Instrumentalspiel**

- ohne Angst und locker seine Finger und Hände bewegen können;
- Geschicklichkeit der Finger und Hände erwerben;
- an Instrumenten Klänge herstellen und üben wollen;
- den Atem und die Mundstellung zur Tonerzeugung (Blasinstrumente) nutzen können.

2.2.5 *Entdeckendes Umgehen mit Klangerzeugern*

- mit der Stimme erfinderisch umgehen;
- mit verschiedenen Aktionsmitteln (Fingern, Händen, ...) auf unterschiedlichen Materialien (Holz, Metall) Klang erzeugen;
- ungewohnte Klänge durch experimentelles Umgehen mit bekannten Instrumenten erzeugen;

- Schallquellen beobachten und ausprobieren;
- akustische Phänomene (Resonanz, Schallveränderung) entdecken;
- Klangkörper herstellen.

2.2.6 *Handlungs- und Entschlußfähigkeit*

- Beziehungen aufnehmen zum Partner durch Bewegung und Tanz, Singen und instrumentales Spiel;
- auf initiatives Handeln anderer reagieren und eingehen können;
- musikalische Gestaltungsaufgaben individuell und kooperativ lösen;
- anderen zuhören und zuschauen können;
- sich einordnen und an Verabredungen halten können, wenn es das Zusammenspiel erfordert;
- Rücksicht auf Fähigkeiten und Interessen anderer nehmen können;
- Bereitschaft zeigen zur Stellungnahme nach dem Anhören von Musik (auch: Meinung ändern wollen);
- besondere Gelegenheiten im schulischen und häuslichen Leben musikalisch gestalten;
- mit tontechnischen Geräten umgehen können (Plattenspieler, Radio, ...).

B Zur Gestaltung

1 Organisation

1.1 Raumgestaltung

Wünschenswert ist ein Raum, der zu vielfältigem Umgang mit Musik anregt. Ein solcher Raum sollte

- über eine einladende Medienecke verfügen: Sitzkissen, Regale für Liederbücher und Platten, Bilder; Borde für selbst hergestellte Instrumente;
- eine leichte und handliche Organisation des Instrumentariums ermöglichen: Hängevorrichtung für bestimmte Instrumente, Kartons für bestimmte Klangmaterialien;
- durch Lernmaterialien zu Aktivitäten anregen: Chiffontücher, bunte Bänder, Seile, Reifen, Stäbe;
- Aktivitäten wie Bewegungsspiele und Instrumentalspiel zulassen.

Ein Raum, in dem Kinder nach Lust und nicht behindert durch Ruhewünsche anderer experimentieren, singen und spielen können, trägt entscheidend zum Aufbau eines Musikinteresses bei (Zweitraum, Gruppenraum, Musikraum).

1.2 Zeitliche Planung

Kinder sollten musikalische Aktivitäten auch un gelenkt ausüben dürfen. Dies ist nur möglich, wenn die Kinder in einem festgelegten Raum zu bestimmten Zeiten ungehindert musizieren, singen und tanzen können. Ein entsprechendes Materialangebot hält der Pädagoge für solche musikalischen Aktivitäten bereit.

Da musikalische Aktivitäten vorzüglich dazu geeignet sind, Kinder zu gemeinsamen Musizier-, Bewegungs- und Tanzformen anzuregen, bieten sich musikalische Lernsituationen gerade auch für den Anfang des Vorschuljahres an. Nachweislich werden Kinder – auch Kinder aus anderen Nationen – in Lernsituationen des musikalischen Bereichs besonders gut in die Kindergruppe integriert.

Ein tägliches Angebot mit wechselnden Aktivitäten und Themen ist möglich.

Wünschenswert ist, das Angebot so zu gestalten, daß eine Vorschulgruppe im Laufe des Jahres etwa 15 Lieder kennt, 2 Klangszene improvisiert hat, 2 einfache Instrumente selbst hergestellt hat, eine Instrumentalstimme bis zu 3 Tönen spielen kann, 1 bis 2 Musikstücke kennengelernt hat, etwa 15 verschiedene Klänge identifizieren kann und, soweit es möglich ist, ein Musikgeschäft besucht hat.

Von Anfang an sollten Kinder mit Schwächen in der akustischen Wahrnehmung und im psychomotorischen Bereich (Bewegungskoordination, Artikulation, Stimmführung) in Kleingruppen gezielt gefördert werden.

Gelenkte Lernsituationen im musikalischen Bereich sind nicht an den Schulschluß zu legen, wenn die Kinder müde sind.

1.3 Zusammenarbeit mit Eltern

Soweit es möglich ist, sollten Eltern für Aktivitäten im musikalischen Bereich gewonnen werden:

- sie stellen ein einfaches Instrument her (wenn Eltern Bastler sind);
- sie spielen auf Instrumenten vor (Berufsmusiker, Hobbymusiker, ...);
- sie stellen auf einem Elternabend eine Tonbandaufnahme für ihre Kinder her (gemeinsames Singen und Musizieren);
- sie werden auf einem Elternabend über musikalische Aktivitäten ihrer Kinder informiert: Tonbandaufnahmen, Ausstellung von Instrumenten, von „Klangtapeten“...;
- die Eltern erhalten Matrizenabzüge mit Liedmelodien und Texten;
- der Pädagoge berät die Eltern beim Kauf von Liedsammlungen, Platten und Kassetten, Instrumenten, ...;
- bei Festen und Feiern finden musikalische Aktivitäten von Kindern und Eltern statt.

2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen

2.1 Feststellen von Lernvoraussetzungen

Musikbezogene Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der Kinder lernt der Pädagoge vor allem kennen, indem er ihr Verhalten in den „freien Aktivitäten“ und ihre Reaktionen auf sein Lernangebot beobachtet:

- Wählt ein Kind von sich aus den Umgang mit Klangmaterialien?
- Stoßen die vom Pädagogen dargebotenen Inhalte auf Interesse oder auf Ablehnung?
- Können Kinder die Hörangebote wahrnehmen?
- Verfügen die Kinder über psychomotorische Fertigkeiten?
- Welche Kinder haben Schwierigkeiten, Stimmführung und akustische Wahrnehmung zu koordinieren („Brummer“)?

Über seine täglichen Beobachtungen hinaus tragen Informationen, die der Pädagoge aus Gesprächen mit Eltern und Kindern erhält, dazu bei, Entwicklungsbedingungen des einzelnen Kindes im Hinblick auf Musik kennenzulernen.

So kann er zum Beispiel im Rollenspiel „Fernsehreporter“ nach den besonderen Neigungen und Abneigungen der Kinder fragen und ihre Äußerungen auf Tonband aufnehmen.

2.2 Motivieren

Aufnahmebereitschaft, Lust zum Singen, Musizieren und bleibendes Interesse für die Musik fördert der Pädagoge vor allem mit einem vielfältigen Themenangebot und in Vermittlungsformen, die kindlichen Formen des Erfahrungserwerbs entsprechen und die dem Kinde positive Erfahrungen mit sich selbst ermöglichen. Er paßt sein Angebot der jeweiligen Ausgangslage an und strukturiert die Situationen so vor, daß handlungsbezogene Lernprozesse beim Experimentieren, Improvisieren, Singen, Spielen, Bewegen möglich werden.

Eine bei Fünf- und Sechsjährigen besonders wichtige Form des Motivierens ist das positive Verhalten des Pädagogen gegenüber Vorgängen im akustisch-musikalischen Bereich. Es zeigt sich,

- indem er den Kindern sein eigenes Interesse gegenüber der Musik bekundet;
- indem er Interesse zeigt und Verständnis hat für Aktivitäten der Kinder im akustisch-musikalischen Bereich, ungezügelter Erzeugen von Lärm jedoch nicht unterstützt;
- indem er auf ihre Fragen zur Musik eingeht und sie sachlich beantwortet;
- indem er Fragen der Kinder durch Angebote aus der musikalischen Umwelt anregt: er bringt eigene Instrumente mit, er spielt auf einem Instrument vor, er arrangiert das Vorspielen von älteren Kindern, Eltern, ...

2.3

Entdecken

Dem Bedürfnis des Kindes, sich seiner Umwelt forschend-entdeckend zuzuwenden, entspricht ein musikalisches Lernangebot, das dem Kinde die Möglichkeit gibt, die Klangwelt seiner Umgebung und die Eigenarten der Musik für sich zu entdecken und zu verstehen. Ein solches Angebot für selbständiges, entdeckendes Verhalten gegenüber Phänomenen der Musik umfaßt alle verfügbaren Klangerzeuger und traditionellen Instrumente sowie Musikwerke und deren Funktionen in unserer Umwelt. An diesem Angebot erfährt das Kind akustische Phänomene wie Tonerzeugung, Abhängigkeit der Tonhöhe von der Größe des Gerätes; es entdeckt im eigenen, erfinderischen Umgang mit Klangmaterialien Phänomene der Klangwelt und Bedingungen für musikalischen Ausdruck. Akustische und musikalische Phänomene werden also zunächst an Klängen entdeckt, die von den Kindern selbst ausprobiert und kombiniert werden.

Entdeckendes Lernen im akustischen Bereich:

- Materialien zum akustischen Experimentieren anbieten, wie Zigarrenkisten mit Resonanzloch;
- Anregungen zur Beobachtung von Tonhöhenunterschieden bieten, wie Wassergläser.

Entdeckendes Lernen im musikalischen Bereich:

- unterschiedliche Klänge im Umgang mit Klangerzeugern finden, wie Schlagen, Reiben, Klopfen auf Dosen und Handtrommel;
- thematisierte eigene Gestaltungen mit parallelen Musikwerken vergleichen: eigenes Marschspiel mit Radetzki-Marsch, ...;
- unterschiedliche Funktionen der Musik herausfinden: Spielmanszug beim Laternenumzug, Musik zu Weihnachten, ...

2.4

Hören

Auditive Wahrnehmungsfähigkeit wird angebahnt durch Weckung der Aufmerksamkeit gegenüber Hörbarem, durch das Vermögen, die wahrgenommenen Phänomene unterscheidend zu gliedern, durch Übung des Gedächtnisses für das Hörend Wahrgenommene, durch Erhöhung der Empfindlichkeit gegenüber musikalischem Ausdruck.

Höraufgaben aus der vertrauten Umwelt geben dem Kinde die Chance des Wiedererkennens und des Benennkönnens. Sie machen es aufmerksam für Akustisches.

Das Hören von kleinen Musikstückchen macht das Kind bekannt mit geformter Musik. Beim Hören solcher Musik sollte das Kind erfahren, daß es hierbei um das Verstehen musikalischer Vorstellungen geht, um mit musikalischen Mitteln gestaltete Gefühle, Erfahrungen, Gedanken. Das Kind findet Zugang zu solchen Vorstellungen, wenn die Sprache der Musik deutlich, einfach und eindringlich ist und wenn die Vorstellungen für das Kind nachzuvollziehen sind und subjektiv erweitert werden können (Imitieren eines Hummelschwarms – Kennenlernen des Musikstücks „Hummelflug“ von Rimski-Korsakow). Kontrastierende musikalische Mittel und Vorstellungen erleichtern dem Kind in der Anfangsphase die Aufnahme solcher Werke (Tschaikowsky: Nußknackersuite: Marsch).

Der hörende Umgang mit den Mitteln und den Inhalten der Musik wird erleichtert und zugleich aktiviert, wenn Instrumente, Bewegung und Notationen in die Auseinandersetzung einbezogen werden. Dabei muß dem Kind Zeit und Raum zur Entwicklung eigener Vorstellungen gegeben werden; es sollte nicht vorzeitig durch eng gefaßte Höraufträge in vorgegebene Hörbahnen gelenkt werden. Nur so kann der Pädagoge erfahren, was das Kind von sich aus aufnimmt. Bei den Vorstellungen der Kinder ansetzend gibt er Hilfen, die das Kind veranlassen, im entdeckenden Hören weitere musikalische Merkmale wahrzunehmen und dadurch das Gehörte differenzierter aufzunehmen.

2.5

Singen

Singen ermöglicht dem Kind, unmittelbar tätig zu sein: Seine musikalischen Vorstellungen kann es spontan ohne Instrument und ohne irgendeine Apparatur realisieren. Je deutlicher es dabei Vorstellungen zum Ausdruck bringt, desto mehr entwickelt es seine Stimme zu einem Organ, das zu differenziertem Ausdruck fähig ist.

Differenzierte Ausdrucksfähigkeit setzt differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit voraus. Diese übt das Kind am intensivsten an aussagekräftigen Liedern. An Liedern, deren Aussage durch eine deutliche Melodie, durch einen deutlichen Rhythmus oder auch durch Kontraste unterstützt wird, erfährt das Kind musikalische Ausdrucksformen und singt sich in diese reagierend und sie imitierend ein.

Darstellen lassen sich nicht nur übernommene Formen; das Kind findet auch eigene Melodien und Rhythmen. Der Pädagoge unterstützt dieses eigene Hervorbringen, indem

- die Kinder auf eine musikalisch vorgetragene Frage entsprechend antworten;
- er ein Lied frei zu Ende singen läßt;
- er zu einem Text eine kleine Melodie finden läßt.

Die Kinderstimme ist zart, im Umfang begrenzt, die Atemführung noch wenig geübt. Singen im Tonraum von f' bis f'' , also ein hoch angestimmtes Singen, ist der kindlichen Stimme angemessen. Der Pädagoge achte deshalb darauf, hoch anzustimmen und selber hoch vorzusingen. Singen mit großer Stimmstärke überanstrengt den Stimmapparat des Kindes.

Der Pädagoge kann das natürliche Atmen des Kindes mit spielerischen Übungen fördern:

- Ein Kind „schläft“ auf dem Rücken liegend; die Gruppe entdeckt das Auf und Ab der Bauchdecke. Versuch, ob solches Atmen auch im Sitzen möglich ist.
- Summen einer Biene; Vorstellungshilfe: Biene nähert sich, fliegt um uns herum und wieder weit weg.

Kindern, die Schwierigkeiten haben, „richtig“ nachzusingen, hilft der Pädagoge dadurch, daß er sie anhält, sich auf den Ansatz des Tones zu konzentrieren. Solche Hilfen können einfache Höraufträge sein, wie besonders hervorgehobene Töne und Rhythmen treffen; auch: singendes Sprechen von Zungenbrechern und Reimen auf hohem Ton, tiefem Ton, leise, laut, ...

Singen unterstützt die Entwicklung des Sprechens. Neben dem Sicheinsingen in Sprachstrukturen des Textes wird vor allem die Artikulationsfähigkeit des Kindes gefordert und gefördert.

2.6

Instrument spielen

Das Spiel auf einem Instrument verlangt vom Kind psychomotorische Fertigkeiten. Sie sollten behutsam gefordert und geübt werden. Darum muß das Einbeziehen von Instrumenten für musikalische Aufgaben frei und ungezwungen geschehen. Das Kind braucht Zeit und Ruhe, um sich mit dem neuen Gegenstand vertraut zu machen. Ihm muß reichlich Gelegenheit gegeben werden zum Erproben und Erfinden von Spielmöglichkeiten. Ein solches Probieren wird dadurch begrenzt, daß Eigenart und Wert eines Instruments vom Kinde geachtet werden sollten. Die Spielmöglichkeiten, die das Kind für sich gefunden hat, werden den anderen Kindern vorgestellt und von ihnen erprobt. In einem weiteren Schritt macht auch der Pädagoge die Kinder mit Spielmöglichkeiten bekannt und sichert grundlegende Fertigkeiten für den Umgang mit dem einzelnen Instrument.

Schlaginstrumente wie Handtrommel, Triangel sind von Fünf- und Sechsjährigen gut zu bewältigen. Sie eignen sich zur Darstellung von Klangszenen, zur Begleitung von Liedern, für kleine Vor- und Nachspiele, für das spielerische Begleiten beim Mithören von kleinen Instrumentalstücken. Stabspiele sind für Vorschulkinder nicht leicht zu handhaben und daher nur begrenzt einsetzbar. Der Schwerpunkt ihrer Einsatzmöglichkeiten liegt im rhythmisch-metrischen Bereich, zum Beispiel in der Begleitung einer Melodie auf dem Grundton als Bordun, der auch rhythmisch verändert werden kann, oder in einer Zweitbegleitung. Kinder dieses Alters bewältigen auch eine kurze Melodie als Vor-, Zwischen- und Nachspiel. In unkonventioneller Verwendung ihrer Klangmöglichkeiten sind Stabspiele auch für die erfinderische Darstellung von Klangszenen unentbehrlich. Instrumentalspiel, das komplizierterer Lehrgänge bedarf, kann nur in Zusammenarbeit mit Eltern und Musikschulen geleistet werden. Aufgabe des Pädagogen ist es, eine solche Zusammenarbeit herzustellen, um damit Kindern Wege für eine weitergehende Förderung ihrer musikalischen Fähigkeiten zu eröffnen. Nach wie vor erweist sich die Bereitschaft eines Kindes, ein Instrument spielen zu wollen, als bedeutsame Motivation für grundlegenden Umgang mit Musik.

2.7

Strukturieren

Strukturieren ist eine kognitiv bestimmte Aktivitätsform. Das Kind wird sich einiger Ordnungsprinzipien der musikalischen Mittel (formbildende Kontraste, Parameter) und des Musiklebens (Musikberufe, Medien, Institutionen, ...) bewußt. Es erhält Orientierungshilfen, die ihm erlauben, die Erscheinungen seiner Hör- und Musikwelt in zunehmendem Maße ordnend zu durchdringen.

Strukturieren ist bei Fünf- und Sechsjährigen anzubahnen in Verbindung mit Aktivitäten wie grafischer Darstellung, Bewegung und Singen. Sowohl zeichnerisch als auch durch Bewegungsformen und die Art des Singens lassen sich dem Kinde musikalische Ordnungsprinzipien veranschaulichen. Gesprächssituationen dienen einfachen verbalen Klärungsversuchen.

Gliederungsmöglichkeiten von gehörter Musik sind:

- Kontraste;
- Wiederholung;
- Parameter (Stärke, Dauer, Höhe, Klangfarbe und Schallort).

Gliederungsmöglichkeiten des musikalischen Lebens sind:

- Musikberufe;
- Original/Schallplatte/Rundfunk;
- Formen (Musik im Puppenfilm, Kinderchor, Kinderkonzert).

Diese Gliederungsaufgaben sind sparsam und nur situationsbezogen vorzunehmen.

3

Überprüfen der Lernergebnisse

Soweit Lernergebnisse im Lernbereich „Musik“ bei Fünf- und Sechsjährigen überhaupt zu überprüfen sind, sollen sie nicht als Leistungsergebnisse beurteilt werden. Sie lassen sich feststellen an Aktivitäten der Kinder mit Schall und Musik wie:

- Wiedergabe von aufgenommenen Klängen und Rhythmen;
- grafischen Notationen;
- Darstellen des Gehörten in körperlicher Bewegung;
- Gestalten von Inhalten mit Hilfe entsprechender Klangmaterialien und der Stimme;
- Lösen akustischer Aufgaben;
- Lösen von akustischen und musikalischen Gestaltungsaufgaben in veränderten Situationen;
- Fragen und Gesprächen.

Es sollten möglichst Situationen geschaffen werden, die dem Kind erlauben, ein Lernergebnis selbst zu überprüfen und es als Lernfortschritt zu erkennen. Tonbandaufnahmen, grafische Notationen und Zuordnungsaufgaben mit bildlichen Symbolen ermöglichen eine Selbstkontrolle. Anzustreben ist, über Lösungsversuche im Hinblick auf eine angemessene Gestaltung in einer kleinen Gruppe zu sprechen. Hierbei muß die Atmosphäre bestimmt sein von gegenseitiger Hilfsbereitschaft und Offenheit. Die Verfahren zur Feststellung von Lernergebnissen dürfen einem von Freude und Lust bestimmten Umgang mit Musik nicht zuwiderlaufen.

C Inhalte

1 Instrumente

1.1 Zu den Instrumenten

Als Elementar-Instrumentarium für Fünf- und Sechsjährige bieten sich an:

- Körperinstrumente:
Spiel mit Händen, Füßen und mit der Stimme; Klatschen, Patschen, Klopfen, Trommeln, Stampfen, Schnalzen ist ohne Apparatur unmittelbar vollziehbar;
- selbsthergestellte Instrumente:
Instrumente zum Schütteln: unterschiedlich gefüllte Behälter, ...;
Instrumente zum Anschlagen: Papprollen, Blechdosen, ...;
Instrumente zum Zupfen: Gummibänder über Hohlräumen, ...;
Instrumente zum Blasen: Flaschen, Schlauchenden mit Trichter, ...;
- Orff-Instrumente:
Schlagwerk: Handtrommel, Triangel, Cymbeln, ...;
Stabspiele: Glockenspiele, klingende Stäbe, ...

Im hantierenden Umgang mit Instrumenten erfahren die Kinder unterschiedliche Arten der Klangerzeugung wie Schlagen, Streichen, Zupfen, Blasen. Erfahrungen mit Klangerzeugung regen die Kinder an, nach klingenden Gegenständen auch in ihrer Umwelt zu suchen und diese auf ihre Klangmöglichkeiten hin zu erproben.

Instrumente lassen sich ordnen

- nach ihrem Material;
- nach ihren Möglichkeiten, einen Ton oder mehrere Töne wiederzugeben;
- nach unterschiedlichen Möglichkeiten, Klang zu erzeugen;
- nach unterschiedlichen Klangformen wie Klangpunkt (zum Beispiel bei der Holzblocktrommel) oder Klinger (klingende Stäbe).

Klangrätsel, Tonbandaufnahmen, Notationsversuche, Ordnungsaufgaben sind wirksame Erfolgs- und Kontrollmittel. Gliedernder Umgang mit Instrumenten fordert das Kind zu aufmerksamem Hören heraus.

Instrumente, die einfach und lustvoll zu handhaben sind, ermuntern das Kind, sich musikalisch auszudrücken: Es erlebt, seine eigene kleine Musik zu machen. Es hat Freude am Ausdruck und Erfolgserlebnisse im Bereich des Einzel- und des Zusammenspiels.

1.2 Lernsituationen mit Instrumenten

1.2.1 *Thema: Spiel auf einfachen, selbsthergestellten Instrumenten*

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Spezielle musikalische Fähigkeiten nicht erforderlich.

Zum Verlauf (erprobt):

Kreisrunde. Die Instrumente liegen auf dem Fußboden in der Mitte.

Finden von Klangeigenschaften und Spielmöglichkeiten

Jedes Kind nimmt sich ein Instrument und probiert Klangmöglichkeiten aus. Jedes Kind zeigt den anderen, welche Spielmöglichkeiten es entdeckt hat. Erfahrungen werden ausgetauscht. Die Kinder formieren sich zum Spielmanszug. Eine „lustige Musik“ ist erwünscht. Der Zug bewegt sich durch den Raum.

1.2.2

Thema: Umgang mit Orff-Instrumenten

(über einen längeren Zeitraum hinweg möglich)

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Spezielle musikalische Fähigkeiten nicht erforderlich.

Zum Verlauf (erprobt):

Kreisrunde. Die Instrumente liegen auf dem Fußboden in der Mitte.

Aufgreifen bereits vorhandener Erfahrungen; Kennenlernen der Ausgangssituation; Kennenlernen der Namen der Instrumente zum Zwecke der Verständigung

Die Kinder benennen die Instrumente, die sie kennen und demonstrieren Spielmöglichkeiten. Für die unbekannteren Instrumente werden die Namen gefunden. Einübung: Aus dem Kreis geht jeweils ein Kind zu einem Instrument. Es fragt die Kreisrunde, um welches Instrument es sich handelt.

Umgang mit dem Instrument; Finden von Spiel- und Klangmöglichkeiten

Jedes Kind sucht sich ein Instrument und versucht, möglichst viele Klang- und Spielmöglichkeiten zu finden. Die Kinder verteilen sich im Raum. Demonstrieren der Klangmöglichkeiten in der Kreisrunde. Ansagen des Instruments.

Finden eines Symbols für die grafische Darstellung eines Instruments

Der Pädagoge hat Zeichenpapier mit Haftfilz hinterlegt. Die bereitgestellten Wachsbuntstifte müssen mit den Farben der Instrumente übereinstimmen. Jedes Kind malt sein Instrument, auf dem es gespielt hat.

Zuordnen von Klang und Symbol; Spiel nach Symbolen

Wiederholung: Alle Instrumente in der Kreismitte. Der Pädagoge hält die gemalten Bilder bereit. Jedes Kind nimmt sich ein Instrument. Einer (der Pädagoge oder ein Kind) ist „Dirigent“. Die Kinder spielen nach verbaler Anweisung: alle Glockenspiele, alle Triangeln, ...;

Austeilen der gemalten Bilder. Jedes Kind erkennt sein gemaltes Instrument wieder; der Zusammenhang mit dem Instrument wird hergestellt; anschließend wird das Symbol an die Flanelltafel geheftet.

Ein Kind zeigt auf die Symbole an der Tafel; die Kinder im Kreis spielen auf dem jeweiligen Instrument.

Regel: Wenn das Symbol eines Glockenspiels gezeigt wird, spielen alle Kinder, die ein Glockenspiel in der Hand haben. Der „Dirigent“ an der Tafel gleitet mit einem Stab über die Symbole; die Kinder beginnen auf dem jeweiligen Instrument zu spielen.

Weiterführende Gliederungsmöglichkeiten:

- Einteilung nach Metall- und Holzinstrumenten;
- Einteilung nach Klangpunkt und Klingern (Holzblocktrommel, Glockenspiel);
- Wahrnehmung von Tondauer: weitauseinanderliegende Symbole an der Flanelltafel erfordern eine längere Tondauer als eng nebeneinanderliegende;
Aufgabe: Symbole für die Pause finden;
- Wahrnehmung von Klangfarben: Ein Kind steht mit dem Rücken zu den Spielern vor der Tafel mit den Symbolen. Ein Spieler schlägt ein Instrument an. Das Kind erkennt das Instrument und zeigt auf das Symbol.

Zur Auswahl:

Ein Gläserspiel ist leicht herstellbar, gut zu überschauen und bietet mehrere Hantierungsmöglichkeiten, die auch von Kindern dieser Altersstufe spontan ausgeführt werden können. Die Kinder stellen Beziehungen zwischen der Menge des Wassers und der Tonhöhe her.

Problem: Nicht alle Gläser gleichen Fabrikats sind in ihrer Beschaffenheit gleich. Ein etwas dickeres Glas klingt unter Umständen mit weniger Wasser darin tiefer als ein dünnwandiges mit mehr Wasser.

Sozialform:

Kleingruppe.

Lernvoraussetzungen:

Spezielle musikalische Fähigkeiten nicht erforderlich.

Zum Verlauf (erprobt):

Das Erzeugen von Klang mit Hilfe von Flaschen bereitet das „Gläserspiel“ vor. Klänge, die durch das Anschlagen von Glasflaschen entstehen, sind leichter zu erzeugen und leichter voneinander zu unterscheiden als die Töne klingender Gläser.

1. Lernsituation:**Rückgriff auf den Kindern vertraute Gegenstände**

Die Kinder bringen von zu Hause ein Flasche mit. Kreisrunde: Die Flaschen stehen in der Mitte. Die Kinder werden aktiv: Sie benennen, ordnen, rollen, schlagen an, ...

Erzeugen von Klang mit Händen oder verschiedenen Schlegeln auf Glasmaterial; Beobachten und Ausprobieren von Schallquellen

Der Pädagoge grenzt die Anzahl der Flaschen auf höchstens sechs ein (Kontraste), greift das Ordnen auf. Wünschenswert: Die Kinder ordnen nach dem Gehör. Hilfe: Probiert, ob euch die Ohren helfen können.

Die Kinder schlagen die Flaschen an. Sie versuchen, sie in eine Reihenfolge zu bringen und sagen dabei, was sie hören.

2. Lernsituation:**Anwenden von Erfahrungen; Wahrnehmen von Parametern**

Angebot des Pädagogen: Acht (sechs) Gläser gleicher Herstellung. Die Kinder äußern sich zu den Gläsern, schlagen sie an; vielleicht wollen sie den Ordnungsversuch vom Vortage ausprobieren. Der Pädagoge bringt eine mit Wasser gefüllte Kanne. Es wird überlegt, wie die Gläser zu füllen sind, wie sie geordnet werden können. Entsprechend den Vorschlägen füllen die Kinder die Gläser. Füllen und Hören geschieht im Wechsel. Der Pädagoge regt an, das Peterwagensignal herauszufinden. Die Kinder suchen die annähernd passenden Gläser heraus und versuchen in der Gruppe, durch Zu- und Abgießen von Wasser die genauen Töne zu treffen.

In einem weiteren Schritt können alle acht Gläser nach Höhen und Tiefen geordnet werden. Der Pädagoge sollte sich entscheiden, ob er die Kinder bei ihren Benennungen lassen oder ob er die Begriffe hell—dunkel, hoch—tief einführen will.

Anschließende Aktivitäten

- Namen klingen (zwei Gläser);
- Frage-Antwort-Spiele;
- eigene Melodiefindungen (drei bis fünf Töne).

Weiterführende Aktivitäten

Entwickeln von Vorstellungen zu einem Musikstück „Tanz der Zuckerfee“. Ausschnitt aus der „Nußknackersuite“ von Peter Tschaikowski (vgl. C 4.2.2).

2 **Klangszenen**

2.1 **Zu den Klangszenen**

Klangszenen sind themagebundene Improvisationen mit Geräuschen und Klängen. In ihnen teilen die Kinder Erlebnisse oder auch Vorstellungen mit musikalischen Mitteln mit.

Der thematische Bezug zum Erfahrungs- und Erlebnisbereich der Kinder regt diese an, sich ihrer akustischen Umwelt zuzuwenden: Umweltklänge und Geräusche werden aufmerksam wahrgenommen und geordnet. Ihre Umsetzung in eine Klangszene führt zu vielfältigem Hantieren und Ausprobieren mit schallerzeugenden Gegenständen und Instrumenten. Auch die körpereigenen Instrumente — Klatschen, Stampfen, Schnalzen und die menschliche Stimme in ihren Möglichkeiten — können erlebt und gezielt angewandt werden.

Der Versuch, außermusikalische Vorgänge und Gegenstände mit einfachen klanglichen Mitteln darzustellen und auch festzuhalten, öffnet den Kindern einen Weg zum eigenen Musizieren und kann in ihnen den Wunsch wecken, das Spielen eines Instrumentes erlernen zu wollen; er übt die Kinder im Hören und bahnt damit Fähigkeiten an, die zum Aufnehmen komponierter Musik nötig sind.

2.2 **Vorschläge zur Themenwahl von Klangszenen**

2.2.1 *Umweltszenen:*

(besonders geeignet für körpereigene Instrumente; auch: Stimme):

- wir packen eine Geräuschkiste;
- wir schenken ein Musikpaket;
- ein Paket ist unterwegs;
- Regen — Wind — Gewitter — im Nebel;
- auf der Straße (vgl. C 2.3.1);
- Tiere;
- eine Bahnfahrt;
- morgens im Haus.

2.2.2 *Klangszenen in Anlehnung an Kinderliteratur:*

- klanglich und rhythmisch stimulierende Kinderreime wie „Ocke, docke, Silberglocke, kling, klang, aus ...“;
- kleine Geschichten oder Märchen; an geeigneten Textstellen unterstützen Kinder die Handlung durch eine klangliche Gestaltung; „Die Bremer Stadtmusikanten“: die einzelnen Tiere, die Tiergruppe, die Räubergruppe, ...; „Das Rübenziehen“ (vgl. C 2.3.2); „Vom dicken, fetten Pfannekuchen“; „Die Kahnfahrt“.

2.2.3 *Klangszenen als Umsetzung von Bildergeschichten:*

Bildergeschichten werden als kurze Bildfolgen an die Tafel gezeichnet. Die Kinder stellen das Geschehen mit Instrumenten dar.

2.3 **Lernsituationen mit Klangszenen**

2.3.1 *Thema: Auf der Straße*

Zur Begründung:

Vorgänge auf der Straße gehören zum Erfahrungsbereich jedes Kindes. Die Deutlichkeit und die Vielfalt der akustischen Vorgänge regen zu Eigenaktivitäten der Kinder an.

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Spezielle musikalische Fähigkeiten sind nicht erforderlich.

Zum Verlauf:**Finden von Klängen und Rhythmen**

Ein Wandfries, auf dem zunächst nur die Umrisse eines Bürgersteigs und einer Fahrbahn zu sehen sind, belebt sich allmählich, ein auf dem Bürgersteig entlanghüpfender Junge, ein Hund der ihm hinterher läuft, ein rollendes Mädchen, eine Frau mit schwedischen Holzschuhen, ...

Die Kinder erzählen zu dem Geschehen. Sie spielen vor, was sie auf dem Bürgersteig sehen. Sie unterstützen die pantomimische Darstellung mit Instrumenten. In einem weiteren Schritt fällt die pantomimische Darstellung weg. Die Kinder stellen das Geschehen nur mit Instrumenten dar (körpereigene Instrumente, später auch Klangerzeuger aller Art).

Viele Spielmöglichkeiten: Der Wandfries wird verändert. Die bisher dargestellten Figuren treten zu verschiedenen Zeiten und unterschiedlich kombiniert auf. Die Kinder reagieren mit ihren Instrumenten entsprechend.

Entwickeln weiterer Klangvorstellungen

Der Wandfries wird erweitert. Die Kinder ergänzen: Autos, Lastwagen, Fahrräder, ... Eine Ampel kann den Verkehr regeln (Anfahren und Stoppen der Autos). Zum pantomimischen Spiel und zur instrumentalen Gestaltung vergleiche den oberen Absatz. Die Geräusche der Autos imitieren die Kinder gut mit der Stimme.

Unterscheiden und Gliedern der gefundenen Klangszene

Wiederholung der Klangszene auf dem Bürgersteig und der Szene auf der Straße. Tonbandaufnahme.

Abhören und Benennen des Geschehens.

Weiterführende Aktivitäten zu einem späteren Zeitpunkt:

Aufzeichnen der gefundenen Klangszenen

Auf eine Tapetenrolle malen die Kinder mit Wachsbuntstiften Zeichen für die gefundenen Klänge und Rhythmen. Gemeinsames Abspielen.

2.3.2

Thema: „Das Rübenziehen“, ein russisches Märchen.

In: Der bunte Luftballon. Hamburg 1970.

Zum Inhalt:

Eine Rübe soll herausgezogen werden. „Väterchen“ versucht es; es gelingt ihm nicht. Nacheinander kommen „Mütterchen“, „Kindchen“, „Hündchen“ und „Hähnchen“ hinzu. Als auch noch „Hühnchen“ mitzieht, können sie die Rübe herausreißen.

Alternative: Großväterchen, Großmütterchen, Enkelchen, Hündchen, Kätzchen und Mäuschen ziehen die Rübe heraus.

Zur Begründung:

Die Handlung der Geschichte ist einfach und überschaubar. Sie eignet sich für eine Klangszene wegen ihrer klaren Struktur:

- Es gibt mehrere, deutlich voneinander abgegrenzte Rollen: Väterchen, Mütterchen, Kindchen, Hündchen, Hähnchen und Hühnchen.
Aufgabe: eine sich unterscheidende klingliche Darstellung der einzelnen Rollen zu finden.
- Jeder Rolle ist die gleiche Handlung – das Rübenziehen – zugeordnet.
Aufgabe: Darstellung und Aufnahme eines verbindlichen Motivs.

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Umgang mit Instrumenten und anderen Klangerzeugern.

Zum Verlauf:

Sitzkreis.

Instrumente wie Handtrommel, Klanghölzer, Becken (mit Jazzbesen), Rasseln oder auch selbsthergestellte Schallerzeuger liegen bereit.

Zuhören; Erfassen des Geschehenszusammenhangs; Finden einer Bewegung

Der Pädagoge liest die Geschichte vor. Die Kinder finden die verschiedenen Rollen heraus. Indem sie sie pantomimisch darstellen, können sie sich über Merkmale der einzelnen Rollen klar werden.

Zuhören; Entwickeln von Klangvorstellungen

Der Pädagoge liest die Geschichte noch einmal absatzweise vor: „Väterchen hat Rüben gesät. Es will eine Rübe herausziehen. Es faßt sie am Kraut und zieht und zieht und kann sie nicht herausziehen.“

- Pantomimisches Spiel im Kreis.
- Vorschläge der Kinder, mit welchen Instrumenten die Rolle des Väterchens zu unterstützen sei, werden ausprobiert.
- Pantomimisches und instrumentales Spiel der Kinder zur Geschichte (der Pädagoge liest vor).

Zuhören; Entwickeln weiterer Klangvorstellungen; Unterscheiden und Gliedern von Klängen

Der Pädagoge liest den nächsten Absatz vor: „Väterchen ruft Mütterchen. Mütterchen zieht Väterchen; Väterchen zieht die Rübe, aber sie ziehen und ziehen und können sie nicht herausziehen.“

- Pantomimisches Spiel: Mütterchen kommt.
- Instrumentale Vorschläge zur Rolle des Mütterchens werden ausprobiert.
- Pantomimisches und instrumentales Spiel für Kinder zur Geschichte (der Pädagoge liest vor). Für das Rübenziehen sollte das vorangegangene Motiv zum Rübenziehen wieder aufgenommen werden. Ähnlich lassen sich die weiteren Rollen erspielen.

Zu einem späteren Zeitpunkt kann das Spiel erweitert werden:

- durch ein Vor- und Nachspiel;
- durch einen Abschlusstanz.

Weiterführende Aktivitäten:**Vorstellungen zu einem Musikstück entwickeln**

Prokofjew: Peter und der Wolf

3

Das Kinderlied

3.1

Zum Kinderlied

Das Kinderlied erzählt Kindern Heiteres und Ernstes von ihrer Welt; es kann sie zum Nachdenken anregen, zu gemeinsamem Tun ermuntern, Empfindungen wachrufen; es ermöglicht ihnen, sich auszudrücken und Gedanken und Gefühle hinauszusingen.

Kinderlieder entsprechen den Aufnahmefähigkeiten des Kindes: Die Melodiebögen sind für das Kind überhörbar und damit erfaßbar, der Rhythmus einprägsam. Strukturelemente wie Wiederholung und deutlicher Kontrast erleichtern dem Kinde die Aufnahme. Manche Melodie- und Rhythmusformeln wiederholen sich in Kinderliedern. Sie helfen dem Kind, Sicherheit im tonalen Raum zu gewinnen. Um Kinder nicht auf stereotype Formeln festzulegen, werden auch Lieder mit ungewohnten Tonfolgen angeboten. Kinderlieder überfordern nicht die Atmung des Kindes. An ihren Melodiebögen übt es seine Atemführung; sie ist Grundlage für gelöstes Singen.

Kinderlieder sind auch musikalische Lernangebote: Hörend und singend erfaßt es die Klangqualitäten des Liedes, nimmt es die Sprachmittel des Textes auf, sucht es nach angemessenem Ausdruck für das Lied. Rhythmische und klangliche Gestaltungen des Liedes fordern und fördern psychomotorische Fertigkeiten und Einfallsreichtum. Die deutliche Gliederung der zwei- und dreiteiligen Liedform wird als Strukturelement von Kindern dieser Altersstufe im entdeckenden Lernen erfahren.

Lieder, die das Kind zu interessanterem und vielfältigem Umgang anregen sollen, sollten

- Bezug haben zu den Lebenssituationen des Kindes;
- musikalische Erfahrungen ermöglichen;
- rhythmisch und klanglich stimulieren;
- in Form und Inhalt übereinstimmen;
- soziale Bedürfnisse der Kinder befriedigen (Tanz-, Spiel-, Scherzlied);
- Identifikation des Einzelnen oder der Gruppe ermöglichen;
- Impulse für kreatives Handeln geben.

Nicht auszuwählen sind Lieder, die

- soziale Normen tradieren, die heutigem Lebensverständnis zuwiderlaufen;
- ideologisch akzentuierte Inhalte an das Kind herantragen, zu deren rationaler Erhellung es noch nicht fähig ist.

Durch Ausgang vom Sprachrhythmus, von der Sprachmelodie, vom Sachinhalt, von einer Notation, von der Stimmbildung her erleichtert der Pädagoge den Kindern, sich ein Lied entdeckend zu erschließen. Das Kind kann auf prägnante Einzelheiten aufmerksam werden – und neue Einzelheiten wahrnehmend – seine Kenntnisse und Vorstellungen allmählich erweitern.

3.2 Lernsituationen mit Kinderliedern

3.2.1 *Thema: Ein Elefant wollt bummeln gehn, ...*

In: Die Zugabe, Band 1, Nr. 46

Zum Lied:

Das Lied kommt Bedürfnissen des Kindes nach Humor entgegen. Sein Inhalt ermuntert zu musikalischen und sozialen Aktivitäten: mittrampeln, mitsingen, gemeinsam durch das Land ziehen.

Der Oktavsprung ist für die Kinder zunächst eine Schwierigkeit. Sie hören sich jedoch schnell in ihn hinein und können ihn nach kurzer Zeit singen (Lernzuwachs). Der gemächlichen Bewegungsart des Elefanten entspricht der ruhige $\frac{4}{4}$ -Takt.

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Spezielle musikalische Fähigkeiten sind nicht erforderlich.

Zum Verlauf (erprobt):

Finden einer Bewegungsform

Der Pädagoge bringt ein Bild von einem Elefanten mit. Die Kinder erzählen zum Bild.

„Wer von euch möchte ein Elefant sein?“

Mehrere Kinder versuchen, sich wie ein Elefant zu bewegen.

Umsetzen der gefundenen Bewegungsform in eine klangliche Darstellung

„Wie hört es sich an, wenn der Elefant geht?“ Die Kinder probieren Möglichkeiten aus. Einzelne Kinder stellen ihre Lösung vor.

Von der Situation der Gruppe hängt es ab, ob der Pädagoge weitere Impulse gibt:

- die Kinder finden mit den Händen eine entsprechende klangliche Darstellung;
- die Kinder finden mit der Stimme eine entsprechende klangliche Darstellung.

Der Pädagoge hält eine Handtrommel bereit. Die Kinder versuchen, den gefundenen Bewegungsrhythmus auf der Handtrommel zu schlagen.

Eventuell ist der Spannungsbogen der Kinder hier zu Ende. Fortsetzung am nächsten Tag.

Aufnehmen und Singen des Liedes

Der Pädagoge singt alle Strophen vor. Die Kinder hören zu.

„Wer kann, singt bei der Wiederholung der ersten Strophe schon mit.“

Wiederholung der gefundenen Bewegungs- und Darstellungsformen durch die Kinder.

Verbinden des Singens mit Bewegung; Beziehungen aufnehmen zum Partner

„Wer möchte denn jetzt schon Elefant sein?“ Die Kinder, die sich gemeldet haben, „bummeln“ durch den Raum. Bei der 3. Strophe können sich die Kinder aus der Sitzgruppe einem der Elefanten anschließen. Alle singen. Falls ein Kind noch nicht aktiv ist, kann es den Rhythmus mit der Trommel unterstützen.

Vorstellungen zu einem Musikstück entwickeln

Saint-Saens: Karneval der Tiere; Ausschnitt: Der Elefant.

3.2.2

Thema: In Mutters Stübele.

In: Grete Hahn, Lied und Spiel. Schroedel.

1. In Mutters Stübele,
da geht der hm hm hm,
in Mutters Stübele,
da geht der Wind.
2. Du hast kein Hemdli an und ich kein — Strümpf.
3. Du nimmst den Bettelsack und ich den — Korb.
4. Du kriegst ein Äppelchen und ich ein — Birn.
5. Du sagtest Dankeschön und ich sag — Schups.

Zum Lied:

Das Lied erzählt von Ungeborgenheit, eine Ungeborgenheit, die als Lösung von der Mutter, von dem schützenden Zuhause auf den Menschen zukommt. Das Lied nimmt dieser Ungeborgenheit die Schwere, indem im Text Elemente gelungener Selbständigkeit und des Humors zum Ausdruck kommen und in der Melodieführung ein leichter, fast sanft zu nennender Erzählton getroffen wird. Er wird durch die Weichheit des Dialekts gestützt. So kann sich das Kind im plaudernden, „gemütlichen“ Nach- und Mitsingen selber Trost zusingen.

Sozialform:

Gesamtgruppe.

Zum Verlauf (erprobt):**Einhören in das Lied. Aufnehmen von Text und Melodie**

Dem Erzähltext „In Mutters Stübele“ entsprechend sitzt die Gruppe in einem Kreis. Der Pädagoge singt vor, unterstützt mit Mimik und Gestik die Rätselworte hm hm hm. Er fragt nach, ob die Kinder verstanden haben, was das Lied erzählt. Wiederholung der 1. Strophe. Die Kinder machen vor, wie sich der Wind in Mutters Stübele anhört. Die Kinder äußern ihre Vorstellungen zu Mutters Stübele.

Eingeschobene Atemübung:

Alle imitieren den Wind. Leiser Wind, heftiger Wind, abschwellender Wind.

Alle singen die erste Strophe. Der Pädagoge singt die zweite Strophe gleich weiter vor. Wiederholung der Rätselsituation. Die Kinder nehmen den Impuls zur Lösung auf: Hos! — Schuh! Jeder Vorschlag wird gesungen.

Impuls: Diese Kinder frieren, was können sie machen? Der Pädagoge nimmt alle Lösungsvorschläge auf und bietet als Antwort die dritte Strophe an. Die Rätselsituationen in der dritten und vierten Strophe werden entsprechend fortgeführt.

Offen: Der Schluß der fünften Strophe:

- a) Der Pädagoge singt die ganze Strophe vor und läßt die Kinder das Wort „Schups“ deuten und die Situation.

b) Der Pädagoge läßt das Rätselwort offen, und die Kinder singen ihre Lösungsvorschläge. In der Versuchsgruppe fanden die Kinder die Lösung „Tschüß!“ Singen des ganzen Liedes. Begleitung des Liedes mit klingenden Stäben oder Altglockenspiel.

Thema: Süse, mien Lamm, ...

In: Unser Liederbuch, S. 110

Zum Lied:

Im Inhalt dieses Liedes dokumentiert sich Zuwendung zum Kind. Die Mutter zeigt ihre Zärtlichkeit in den Worten, die sie für das Ansprechen des Kindes wählt; sie bezieht den nicht anwesenden Vater mit ein, indem sie ihn als denjenigen darstellt, der für sein Kind sorgt und dafür weite Wege auf sich nimmt.

Unterstützt wird der Inhalt des Liedes durch die niederdeutsche Sprache: ihre sprachlichen Mittel übertreffen das Hochdeutsche, was diesen Vers betrifft, an innigem Ausdruck.

Melodie und Rhythmus entsprechen der sprachlichen Aussage: Die weiche, ruhige Melodieführung mit dem Dreiertakt im Anfangs- und Schlußteil hebt den Vorgang des Wiegens hervor; im Mittelteil werden durch den Vierertakt die Schritte des Vaters und damit sein Tun charakterisiert.

Tonumfang und Melodiegefälle kommen den stimmlichen Fähigkeiten des Kindes entgegen. Die Vielfalt der Vokale und die stimmhaften Konsonanten „Süse, mien Lamm, ...“ fordern und fördern die Stimmbildung und die Artikulation der Kinder. Der ungewohnte Klang des Niederdeutschen fasziniert sie. Die Sprache motiviert sie, intensiv hinzuhören und den Inhalt zu entdecken. Sich voneinander abhebende Ausdrucksqualitäten (wiegen, laufen) sind wahrzunehmen.

Das Kind erfährt in diesem Lied Formen der Zuwendung. Ihm wird ein Modell übermittelt, damit es selber Zuwendung üben kann (Rollenspiele).

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Die Kinder sollten bereits an den Umgang mit Liedern gewöhnt sein und über Fähigkeiten des Zuhörens und des Miteinandersprechens verfügen.

Zum Verlauf (erprobt):

Die Kinder sitzen auf Sitzkissen auf dem Boden.

Aufnahmen von Melodie und Rhythmus; Finden einer Bewegungsform

Der Pädagoge summt den ersten Teil des Liedes vor (spielt ihn auf der Flöte vor). Die Kinder versuchen, mit ihrem Oberkörper so mitzuschwingen, wie es Melodie und Rhythmus entspricht.

Deuten der Ausdrucksqualität dieses Liedteils

„Wann möchte man dieses Lied am liebsten hören/singen?“ Die Kinder vermuten. Sie überprüfen ihre Vermutungen am Text, den ihnen der Pädagoge anschließend vorspricht. Hilfen: Mehrfaches Vorsprechen wie „Moder un Vader“; Mimik bei „kieken“; die Kinder die Ähnlichkeit der Wörter mit Mutter und Vater entdecken lassen.

Singen des Liedes; Begleiten des Liedes mit einem Instrument

Die Kinder summen den ersten Teil des Liedes; der Pädagoge unterstützt das Summen mit dem Glockenspiel.

Der Pädagoge gibt die ersten Takte als Vorspiel; dann singen die Kinder den Text „Süse, mien Lamm“, ... mit.

Probierphase: Die Kinder versuchen, an den deutlich herausgestellten Glockentönen die Tonfolge zu finden. Mehrere Kinder übernehmen das Vorspiel.

Aufnehmen des ganzen Liedes (an einem der nächsten Tage)

Wiederholung des ersten Teiles mit den Kindern. Der Pädagoge nimmt die Zeile „Moder woll kieken, of Vader woll kwamm“ auf und wendet sich fragend an die Kinder. Die Kinder vermuten. Der Pädagoge singt den Mittelteil mehrmals vor. Die Kinder sagen, was sie herausgehört haben. Zur weiteren Klärung sollte der Pädagoge einen kleinen Stuten (auch Abbildung) bereithalten. Die Kinder äußern ihre Gedanken darüber, warum Kinder dieses Gebäck gerne mögen.

In einer anderen Kindergruppe wurde das Wort „Stute“ verstanden und sofort als eine gute Gabe des Vaters für das kleine Kind angesehen und begründet.

Wahrnehmen des Laufrhythmus als Gegensatz zum Wiegerhythmus; Finden einer instrumental Begleitung

Der Pädagoge hat Glockenspiel, Rahmentrommel und Klanghölzer bereitliegen. Die Kinder wählen das Instrument aus, das ihnen geeignet erscheint, den Mittelteil zu charakterisieren.

Der Pädagoge singt den Mittelteil, einzelne Kinder begleiten mit dem Instrument, andere sind Zuhörer und hören sich ein.

Singen des ganzen Liedes; Darstellen des Gehalts im Singen und durch Instrumente

Vorspiel;

Singen des ersten Teiles mit Glockenspielbegleitung (Klingende Stäbe, ...);

Singen des zweiten Teiles mit veränderter Begleitung (Klanghölzern, ...);

Singen des dritten Teiles mit Glockenspielbegleitung (Klingende Stäbe, ...);

Nachspiel.

Variationsmöglichkeiten: Singen, Summen, einzelne, mehrere, alle;

Instrumente: Flöte, Triangel, Gläserspiel, ...

Zu einem späteren Zeitpunkt kann das Lied in der Gesamtgruppe gesungen und gespielt werden. Zusätzliche Anforderungen: Bordunbegleitung.

3.3

Vorschläge zur Auswahl von Liedern

(Die Klammern hinter den Liedern verweisen auf die Liedersammlungen. Vergleiche Arbeitshilfen D 1.3 und 2.2)

Erzähl- und Scherzlieder

Boculorum (S)

Ein Elefant wollt bummeln gehn (Zg1)

Indianer heißen wir (P)

Hei, mein Pferdchen (Zg1)

In Mutters Stübele (LuS)

Komm, mein Pferdchen (Zg3)

Nach Caracas fährt mein Zug (Zg3)

Alle Mann an Bord (Lo)

Widwidewenne heißt meine Puthenne (UL)

Will ich in mein Gärtlein gehn (LuS)

Spiel- und Tanzlieder

Bitte gib mir doch ein Zuckerstückchen (Zg1)

Der Herbst, der Herbst (Zg1)

Dumla, dumla, dumla di (Zg2)

Ga von mi (mündlich überliefert)

Ging einmal im Regen (Zg1)

Hänschen saß am Schornstein (R)

Im Kuckucksland (LO)

Muß wandern (UL)

Trat ich heute vor die Türe (Zg1)

Und wenn du glaubst, ich lieb dich nicht

Wo ist der Mann, der alles kann (W)

U gonni, gonnißa (Zg2)

Tages- und Jahreszeitenlieder

Süße, mien Lamm (UL)

Sonne, Sonne, scheine (LuS)

Es regnet, es regnet seinen Lauf (Ludi)

Der Mai, der liebe Mai (Zg3)

Es war eine Mutter (UL)

Trarira, der Sommer, der ist da (UL)

Laternelieder (SJ)

Knusper, knusper, knäuschen (SJ)

Kommet all und seht (Zg1)

Auf die folgenden Lieder religiösen Inhalts wird empfehlend hingewiesen:

Laufet ihr Hirten (S)

Wir ziehen, wir ziehen vor Bethlehems Haus (D)

Himmels-au, licht und blau (SJ)

Ihr Leut steht auf (SJ)

Nun wollen wir singen das Abendlied (SJ)

4 **Musikwerke**4.1 **Zu Musikwerken**

Musikwerke stimulieren Fünf- und Sechsjährige wegen der Vielfalt ihrer Mittel zum aufmerksamen, genauen Zuhören. Höraufträge und Impulse, die zu einer angemessenen gestischen und pantomimischen Darstellung anregen, machen Kindern auffällige Gestaltungsmittel eines Stückes bewußt und führen zu intensiven Hörerlebnissen. Musikwerke dürfen die Aufnahmefähigkeiten eines Kindes nicht überfordern. Ein Ausschnitt von ein bis zwei Minuten wird dem Hörvermögen der meisten Kinder entsprechen. Er muß dem Kind auch einen emotionalen Zugang ermöglichen.

4.2 **Lernsituationen mit Musikwerken**4.2.1 *Thema: „Schlittenfahrt“*

Schlußteil aus „Musikalische Schlittenfahrt“ von Leopold Mozart.

Zur Auswahl:

Eine „Schlittenfahrt“ ist für Fünf- und Sechsjährige vorstellbar. Unter den musikalischen Mitteln dieses Musikstückes fällt die Verwendung von Schellengeläut und Peitschengeknalle auf. In der Spielanweisung heißt es bei Mozart hierzu: „Hierzu gehören fünf Schellengeläute in F, A, C, E und G, die nach Achtelnoten geschüttelt werden. Statt derselben kann man zum Beispiel einen Geldbeutel verwenden. Dabei wird mit Peitschen oder auch mit zusammengebrochenem Papier willkürlich geknallt.“ Diese Spielanweisung kann von Kindern übernommen werden.

Sozialform:

Kleingruppe oder Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Die Kinder sollten bereits mit Instrumenten hantiert haben, über Hör- und Klangerfahrungen verfügen und an ein Miteinandersprechen gewöhnt sein.

Zum Verlauf:

Sitzrunde.

Aktualisieren von Vorstellungen

Möglicher Rückgriff auf Erfahrungen der Kinder: Die Kinder berichten von eigenem Schlittenfahren.

Der Pädagoge zeigt ein Bild „Schlittenfahrt auf der Elbe“ von Christopher Suhr, Broschek Verlag.

Alternative: Der Pädagoge hat selbst einen Schlitten mit Pferd gezeichnet. Die Kinder erzählen zu dem Bild. Bezugspunkte: Der Schellenkranz am Halfter des Pferdes, das Peitschengeknalle des Kutschers, die schnelle Fahrt, wenn das Pferd trabt. Mögliche Bewegungsformen: Kinder bewegen sich wie ein gehendes, trabendes und galoppierendes Pferd. Das Tempo kann mit der Handtrommel (Holzblocktrommel) vorgegeben und unterstützt werden.

Hören des Musikstückes; Entdecken musikalischer Mittel

Die Kinder hören einen kurzen Ausschnitt aus der „Schlittenfahrt“. Sie erzählen, was sie herausgehört haben: Peitschengeknalle, Schellengeläut, ...

Entdecken ähnlicher Klangfarben

Der Pädagoge hat eine Auswahl von Instrumenten bereitliegen. Die Kinder überlegen, mit welchen Instrumenten sie das Hörstück begleiten können. Wiederholung des Hörausschnitts. Die Kinder spielen mit Instrumenten dazu.

Entdecken rhythmischer Ausdrucksqualitäten

Wiederholung des Hörausschnitts. Kinder, die mögen, bewegen sich „als Pferd“ durch den Raum. Dabei nehmen sie Schnelligkeit und Rhythmus der „Schlittenfahrt“ auf. Der Rhythmus kann von Kindern mit einem entsprechenden Instrument gestützt werden.

Nochmaliges Hören: Zusammenspiel.

4.2.2

Thema: „Tanz der Zuckerfee“

Ausschnitt aus der „Nußknackersuite“ von Peter Tschaikowsky.

Zur Auswahl:

Der Klang der Celesta ähnelt dem Klang des Gläserspiels. Rückgriff auf Erfahrungen der Kinder (vgl. C 1.2.3). Die Fee gehört als Märchenfigur zur Vorstellungswelt der Kinder dieser Altersstufe. Der Celestaklang hebt sich als deutlicher Kontrast von den anderen Instrumenten ab und ist darum ohne besondere Schwierigkeit wahrzunehmen.

Sozialform:

Kleingruppe (Halbgruppe).

Lernvoraussetzungen:

Gläserspiel und Feemärchen (Dornröschen) sollten bekannt sein.

Zum Verlauf:

Sitzrunde. Auf einem Seitentisch hat der Pädagoge Instrumente bereit liegen. Zum Beispiel: Triangel, Xylophon, Gläserspiel, Handtrommel.

Der Pädagoge erzählt in freier Anlehnung an das Märchen „Nußknacker und Mäusekönig“ von E.T.A. Hoffmann und an das Ballett von Tschaikowsky: Der Nußknacker, ein verzauberter Prinz, wurde vom Mäusekönig bedroht, aber die Zauberfee im Zuckerschloß in der Zuckerstadt ist ihm zu Hilfe gekommen.

Vorstellungshilfe: Diese Zauberfee ist nicht zu sehen, nur zu hören. Sie ist leise, sie kann schweben, sie tut Gutes.

Entwickeln von Klangvorstellungen; Finden eines charakteristischen Instruments

Die Kinder suchen sich ein Instrument aus. Sie spielen das Instrument so, daß sich die Hörer das Erscheinen der Zauberfee vorstellen können.

Zuhören; Identifizieren von Klängen; Vergleichen von Klängen

Die Kinder hören den kurzen Hörausschnitt aus der Nußknackersuite. Sie äußern, was sie wahrgenommen haben.

Nochmaliges Hören. Sie erhalten Chiffontücher. Sie bewegen sich mit diesen Tüchern zum Celestaklang.

4.3

Weitere Anregungen zur Auswahl und zum Umgang mit Musikstücken

Frühe Instrumentalmusik wie Musik der Spielleute. Archiv-Produktion. AuBereuropäische Musik wie chinesische und afrikanische Musik. Folklore-Platten.

Zeitgenössische Musik.

Die Kinder hören die Musik zu den Zeichentrickfilmen „Warum weint die Giraffe?“ oder „Fine Feathers“. Mit Hilfe von Tonbandaufnahmen vergleichen sie die Aussage von Ton und Bild.

(Musik des Films auf Band überspielen.)

5 Rhythmik und Tanz

5.1 Zu Rhythmik und Tanz

Das Kind macht in der Rhythmik zunächst Erfahrungen mit sich selbst: Es erfährt lustvoll die Aktions- und Reaktionsfähigkeiten seines Körpers. Darüber hinaus macht es in Musik, Bewegung und Sprache kommunikative Erfahrungen mit anderen seiner Gruppe.

In der Rhythmik geht es auch um die Ausbildung der jedem Menschen innewohnenden Gestaltungsfähigkeiten. Dabei kommt es darauf an, diese Fähigkeiten nicht zu überfordern, sondern sie behutsam zu entwickeln und die unterschiedlichen Lösungen der Kinder anzuerkennen.

Rhythmische Aktivitäten entsprechen den Ausdrucks- und Handlungsbedürfnissen Fünf- und Sechsjähriger im besonderen Maße.

Die Inanspruchnahme der Sensumotorik beim rhythmischen Tun führt zu Entspannung und Beruhigung und kann bei Unruhe, übermäßiger Spannung und Hektik eines Kindes eine therapeutisch zu nennende Wirkung haben.

5.2 Lernsituationen mit Rhythmik und Tanz

5.2.1 *Thema: Bewegungsspiel mit Reifen*

Zur Begründung:

Spielerisches Üben der auditiven Wahrnehmung; spielerische Konzentrations-, Reaktions- und Koordinationsübungen.

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Keine.

Zum Verlauf (erprobt):

Die Kinder, die sich fertig umgezogen haben, setzen sich verteilt im Raum in jeweils einen Reifen.

Reagieren auf akustische Signale; Wahrnehmen melodischer Verläufe; Erkennen von Klängen

Der Pädagoge spielt auf der Blockflöte eine Melodie. Die Kinder krabbeln durch den Raum und zurück in den Reifen, wenn die Melodie beendet ist.

Jedes Kind erhält ein Instrument (Klingende Stäbe, Triangel, ...). Bis auf ein Kind verstecken sich alle Kinder im Raum. Sie spielen auf ihren Instrumenten. Ein Kind sucht die Instrumentenspieler.

Einer geht mit der Trommel herum. Sein Trommelspiel signalisiert jedem Kind, sich anzuschließen und auf seinem Instrument mitzuspielen. „Der Spielmannszug“ fängt an.

Weitere Aktivitäten:

- Gruppe teilen und zwei Züge bilden. Zug A fährt zu einer Musik in hohen Tönen. Zug B fährt zu einer Musik mit tiefen Tönen.
Tempo variieren.
Musik mischen. Beide Züge fahren zeitweilig zusammen.
- Jedes Kind setzt von seinem Platz aus einen Reifen in Bewegung. Es beobachtet die Bewegung genau. Umsetzen der Beobachtung in Bewegung: zuerst schnell, dann ruhig/groß, dann kleiner und schneller werdend; und zuletzt mit Knall und Aufschlag auf dem Boden.

5.2.2 *Thema: Partnerspiel***Zur Begründung:**

Ausbildung sozialer Sensibilität; spielerische Konzentrations-, Reaktions- und Koordinationsübungen; spielerisches Üben der auditiven Wahrnehmung.

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Die Kinder sollten schon Formen des sozialen Miteinanderlebens kennen und Hörfahrungen bereits gemacht haben.

Zum Verlauf (erprobt):**Wahrnehmung von Parametern (Tonbewegung); von akustischen Signalen; Aufnehmen von Partnerbeziehungen**

Die Kinder bewegen sich im Raum zu verschiedenen Melodien und Rhythmen (gehen, laufen, hüpfen). Auf ein akustisches Signal hin finden sich zwei Kinder zusammen und bewegen sich gemeinsam weiter. Auf ein weiteres akustisches Signal hin gehen die beiden Kinder auseinander und bewegen sich wieder allein weiter.

Zwei Kinder finden sich für eine Aufgabe zusammen. Die beiden Kinder überlegen gemeinsam, wer von ihnen zunächst „der Führende“ sein soll und wer sich führen lassen will. Das Kind, das geführt wird, schließt die Augen. Das führende Kind hat die Aufgabe, so sorgfältig zu führen, daß es zu keinem Zusammenstoß mit anderen Paaren und Gegenständen kommt. Ein Melodieverlauf bestimmt die Dauer des Weges.

- Rollenwechsel;
- entdecken lassen, welche Handfassung das größte Vertrauen gibt;
- Variation: Führen durch Berührung mit den Fingerspitzen (Magnete spielen).

Weitere Übungen:

- Paarweises Gehen durch den Raum. Mit einem Spielgerät wird die Verbindung gehalten (Reifen, Seil, Stab). Keiner soll dominieren.
- Paarweises Gehen mit Spielgerät. Ein Kind ist verantwortlich für Weg, Tempo und Hindernisvermeidung.
- Ein Kind schließt die Augen und folgt dem Ton eines Instruments, das von einem Kind geschlagen wird, durch den Raum. Einige Kinder sitzen als Hindernisse verteilt auf dem Boden. Einige schauen und hören zu.

5.2.3 *Thema: Der Tanz „Sascha“.*

Auf: Fidula Fon 1193 (vgl. Vorschläge zu Tänzen C 3.3)

Zur Begründung:

Einprägsamer $2/4$ -Takt, der mehrere Bewegungsformen zuläßt: Laufschriffe, Hüpfen, Tanzdrehungen, ...

Sozialform:

Halbgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Offensein für tänzerische Bewegung. Motorische Geschicklichkeit. Sicherheit und Kontakt in der Gruppe.

Zum Verlauf (erprobt):**Finden von Bewegungsformen; Finden einer gestalteten Tanzform**

Der Tanz wird zunächst als offenes Angebot für die Pausengestaltung (auch in den freien Aktivitäten je nach Raummöglichkeiten) vorgespielt. Der Pädagoge beobachtet, welche Kinder sich zum Tanz bewegen und welche Formen sie wählen.

In einer vorstrukturierten Situation für die Halbgruppe tanzen zunächst alle Kinder, wie es ihnen Spaß macht. In einem weiteren Schritt werden die verschiedenen gefundenen Bewegungsformen von allen Kindern ausprobiert. Mit den Kindern zusammen wird eine Tanzform gefunden, die von allen getanzt werden kann.

Weiterführende Anregungen:

- Folklore-Musik aus verschiedenen Ländern hören;
- die Kinder erfinden Bewegungsformen zu Tänzen, die sie besonders gern gehört haben;
- Filmausschnitte zeigen, die den Kindern Informationen über Tanzformen des jeweiligen Landes geben;
- Elemente dieser charakteristischen Formen und Schritte nachgestalten und mit den eigenen Einfällen der Kinder verwenden zu einer neuen aus der Gruppe entstandenen Tanzform.

D Arbeitshilfen**1 Arbeitsmittel und Medien****1.1 Instrumente**

- 12 kleine Sopran-Glockenspiele Gd
- 1 großes Alt-Glockenspiel A Gd + Kasten K 1
- 1 Alt-Xylophon AXd
- 1 Satz Klingende Stäbe KS 40 L 1 + 10 Paar Sch 5 + Kasten KS 40 Jd
- 6 Rahmentrommeln (25) RT 25
- 6 Rahmentrommeln (30) RT 30
- 1 Rahmenschellentrommel (30/2) RST 30/2
- 1 Triangel (12) T 12
- 1 Triangel (20) T 20
- 1 Becken (35) B 35
- 1 Paar Cymbeln (15)
- 1 Paar Cymbeln (30)
- 1 Paar Fingercymbeln (5) C 5
- 2 Holzblocktrommeln HT 1 und HT 2
- 1 Holzröhrentrommel HRT
- 6 Paar Schlagstäbe S 14
- 8 Schellenbänder 4 SBg und 4 SBr
- 2 Schellenkränze SK
- 2 Glockenkränze GK
- 1 Schlegel PS 1
- 4 Schlegel FS 1

1.2 Technische Arbeitshilfen

- 1 Radiorecorder (mit Zählwerk)
- 1 Tonbandgerät
- 1 Plattenspieler
- 4 Tonbänder
- 10 Kassetten

1.3 Liedersammlungen

Derlien

Komm, wir gehn nach Bethlehem, Wolfenbüttel 1973.

- Derlien
Lieder von Frühling und Ostern, Wolfenbüttel 1964.
- Hahn
Lied und Spiel. Hannover 1951. (LuS)
- Fuchs/Gundlach
Unser Liederbuch. Ausgabe für Norddeutschland. Stuttgart 1973. (UL)
- Jöde
Ringel Rangel Rosen. Wolfenbüttel 1951. (R)
- Keller
Ludi musici. Boppard 1970. (Ludi)
- Klein
Willkommen, lieber Tag. Frankfurt 1969. (W)
- Lemmermann
Die Zugabe, Band 1, 2, 3. Boppard 1968. (Zg)
- Lorenz
Der Zappel-Zappelmann. Boppard 1955.
- Lorenz
Rummel Bummel. Boppard 1974. (LO)
- Poser
Märchenlieder. Boppard 1966.
- Rockel
Das Liedernest. Boppard 1971.
- Wothers
Das singende Jahr. Ausgabe: Kinderlieder. Wolfenbüttel und Zürich 1969. (SJ)

1.4

Schallplatten

- Kindertänze
Fidula Fon 1170, 1191, 1193, 1194, 1195, 1176.
- Märchenlieder von Hans Poser
Fidula Fon 1168 und 1169
- Leopold Mozart
Musikalische Schlittenfahrt. Helidor 2548022.
- Prokowjew
Peter und der Wolf. Deutsche Grammophongesellschaft 135069.
- Tschaikowsky
Nußknackersuite. Deutsche Grammophongesellschaft 135069.
- Radetzkimarsch
- Rimski-Korsakow
Hummelflug.
- Saint-Saens
Karneval der Tiere.
- Folklore-Musik
Le Chant du Monde LDY 4040, LDY 4121.

1.5

Arbeitsmittel

- Flanell- oder Magnettafel
Chiffon tücher
bunte Bänder
Stäbe (18 cm lang)
Seile
Reifen

1.6 **Filme**

Eine Feathers

Warum weint die Giraffe?

(Beide Zeichentrickfilme können bei der Landesbildstelle Hamburg entliehen werden.)

2 **Literaturhinweise**2.1 **Quellenhinweise**

Der Richtlinienentwurf für den Lernbereich Musik stützt sich auf das Gutachten für den Ausschuß „Eingangsstufe“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (zweite Fassung), angefertigt von Sigrid Abel-Struth, unveröffentlichtes Manuskript, 1973, inzwischen gedruckt in Günther/Gundlach, Musikunterricht auf der Grundstufe, Frankfurt/M. 1974.

Dem Werk von Gerda Zöller, „Musik und Bewegung im Elementarbereich — ein Beitrag zur Kommunikations- und Kreativitätserziehung“ München 1972 wurden Hinweise und Anregungen entnommen.

2.2 **Didaktisch-methodische Beiträge**

Sigrid Abel-Struth

Musikalischer Beginn in Kindergarten und Vorschule, Band 1, Situation und Aspekte. Kassel 1970, Band 2, Praktikum Kassel 1972.

Sigrid Abel-Struth

Musikalische Grundausbildung, Diesterweg.

Theodor W. Adorno

Dissonanzen. Göttingen 1958.

Helmut Belser, u.a.

Curriculum-Materialien für Vorschule und Eingangsstufe Bd. I, II, III. Beltz, Weinheim 1975.

Brita Glathe-Seifert

Rhythmik für Kinder, Wolfenbüttel 1964.

Lilli Friedemann

Kinder spielen mit Klängen und Tönen. Wolfenbüttel und Zürich 1971.

Ulrich Günther und Willi Gundlach (Hrsg.)

Musikunterricht in der Grundschule — heute. In: Die Grundschule 6/1973.

Ulrich Günther und Willi Gundlach (Hrsg.)

Musikunterricht auf der Grundstufe. Sonderband der Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt 1974.

Margrit Küntzel-Hansen

Musik mit Kindern. Stuttgart 1973.

Margrit Küntzel-Hansen

Instrumentenbuch für Kinder. Velber 1972.

Thilde Lorenz

Im Kuckucksland. In: Rhythmik in der Erziehung. 1/1974. (LO)

Gertrud Meyer-Denkman

Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter. Wien 1970.

Günther Noll und Alexander L. Suder (Hrsg.)

Musik im Vorschulalter. Gustav Bosse, Regensburg 1974.

Margot Pötschke

Zeige, was du hörst. Edition Hansen, Frankfurt o.J. (P)

Jutta Schwarting

Klingende Geschichten für Vorschulkinder. In: Kindergarten heute, 4/1974.

Ruth Sieler

Mit Geräuschinstrumenten Musik machen. Edition Hansen, Frankfurt 1971. (S)

Schulfunk

Beihefte des NDR: Augen auf im Alltag 1/1975; Wer macht mit? 1/1975; Hört, wie es klingt 1/1973, 2/1974, 1/1975; Beihefte des WDR: Mit offenen Ohren 1/1973.

Hildegard Tauscher

Lied und Bewegung. Bad Godesberg 1968.

Hildegard Tauscher

Praxis der rhythmisch-musikalischen Erziehung. Berlin 1965.

Gerda Zöller

Musik und Bewegung im Elementarbereich — ein Beitrag zur Kommunikations- und Kreativitätserziehung. München 1972.

C 6 Sport**Inhalt**

Seite

A	Zur Didaktik	
1	Allgemeines	222
1.1	Lernvoraussetzungen	222
1.2	Aufgaben	222
1.3	Beziehungen zu anderen Lernbereichen	222
2	Lernziele	222
B	Zur Gestaltung	
1	Organisation	223
2	Aktivitäts- und Vermittlungsformen	223
2.1	Feststellen der Lernvoraussetzungen	223
2.2	Formen der Motivation	223
2.3	Beobachtungsbogen	224
C	Inhalte	
1	Entwicklung motorischer Eigenschaften	225
2	Bewegungsspiele	226
3	Tanz	226
4	Schwimmen	226
D	Arbeitshilfen	
1	Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen	227
1.1	Kennenlernen der Turnhalle	227
1.2	Wir spielen mit Reifen und Bällen	229
1.3	Erarbeiten eines Singtanzes	231
2	Literaturhinweise	232

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

1.1 Lernvoraussetzungen

Fünf- und sechsjährige Kinder besitzen in der Regel noch ein spontanes Bewegungsbedürfnis, das natürlich und weitgehend ursprünglich ist. Sie wollen sich bewegen, sie wollen miteinander spielen. Dabei beherrschen sie die Grundformen der Alltagsmotorik im wesentlichen. Die Freude an der eigenen Bewegung zeigt sich im ständigen Bewegungsdrang als Ausdruck von Vitalität und Gesundheit. Das spontane und ungebundene spielerische Sich-bewegen-Dürfen bedarf keiner besonderen Motivation.

Das Kind gewinnt grundlegende Bewegungserfahrungen und Selbstvertrauen vor allem durch Bewegungshandlungen und Bewegungsvollzüge in der Auseinandersetzung mit sich selbst und mit Personen und Objekten seiner Umwelt.

1.2 Aufgaben

Die in der Umwelt erworbenen Bewegungsgrundmuster sollen durch freie wie bewußt geplante und gestaltete, vielfältige Angebote erhalten, erweitert und differenziert werden. Dazu ist es erforderlich, den Kindern Gelegenheit zu geben, ihre motorischen Grundeigenschaften (zum Beispiel Geschicklichkeit, Gewandtheit, Beweglichkeit, Kraft, Schnelligkeit und Ausdauer) weiterzuentwickeln.

Sportliche und spielerische Fertigkeiten sind in gleichem Maße zu erlernen, zu üben und zu festigen. Dabei bietet das Spiel in seinen Formen des freien Spielens die notwendigen und unerläßlichen Anreize zu sozialem Lernen; hier finden Interaktion, Kommunikation und Kooperation in besonderer Weise statt.

Eine der Aufgaben des Lernbereichs „Sport“ ist es, sich der bewegungsgehemmten und bewegungsgestörten Kinder anzunehmen. Sie bedürfen zumeist der individuellen Förderung durch den Pädagogen, aber auch der Unterstützung durch die Gruppe.

Darüber hinaus soll der „Sport“ dazu beitragen, Haltungsschwächen und Haltungsschäden entgegenzuwirken.

1.3 Beziehungen zu anderen Lernbereichen

Es besteht eine Reihe von Zusammenhängen zwischen dem „Sport“ und anderen Lernbereichen. Im Sich-Bewegen nach vorgegebenen und selbstgefundenen Rhythmen in Reigen, in Kindertänzen und Singspielen lassen sich Beziehungen zur Rhythmik und zur „Musik“ herstellen. Integrierter Bestandteil des gesamten Handlungsfeldes des Sport ist der Bereich des sozialen Lernens; er ist als solcher besonders erkennbar in den verschiedenen Formen der kleinen Spiele und der Bewegungsspiele, die auch Verbindungen zum „Darstellenden Spiel“ und zur „Verkehrserziehung“ gestatten.

2 Lernziele

Die Kinder sollen

- Freude an der Bewegung haben;
- sich frei bewegen und spielen können;
- Bewegungen nachvollziehen und gestalten können;
- Bewegungsaufgaben lösen können;
- objekt- und handlungsbezogene Bewegungen in verschiedenen Bewegungsformen ausführen können;
- in angemessener Form ihre Bewegungsleistung steigern können;
- lernen, im Spielen und im Üben die Notwendigkeit zur Kooperation zu erkennen und Kooperationsfähigkeit zu entwickeln.

B Zur Gestaltung

1 Organisation

Die augenblicklichen Bewegungsbedürfnisse und die Bewegungsfreude der Kinder bestimmen den Tagesablauf weitgehend mit. Aus diesem Grunde sollte auf die tägliche Bewegungs- und Spielzeit im sportlichen Bereich nicht verzichtet werden. Dabei sind mehrmalige kürzere Belastungen in Form verschieden strukturierter Anordnungen und Angebote längerer Bewegungszeiten vorzuziehen. Dazu sind Turnhallen, Gymnastikräume und Kinderspielplätze nicht unbedingte Voraussetzung. Es sollen jedoch zwei Sportstunden in der Woche fest in den Wochenverlauf eingeplant werden. Aus Gründen der Unfallverhütung und der Hygiene sollen die Kinder in an Sport- und Übungsstätten gebundenen Stunden Sportkleidung tragen; diese schließt das Schuhzeug ein.

Im „Sport“ dieser Altersstufe sollte etwa ein Drittel der Zeit freien Kinderaktivitäten zur Verfügung stehen. Anregungen zum Sich-frei-Bewegen und Spielen können von den Kindern selbst kommen oder durch ein reichhaltiges Angebot an Geräten aller Art erfolgen. Dabei sollten die Organisationsformen frei und locker sein und von den Kindern mitbestimmt und gestaltet werden können.

Je nach den örtlichen Gegebenheiten kann eine ganze Klasse sich zur gleichen Zeit bewegen und spielen. Bei Teilungen von Klassen in Halb- oder Kleingruppen können parallelaufende Gruppen für die Spiel- und Bewegungszeit auch zusammengefaßt werden, um auf diese Weise die Möglichkeit zu nutzen, gemeinsame Aufgaben zu stellen oder verschiedene Formen der Differenzierung durchzuführen.

Wo mehrere Pädagogen zur gleichen Zeit zur Verfügung stehen, sollte immer die Gelegenheit genutzt werden, eine individuelle Betreuung von Kindern vorzunehmen.

Die Beteiligung älterer Schüler als Helfer ist wünschenswert; ebenso die Mithilfe von Eltern.

2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen

2.1 Feststellen der Lernvoraussetzungen und des Lernerfolgs

Die Erfüllung der unter A.2 genannten Ziele ist abhängig von einer sorgfältigen Planung und einem systematischen Aufbau des Sportangebotes.

Das Feststellen der Lernausgangslage ist deshalb Ausgangspunkt für die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie für die Vermittlung von Kenntnissen. Die Verwendung eines Beobachtungsbogens (Beispiel siehe S. 6) für jedes Kind wird empfohlen — mit seiner Hilfe kann eine bessere individuelle Förderung erfolgen. Das Feststellen der Lernausgangslage soll vor allem über eine Beobachtung des Schulerhaltens im freien Spiel und während des Unterrichts erfolgen. Lernerfolgskontrollen in Form von Leistungsmessungen sind auf dieser Altersstufe unangemessen. Die Ergebnisse der Beobachtung sollten jedoch dadurch ergänzt werden, daß festgestellt wird, wie die Kinder vorstrukturierte Situationen (z.B. Tests) bewältigen. Die Aussagen des Schularztes über evtl. Krankheiten, Haltungsschwächen und Haltungsschäden, Organleistungsschwächen, Wachstumsstörungen usw. müssen berücksichtigt werden.

Häufiges Üben und mehrfaches Wiederholen führen im Laufe der Zeit zu zweckmäßigem und ökonomischen Bewegungsverhalten, das sich in steigender Qualität der Aufgabenbewältigung zeigt. Dieses und der Grad der Ausprägung der Handlungsfähigkeit der Kinder sind in die Beurteilung ihrer Leistungen einzubeziehen. Das Feststellen des subjektiven und des objektiven Lernerfolgs und seine Bewertung findet auch weiterhin in Form von Beobachtungen und nicht in Form von Leistungsmessungen statt (Beobachtungsbogen).

2.2 Formen der Motivation

Die Motivierung der Kinder erfolgt im wesentlichen durch

- Eingehen auf das Bewegungsbedürfnis (autonome Motivation, Belohnung durch Handlung und deren Ergebnisse selbst);

- den Aufforderungscharakter der Geräte;
- Vorgabe von Rhythmen und Musik;
- Bewegungsaufgaben, die Lösungen offen lassen („Wer kann ...“);
- Eingehen auf das Nachahmungsbedürfnis (Vormachen zum Nachvollziehen);
- Ansprechen der Neugierhaltung über Änderung der Organisationsform (Partner, Gruppe, Geräte, Bewegungsraum).

Wettbewerbe wirken in dieser Altersstufe noch kaum motivierend. Hinzu kommt, daß sie – zu früh eingesetzt – die Entwicklung der motorischen Geschicklichkeit stören. Die Bewegungsabläufe werden hastig und ungenau; Gefahrenmomente und Mißerfolgserlebnisse treten häufiger auf; Konkurrenzverhalten entwickelt sich zu Lasten von Freude, Bewegungsqualität und sozialem Verhalten.

2.3

Beobachtungsbogen

– Beispiel –

Name des Kindes

Lernausgangs-
leistung

Datum

Datum

Datum

An- und Ausziehen

Raumorientierung:

(Platz wechseln, suchen, wiederfinden)

Steuerungsfähigkeit:

(Richtungsänderung, drehen, ausweichen)

Gleichgewichtsfähigkeit:

(einbeinig etwas tragen, balancieren)

Geschicklichkeit:

(Kunststücke, präzise Bewegungen, Drehungen mit Handgeräten)

Reaktionsvermögen

Kooperationsbereitschaft:

(Sozialverhalten)

Leistungsinteresse

Konzentrationsfähigkeit:

(Ausdauer in einer Tätigkeit/Beschäftigung)

Kreativität:

(selbständig denken, urteilen, handeln)

Beherrschung von

Ordnungsschemata:

(Reihe, Schlange, Kreis, Begriffe, Regeln)

Erinnerungs- und Reproduktionsvermögen:
(Gelerntes in bekannten Zusammenhängen anwenden)

Fähigkeit zum Transfer:
(Kenntnisse und Fertigkeiten in neuen Zusammenhängen angemessen und modifiziert anwenden)

Sonstiges: z.B. Hinweise zur Ausdauer, Kraft

Hilfe für Aufzeichnung:

+ vorhanden

○ teilweise vorhanden

– nicht vorhanden

C Inhalte

1 Entwicklung motorischer Eigenschaften

Förderung der Grundtätigkeiten

- Freies Sich-Bewegen im Raum;
- Gehen und Laufen;
 - schnell und langsam, laut und leise, mit Richtungsänderungen;
 - aus verschiedenen Ausgangsstellungen (Stand, Kniestand, Hockstellung, Sitz, Bauchlage, Rückenlage);
 - nach akustischen Startzeichen;
 - nach bestimmten Zielen (Mal, in Bewegung gesetzte Geräte, wie Reifen oder Ball);
- Springen, Hinken, Hüpfen, Hopsen hoch, weit, tief, um und über Hindernisse, Springen über den „Graben“, von Matte zu Matte, von Reifen zu Reifen, über Zauberschnüre, Seile, Stäbe, Bälle;
- Steigen und Klettern an Sprossenwand, Leitern, Tauen, Kastentreppe, Lüneburger Stegel;
- Hängen, Schwingen und Schaukeln an Tauen, Reck, Stufenreck, im Turngarten, Stufenbänken;
- Ziehen und Schieben zur Bewältigung des eigenen Körpergewichts – Tauziehen – Vorwärtsziehen auf waagerechter und schräggestellter Bank in Bauchlage;
- Heben und Tragen;
- Kriechen und Hindurchwinden;
- Balancieren auf Bank, Schwebekanten, Lüneburger Stegel;
- Rollen, Purzeln, Kugeln vorwärts, rückwärts und seitwärts – auf schräger und waagerechter Ebene – Felgabzug am Reck (Turngarten);
- Zappelhandstand;
- Werfen, Stoßen und Fangen mit Gymnastik – und kleinen Bällen (Moosgummibälle), Wurfringen oder Sandsäckchen in die Weite, in die Höhe, auf Ziele;
- Rollen des Balles mit den Füßen und Händen;
- Greifübungen mit den Zehen am Seil, Reifen und an kleinen Stäbchen;
- Jonglieren mit Kleingeräten;
- Sonstiges: z.B. im Sitzen, aus der Bauchlage, aus der Rückenlage.

2 **Bewegungsspiele**

Spielbeschreibungen sind den in der Literaturliste genannten Büchern zu entnehmen.

2.1 **Lauf- und Sprungspiele:**

Platzwechsel, „Wechselt das Häuschen“, Hundehüttenspiel „Komm' mit“, „Der Plumpsack geht rum“, „Wer fürchtet sich vor'm schwarzen Mann?“ Kettenkriegen, „Katze und Maus“, kleine Lauf- und Hüpfstaffeln u.a.

2.2 **Spiele mit dem Ball:**

„Schlagt den Ball“, „Haltet den Kasten voll“, Namenball, Kreisball, Tunnelball, Roll- und Tragspiele.

2.3 **Kraft- und Gewandtheitsspiele, Versteckspiele:**

„Wir ringen“, „Wir putzen den Boden“, Ringe balancieren, Eierlaufen, Aufpassen und Nachmachen, Verstecken und Suchen.

2.4 **Spontanes Bewegungsspiel:**

z.B. mit dem Luftballon.

3 **Tanz**

Dem Eigenrhythmus der Kinder Raum geben durch freie Gestaltung von Kinderliedern, Sing- und Tanzspielen.

Tanzschritte: Gehen, Hüpfen, Laufen, Seitgalopp.

Tanzformen: einzeln, paarweise, zu dritt, Schlangen frei im Raum, Gasse, Kreis.

Akustische Hilfen:

- Klatschen, Stampfen, Knipsen, Schnalzen u.a.;
- Miteinbeziehen z.B. der Handtrommel und der Klanghölzer;
- Gesang;
- gut ausgewählte Schallplattenmusik.

4 **Schwimmen (siehe auch Lehrplan Grundschule)**

Der Schwimmunterricht in dieser Altersstufe knüpft an das Bedürfnis der Kinder an, sich in den eigenen Bewegungsmöglichkeiten unter diesen besonderen Bedingungen zu erfahren und Geschicklichkeit im Wasser zu erwerben. Der Unterricht ist zunächst vorwiegend gerichtet auf den:

4.1 **Erwerb der Grunderfahrungen**

Wasserwiderstand – Auftrieb – bewusste Regulierung der Atmung – Vorwärtsbewegung.

Aus dem Vorwärts- und Rückwärtsgehen und Laufen im Wasser und aus der Erfahrung des Auftriebs im Gleiten entwickelt sich der:

4.2 **Erwerb der Schwimmtechnik**

durch – Üben mit Bodenberührung – Üben ohne Bodenberührung – Üben von Teilbewegungen – Üben der koordinierten Gesamtbewegung. Bei regelmäßigem Unterricht sollte es am Ende dieser Altersstufe allen Kindern gelingen, sowohl in der Brust- wie in der Rückenlage mit einer beliebigen Schwimmtechnik etwa 12½ Meter zu durchschwimmen.

D Arbeitshilfen

1 Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen

1.1 Thema: Kennenlernen der Turnhalle

- Lernziele:** Die Kinder sollen:
- die Räumlichkeiten (Umkleieräume, Toiletten, Turnhalle mit Geräteraumen) kennenlernen;
 - den zeitlichen Ablauf (Umziehen, Duschen usw.) kennenlernen;
 - erfahren, daß einige Tätigkeiten nicht erlaubt sind – wie z.B. Turnen an den Kleiderständen, Betreten des Geräteraumes ohne den Pädagogen oder einen Helfer;
 - lernen, daß sie die Geräte mit auf- und abbauen;
 - zur freien Auseinandersetzung mit den Geräten – hier Kasten und Kleingerät – angeregt werden.

Hinweise: Es hat sich als hilfreich erwiesen, wenn zu Beginn der Vorschulklasse mit den Eltern auf einem Elternabend über Form und Inhalt des Lernbereichs „Sport“ gesprochen wird (Sportkleidung, Umziehen, gemeinsames Duschen usw.).

An den Tagen, an denen die Kinder festgelegte Sportzeiten haben, sollten sie leicht zu wechselnde Kleidung tragen, wie Stiefel, keine Strumpfhosen, wenige Knöpfe. Wenn die Kinder sich selbst an und ausziehen können (auch eine Schleife binden), ist die Hilfe des Pädagogen auf ein Minimum beschränkt.

Die Kinder sollten bereits gelernt haben, sich auf akustische und optische Zeichen hin zu sammeln.

Es ist günstig, wenn in der Turnhalle Helfer (Eltern, Referendare, ältere Schüler) anwesend sind.

1. Phase

Verlauf:

Vor dem Umziehen lernen die Kinder den Eingangsbereich der Turnhalle mit seinen verschiedenen Räumen kennen und werden dabei in deren Benutzung eingewiesen

Wer umgezogen ist, darf in die leere Turnhalle gehen, in der bereits ein oder zwei Helfer so vor dem Geräteraum mit den Großgeräten stehen, daß die Kinder beim Toben durch die Halle nicht schon an den Großgeräten turnen.

Sind keine Helfer da, müssen die Kinder im Umkleieraum warten, bis alle umgezogen sind.

Die Kinder dürfen sich in der leeren Turnhalle frei bewegen (ca. 10 Minuten).

Kommentar:

Es ist für die Kinder wichtig, den großen, leeren Raum zu erleben und ihn sich zu erobern.

Auf ein Zeichen versammeln sich die Kinder um den Pädagogen, z.B. in einem Basketballkreis. Alle Kinder setzen sich hin.

- Es folgt ein Gespräch über die Dinge, die die Kinder in der Halle sehen (Benennung der einzelnen Geräte). Von ihrem Platz aus sehen die Kinder auch den Geräteraum für Großgeräte an.

Es wird geklärt, warum es nicht erlaubt ist, allein in den Geräteraum zu gehen. Es empfiehlt sich, eine Markierungslinie festzulegen, die als „Grenze“ gilt.

Möglichkeit: Alle laufen, hinken, krabbeln hintereinander die „Grenze“ entlang.

- Abschluß der Bewegungszeit bildet ein einfaches Laufspiel, z.B. „Schwarzer Mann“.

2. Phase:

Verlauf:

Es ist wichtig, daß es für die Kinder von Anfang an selbstverständlich ist, die Geräte mit auf- und abzubauen (falls keine Absprache mit dem Vor- bzw. Nachbarbenutzer der Halle getroffen wurde).

Da der Aufbau mancher Geräte oder Gerätebahnen die Kräfte der Kinder weit übersteigt und der benötigte Zeitaufwand unverhältnismäßig hoch ist, muß der Einsatz der Kinder genau überlegt sein.

Da große Kästen verhältnismäßig leicht zu handhaben sind, wurden sie für diese erste Lernsituation ausgewählt.

- Nach dem Umziehen bewegen sich die Kinder wieder frei in der leeren Halle.

Die „Grenze“ zum Geräteraum ist jetzt bekannt; notfalls sollte an die Absprache erinnert werden.

Nach dem Sammeln erfolgt die Erklärung und Anweisung für das geplante Vorhaben:

Gemeinsam mit dem Pädagogen holen die Kinder zwei große Kästen aus dem Geräteraum.

Währenddessen vervollständigen die Helfer den Geräteaufbau.

Zwei bzw. vier Bänke werden jeweils mit einem Ende auf einen der Kästen gelegt. Unter die Bänke wird auf jeder Kastenseite eine Matte quer gelegt, ebenso ans Ende der Bänke.

Vor den anderen Kasten werden als Steig- und Kletterhilfe zwei kleine Kästen gestellt; hinter den Kasten wird ein Weichboden gelegt. Beide Kästen sind etwa 70 cm hoch.

- Nach dem Aufbau versammeln sich alle Kinder wieder. Die Kinder dürfen sich jetzt ca. 15 Minuten frei an den Geräten bewegen.

Alle Kinder beginnen an einer Seite des Kastens. Die Helfer stehen bei den Geräten. Sie achten darauf, daß die Bankenden stets fest aufliegen und leisten Hilfe, falls dies von einigen Kindern gewünscht wird.

Abschluß dieses Abschnitts sollten mehrere, für alle verbindliche Bewegungsaufgaben sein.

Während der Phase des un gelenkten Tuns sollte der Pädagoge die Kinder genau beobachten, um dann die für alle verbindlichen Bewegungsaufgaben auszuwählen.

Es empfiehlt sich, für diese Aufgaben nur einen der beiden Kästen zu benutzen; hier wird der Kasten mit den Bänken gewählt.

Vorschläge:

„Wir krabbeln die Bank hinauf und laufen auf der anderen Seite die Bank hinunter. Danach treffen wir uns hier im Kreis.“

„Wer kann sich auf dem Bauch die Bank hochziehen und auf der anderen Seite wie ein Hund hinunterkrabbeln? Wir treffen uns danach an der Wand.“

Statt die Aufgaben durch den Pädagogen ansagen zu lassen, können Freiwillige eine Übung vormachen, die dann alle anderen nachmachen. (Gefahr: Zeitaufwand und besonderes Hervorheben einzelner Kinder.)

- Die Kinder versammeln sich wieder.
Nach der Erklärung, daß nun alles weggeräumt werden müsse, darf sich jeder aussuchen, wobei er helfen möchte.

3. Phase:

Verlauf:

Freies Bewegen der Kinder in der leeren Halle. Die Kinder versammeln sich.

Der Pädagoge zeigt den Kindern den Aufbewahrungsort und die -art der Kleingeräte.

Er teilt ihnen mit, d.ß sie die benutzten Kleingeräte wieder auf ihren Platz legen müssen, bevor sie sich ein neues Gerät herausholen. Er bespricht mit ihnen, wie Gefährdungen vermieden werden können.

- Jedes Kind darf sich ein Gerät heraussuchen und sich damit beschäftigen. Hat das Kind kein Interesse mehr an dem gewählten Gerät, holt es sich ein neues.

Es empfiehlt sich, den Kindern nicht alle Kleingeräte zum Herausholen anzubieten, sondern nur eine gewisse Anzahl; z.B. Holzreifen, Gummireifen, Springseile, viele verschiedene Bälle (Gymnastikball), Lederball, kleiner Medizinball, Tennisball, Basketball, kleine Holzstäbe.

Diese Gegenstände müssen entweder so bereitgelegt sein, daß die Kinder sie ohne Schwierigkeiten erreichen können oder ein Helfer muß im Geräteraum sein, der den Kindern den gewünschten Gegenstand gibt.

- Alle Kinder bringen die Kleingeräte wieder auf ihren Platz.
Abschluß dieser 3. Phase ist ein Spiel, z.B. „Haltet das Feld frei“:
Jedes Kind holt sich einen Gymnastikball. Die Halle wird durch Bänke halbiert. In jeder Hälfte befindet sich eine Gruppe. Ziel ist es, alle Bälle aus dem eigenen Feld über die Bänke in das gegenüberliegende Feld zu werfen.

Variation:

Es spielen nicht zwei gleichgroße Gruppen gegeneinander, sondern alle Kinder spielen gegen den Pädagogen und die Helfer.

1.2 Thema: Wir spielen mit Reifen und Bällen

Lernziele:

Die Kinder sollen

- sich frei im Raum bewegen und mit Reifen und Bällen spielen (Entfaltung und Entwicklung des natürlichen Bewegungsdranges);
- ihre motorischen Fertigkeiten in den Grundtätigkeiten (Laufen, Springen, Hüpfen) verbessern;
- in ihrer Selbständigkeit und Kreativität gefördert werden;
- durch zwei Spiele soziale Verhaltensweisen üben.

Organisations- schema:

Die Turnhalle wird durch 3 Langbänke in 2 Hälften geteilt.

In der einen Hälfte liegen 25 Reifen auf dem Boden verteilt; in der anderen befinden sich 20 bis 30 Bälle (Gymnastikbälle) in einem Kastenuntersatz.

Verlauf:

Die Kinder betreten die Halle und laufen frei herum, spielen mit den Reifen oder Bällen (8 bis 10 Minuten).

Auf ein Zeichen des Pädagogen werden alle Bälle wieder in den Kasten und die Reifen auf den Boden gelegt. „Lege den Reifen bitte wieder dorthin, wo du ihn dir geholt hast!“

Jedes Kind sucht sich einen Reifen und setzt sich in diesen hinein. (Der Reifen sollte so liegen, daß er keinen anderen berührt.)

- Bewegungsaufgaben:**
- Lauft um euren Reifen herum;
 - hinkt herum;
 - lauft auf allen vieren herum;
 - kriecht in den Reifen hinein und wieder heraus;
 - alle laufen über die Bänke in die andere Hälfte der Halle und setzen sich dort auf den Boden;
 - „Wer findet seinen Reifen wieder?“ Zurücklaufen in sein „Häuschen“ und hinsetzen.

Methodische Hinweise: Mit den Kindern besprechen, daß die Reifen weit auseinander liegen müssen damit sie sich nicht gegenseitig behindern. Mögliche Fortbewegungsarten (Laufen, Springen, Hüpfen, Hinken etc.) von den Kindern selbst finden lassen.

- Spiel: „Wer hat kein Haus?“
Die Reifen („Häuser“) bleiben frei im Raum auf dem Boden liegen, und zwar jetzt einer weniger als beteiligte Kinder. Die Kinder laufen beliebig durch die Halle. Wenn der Pädagoge beide Hände hochhält (optisches Zeichen) oder ruft: „Alle Kinder laufen in ihr Haus“ (akustisches Zeichen), sucht sich jeder ein „Haus“. Das Kind, das übrig bleibt, darf Spielleiter für das nächste Spiel sein und den Arm hochhalten oder rufen.

Methodische Hinweise: Die ganze Halle kann für dieses Spiel einbezogen werden. Die aufgestellten Langbänke können als zusätzliche Hindernisse verwendet werden.

Ein Probespiel sollte die Kinder mit den Spielregeln vertraut machen. Unklarheiten müssen mit den Kindern besprochen werden. Einige Kinder werden als Spielleiter Schwierigkeiten haben und bedürfen der gezielten Hilfe.

Wenn auf das Kind als Spielleiter verzichtet wird, sollte dieses auf keinen Fall ausscheiden oder mit einem Minuspunkt belegt werden.

- Spiel „Haltet den Kasten voll“ oder „Bälle einsammeln“
Die Kinder wechseln von der einen in die andere Hälfte der Halle, in der der Kasteneinsatz mit Bällen steht. Der Pädagoge oder einzelne Kinder werfen die Bälle nacheinander in alle Richtungen. Die Kinder versuchen nun die Bälle wieder in den Kasten zu legen oder zu werfen, um so zu verhindern, daß dieser ganz geleert wird.

Methodische Hinweise: Anstelle eines Kastens mit 20 bis 30 Bällen können auch zwei oder drei Kleinkästen gewählt werden und entsprechend ein oder zwei Kinder pro Kasten die Aufgabe des Wegwerfens übernehmen.
Zum Schluß bringt jedes Kind einen Ball in den Ballschrank, der Pädagoge sammelt die Reifen ein.

1.3. **Thema: Erarbeiten eines Singtanzes:****„Wer will mit nach Hummelsbüttel?“****Material:** Reifen, Tamburin, Xylophon**Verlauf:****Vorbereitungsphase**

- a) Bevor mit dem Einüben fester Formen eines Singspiels oder Kindertanzes begonnen wird, sollen sich die Kinder frei im Raum, ohne besondere Anweisungen, bewegen. Neben dem Gehen sind das Hüpfen und Laufen Bewegungsformen der Kinder dieses Alters.
- b) Dann erfolgt eine Anweisung:
„Sucht euch beim Laufen einen Weg, ohne dabei ein anderes Kind anzustoßen.“
Dabei müssen alle Kinder aufeinander achten (erste Kooperationsleistung).
- c) Nun laufen alle Kinder in der Gruppe hinter dem Pädagogen her. „Lauft leise, tretet nicht mit dem ganzen Fuß auf einmal auf, zuerst kommen die Zehenspitzen, dann der ganze Fuß!“
Ein Kind, das gut läuft, zeigt es einmal.
Alle Kinder hocken sich auf den Boden hin und atmen ganz tief durch.
- d) Wir legen die Reifen auf den Boden, jeweils einen für drei Kinder (es können auch vier sein).
„Wir laufen um den Reifen herum.“
Nun wird mit dem Tamburin der Laufrhythmus angegeben, und alle versuchen, danach zu laufen. Wenn das Schlagen aufhört, hinsetzen.
Dann wird ein gleichbleibender Rhythmus geschlagen, 16 Schritte, hinsetzen.
Alle Kinder laufen nacheinander, zuerst das erste, es setzt sich hin, dann das zweite usw.
Dabei müssen alle Kinder aufeinander achtgeben und aufpassen, wann sie an der Reihe sind. Die sitzenden Kinder klatschen mit.
- e) Jetzt nehmen die Kinder den Reifen auf, fassen ihn mit der rechten Hand und laufen mit dem Reifen im Kreis herum. Der freie Arm schwingt in der Luft mit.
Zuerst probieren es alle in Gruppen zu dreien ohne Rhythmusangabe. Wenn von allen Gruppen die Aufgabe verstanden und auch gut ausgeführt wird, kann der Rhythmus mit dem Tamburin angegeben werden.
Eine Gruppe zeigt es einmal vor.

Hauptaufgabe:

Als nächstes schlägt der Pädagoge die ersten 8 Takte des Liedes: „Wer will mit nach Hummelsbüttel!“ an. Das ist sehr einfach, weil nur die 4 Klangstäbe auf das Xylophon gelegt werden, die man braucht: h a g d.

Nachdem die Kinder die Melodie aufgenommen haben, laufen sie nach der Melodie 16 Schritte im Kreis hintereinander her, ohne sich dabei anzufassen.

Die Bewegung wird freier, wenn sie sich nicht anfassen. Eventuell kann auch schon ein Kind das Xylophon schlagen. Es ist leicht, weil jeder Stab zweimal angeschlagen wird und keine Sprünge in der Melodie vorkommen, sondern die 4 Stäbe nacheinander geschlagen werden.

Noch einmal setzen sich alle Kinder um das Xylophon herum, und der Pädagoge zeigt, wie der Schlegel geschlagen werden muß: federnd, er springt jedesmal wieder etwas hoch, sonst klingt es nicht.

Auch der zweite Teil der Melodie ist leicht. Es werden diesmal nur 3 Stäbe benötigt: g a h, jeder Ton zweimal.

Wenn alle Kinder die Melodie aufgenommen haben und den Bewegungsablauf beherrschen, können sie den Singtanz nach der vorgegebenen Form tanzen.

Spielvorschlag 1:

Alle Kinder sitzen im Raum verteilt in der Hocke; sie singen. Einige Kinder laufen einzeln in Kurven um die hockenden Kinder; sie singen nicht, denn laufen und gleichzeitig singen ist zu anstrengend. Bei „Wer will mit, der komm!“ darf jedes Kind ein hockendes Kind anticken; dieses steht auf, und nun laufen mehrere Schlangen im Raum umher. Es wird solange gespielt, bis beinahe alle Kinder laufen; dann laufen die übrigen Kinder, und die anderen hocken sich hin.

Spielvorschlag 2:

Alle Kinder laufen im Kreis herum; ein Kind läuft in der entgegengesetzten Richtung um den Kreis herum. Bei den letzten Worten („Wer will mit, der komm!“) schlägt das Kind einige andere Kinder im Kreis an, die sich dann aus dem Kreis lösen und außerhalb des Kreises eine Schlange bilden. Immer das letzte Kind der Schlange darf anschlagen.

Zuletzt bilden alle Kinder zusammen einen Kreis, das Xylophon steht in der Mitte, und der Tanz wird nun in der vorgeschriebenen Weise getanzt.

Alle diese Lernschritte sind nicht in einer Lerneinheit zu erreichen. Je nach Zusammensetzung der Vorschulklasse kann es bis zum fertigen Bewegungsspiel 2 bis 4 Stunden dauern.

Dazu gehört auch, daß die Kinder das Lied singen lernen. Sie sollen aber nicht singen und sich gleichzeitig dabei bewegen. Eine Gruppe singt, die andere tanzt.

Hinweise für andere Tänze:

Gute Kindertanzplatten gibt es im Fidula-Verlag, Boppard, Nr. 1170, 1194 und 1196.

Zu dem Buch „Singspiele und Kindertänze“, Band 68, aus der Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports ist ein Tonband mit Musik zum Laufen und Hüpfen erschienen. Außerdem sind 6 Tänze ohne Text auf dem Band.

2

Literaturhinweise

Bach, F. und U. Haupt

Lernbereich Sport, Bewegungserziehung der 4- bis 6jährigen. München 1974.

Bauermeister, W. (Redaktion)

Lehrbuch des Schulsonderturnens. Bonn 1971².

Bergemann, Margot

Leibeserziehung im Vorschulalter. München 1974.

Blumenthal, Ekkehard

Vorschulturnen an Geräten. Schorndorf 1974².

Blumenthal, Ekkehard

Bewegungsspiele für Vorschulkinder. Schorndorf 1973.

Diem, Lieselott

Juchhei, die Kleinsten turnen. Frankfurt 1973⁹.

Diem, Lieselott

Wer kann ... Frankfurt 1968⁷.

Kerkmann, Klaus

Wir spielen in der Grundschule. Schorndorf 1974³.

Lewin, Käthe

Turnen im Vorschulalter. Berlin-O. 1973³.

Mielke, Wilhelm

Schwimmen lernen — erproben und üben. Schorndorf 1971⁴.

Schulz, Helmut

Turnen und Spielen für unsere Kleinsten. Cellé 1972².

Schumacher, Edith

Singspiele und Kindertänze für die Grundschule. Schorndorf 1972.

C 7 Natur

Inhalt Seite

A		Zur Didaktik des Lernbereichs	
1	Allgemeines	.....	234
1.1	Aufgaben	.....	234
1.2	Bereichsspezifische Lernvoraussetzungen	.....	234
2	Lernziele	.....	235
B		Zur Gestaltung	
1	Organisation	.....	236
1.1	Zeitanteil des Lernbereichs	.....	236
1.2	Räumliche Bedingungen	.....	236
2	Aktivitäts- und Vermittlungsformen	.....	237
2.1	Handelnder Umgang	.....	237
2.2	Gespräch – Neue Begriffe	.....	237
2.3	Formen des Motivierens	.....	237
2.4	Lernen in Gruppen	.....	238
2.5	Aufgaben des Pädagogen	.....	238
C		Inhalte	
1	Belebte Natur	.....	238
1.1	Mensch	.....	238
1.2	Tier	.....	240
1.3	Pflanze	.....	240
2	Unbelebte Natur	.....	241
2.1	Wasser	.....	241
2.2	Erde – Sand – Steine	.....	241
2.3	Feuer	.....	241
D		Arbeitshilfen	
1	Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen	.....	242
1.1	Ich bin sechs Jahre alt	.....	242
1.2	Wir backen Weihnachtsplätzchen	.....	243
1.3	Eine Gemüsesuppe kochen	.....	244
1.4	Die Entwicklung von Fröschen	.....	246
1.5	Pflanzen im Klassenraum	.....	248
1.6	Wasser	.....	249
2	Liste der Lehr- und Lernmittel	.....	251
3	Literaturhinweise	.....	252

A Zur Didaktik des Lernbereichs

1 Allgemeines

1.1 Aufgaben

Die Lernprozesse im Bereich „Natur“ sollen das Kind in die geistige und praktische Auseinandersetzung mit Umwelterscheinungen einführen. Dies geschieht durch zielgerichtetes Erfassen in kindgemäßen Formen. Die Lernprozesse sollen dem Kind helfen, seine Welt besser kennenzulernen, zu verstehen und zu gestalten. Aus dem Staunen und Sich-Wundern über die Erscheinungen und Prozesse der Natur soll eine bewußte Fragehaltung des Kindes entstehen, welche die Gegenstände der eigenen Umwelt nicht einfach hinnimmt, sondern das Kind anregt, seine Umwelt zu erforschen, Dinge zu untersuchen, darüber nachzudenken, Versuche anzustellen das Alltägliche als fragwürdig zu erkennen und nach seiner Bedeutung, Funktion und seinem Aufbau zu fragen.

Die Erfahrungen und Vorstellungen des Kindes werden bewußt gemacht, geklärt, geordnet, differenziert, erweitert und – soweit die Vorstellungen falsch sind – berichtigt. Das Kind kann dadurch neue Formen des Erkennens und verbesserte Verfahren des Lernens erwerben als es, sich selbst überlassen, erreichen könnte. Das geschieht, indem die in der Vorschulklasse bereits erkennbaren Möglichkeiten des Kindes herausgefordert und entwickelt werden.

Die Inhalte im Lernbereich „Natur“ sind durch die konkreten Situationen und Sachgegebenheiten der Umwelt des Kindes bestimmt in denen das Kind mit allen Sinnen tätig ist, Menschen, Tiere und Sachen beobachtet, erlebt und bedenkt. Jedes Kind hat die Möglichkeit unter Beteiligung aller Sinne beständig und seinen Bedürfnissen entsprechend mit den Dingen umzugehen. Das Kind sammelt viele verschiedene Erfahrungen, die zur Grundlage seines Lernens werden. Durch die unmittelbaren und möglichst eigenständigen Begegnungen (im Klassenraum und auf zahlreichen Erkundungsgängen) wird die Freude der Kinder am Lernen in diesen Bereich gefördert.

1.2 Bereichsspezifische Lernvoraussetzungen

Die Vorstellungen des fünfjährigen Kindes über seine Welt sind zunächst noch unreflektiert, subjektiv und egozentrisch. Die Vermenschlichung der Gegenstände läßt aber allmählich nach. Besonders in bezug auf die unmittelbare Umwelt, in der das Kind über konkrete Erfahrungen verfügt, kann schon eine Auffassung von Erscheinungen und Vorgängen bestehen, die der sachlich kausalen Betrachtung ähnlich ist.

Kinder dieser Altersstufe haben noch ein ursprüngliches Verhältnis zum Tier: Es ist Spielgefährte und Spielobjekt. Besonders Säugetiere üben eine starke Faszination aus. Die Kinder bringen ihnen eine so starke emotionale Zuwendung entgegen, daß zunächst kein Raum für gezielte Beobachtungen bleibt, da die Distanz – als notwendige Voraussetzung für Objektivität – fehlt.

Das Verhältnis des Kindes zur Pflanze ist – wie beim Erwachsenen – weniger gefühlsbetont. Trotzdem freuen sich Kinder über blühende Pflanzen und pflegen sie gern.

Das Zeitbewußtsein des Kindes ist noch wenig ausgeprägt. Begriffsinhalte wie Wachstum und Entwicklung von Pflanzen sind dem Kind deshalb noch nicht bewußt. Durch die Beobachtung von Veränderungen über längere Zeitspannen kann aber die Bildung eines Zeitbewußtseins vorbereitet werden.

Eine zu erklärende Erscheinung oder ein Versuch ist für das Kind in der Vorschulklasse ein Ganzes, das von ihm nicht streng durchgliedert werden kann. Entsprechend schwer fällt es ihm, zwischen den am Vorgang ursächlich beteiligten und unbeteiligten Teilen zu unterscheiden. Erklärung für ein Phänomen kann jedes Detail sein, auch eines, das keine unmittelbare Beziehung zum Vorgang hat. In ihrer Beobachtung lassen sich die Kinder durch ihre Vermutungen und ihr Vorwissen noch so stark beeinflussen, daß sie einen Vorgang nicht richtig wahrnehmen und daß sie zu falschen Aussagen kommen.

Sprachlich kann das Kind natu wissenschaftliche Phänomene häufig nicht angemessen erklären, da geeignete Begriffe fehlen. Das Verständnis ist jedoch oft höher als die unbeholfene sprachliche Form vermuten läßt. Eine Gefahr besteht darin, daß das Kind unverstandene Begriffe übernimmt und jenen für sein Verständnis leeren Worthülsen eine Bedeutung gibt, die dem richtigen Sprachgebrauch nicht entspricht.

2

Lernziele

Die in diesem Abschnitt formulierten Aufgaben und Ziele sind für die Vorschulklasse gültig, sie gelten aber auch für die folgenden Lernjahre.

Im Lernbereich „Natur“ müssen vielfältige Möglichkeiten für unterschiedliche Erlebnisse und un gelenkte praktische Erfahrungen angeboten werden, welche die verschiedenen Bedürfnisse des einzelnen Kindes berücksichtigen. Es sollen der Wille und die Fähigkeit entwickelt werden, daß Kinder Gegenstände zu sich selbst in Beziehung setzen, analysieren und zu verstehen versuchen.

Die Freude und das Interesse am Lernen bei der Begegnung mit Inhalten aus der Natur zu wecken, zu erhalten und zu steigern, ist wichtiger als der Erwerb von Sachwissen.

In der kognitiven Dimension werden folgende Qualifikationen angestrebt:

Versachlichung des Weltverständnisses

Die Kinder sollen lernen,

- Erscheinungen und Vorgänge in der Natur abständig, nicht ichbezogen zu sehen;
- daß Naturerscheinungen nicht durch menschliche Wünsche und Absichten unmittelbar zu beeinflussen sind, sondern das Gesetz ihres Wirkens in sich selbst tragen und aus diesem Grunde in Teilbereichen vorhersagbar sind.

Verbesserte Auffassung und Deutung naturwissenschaftlicher Erscheinungen

Die Kinder sollen lernen,

- ihre Umwelt bewußt wahrzunehmen und sich um ein genaues Erfassen der Sinnesindrücke zu bemühen;
- falsche Vermutungen und Meinungen durch Beobachtungen zu korrigieren;
- über Gegenstände und Vorgänge in der Natur nachzudenken;
- sich bei der Erklärung von Phänomenen nicht vom Schein leiten zu lassen, sondern im Laufe der Zeit vom anschaulich Gegebenen abzusehen, die Aufmerksamkeit auf die Beziehungen zu richten und Wirkungszusammenhänge zu erfassen.

Sachgerechter Umgang mit Pflanze und Tier

Die Kinder sollen lernen,

- Tiere nicht nur als Spielpartner oder Spielobjekt zu betrachten, sondern als Lebewesen mit spezifischen Bedürfnissen und Verhaltensweisen;
- sich um ein Verhalten zu bemühen, das nicht an den eigenen Wünschen orientiert ist, sondern das dem Tier und der Pflanze angemessen ist;
- das unspezifische, ungerichtete Umgehen mit Tieren und Pflanzen durch zielgerichtetes, distanzierendes und geduldiges Beobachten zu ersetzen;
- Tiere und Pflanzen in ihrem Lebensraum (im Park, Wald, Schulgelände, auf dem Feld) zu beobachten;
- Tiere und Pflanzen gewissenhaft zu pflegen;
- das Wachstum und die Entwicklung von Pflanzen und Tieren über einen längeren Zeitraum zu beobachten und in einfachen Sachzeichnungen festzuhalten;
- sich selbständig Informationen über Tiere und Pflanzen zu beschaffen (Befragung von Eltern, Pädagogen, [Bilder-]Buch, Schulfunk, Fernsehen oder Erkundigung in Tierhandlungen).

Sprachförderung

Die Kinder sollen lernen,

- Dinge und Vorgänge genau zu beschreiben und dabei ihre anthropomorphe Ausdrucksweise zugunsten einer sachlichen aufzugeben;
- allmählich das Interesse und den Willen zu entwickeln, ihre oft unklaren Vorstellungen, Kenntnisse und Begriffe zu klären, zu ordnen, zu differenzieren und zu erweitern;
- die Warumfrage als eine Frage nach der Ursache des Zustandekommens einer Erscheinung oder eines Vorganges zu verstehen und zu stellen.

B Zur Gestaltung**1 Organisation****1.1 Zeitanteil des Lernbereichs**

Die Themen der Lernsituationen im Bereich „Natur“ erwachsen möglichst aus dem (handelnden) Umgang mit dem in der Schule angebotenen Material oder aus Situationen der konkreten Lebens- und Erfahrungswelt des Kindes. Dabei entstehen vielfältige Fragen, Anregungen und Impulse für Gespräche, gezielte Beobachtungen, Untersuchungen und Versuche oder das Bedürfnis nach weiteren Informationen.

Beispiel a:

Das Meerschweinchen hat in der Pause ein Junges bekommen. Als die Kinder wieder in den Klassenraum kommen, beobachten sie ergriffen das Geschehen. Dazu stellen sie spontan Fragen, die z.T. durch genaueres Beobachten gelöst werden können, aber die auch das Gespräch und die Klärung durch den Pädagogen verlangen. „Das ist ja so naß!“ „Was ist das für eine Haut?“ (Anregungen für ein Gespräch über den Geburtsvorgang). „Kann das schon gehen?“ „Kann das schon fressen?“ „Wir müssen dem jetzt Babyfutter geben.“ „Die Pinki frißt das Kleine auf!“ ... (Impulse für weitere Beobachtungen und Informationen).

Beispiel b:

Ein Junge untersucht ein in der Klasse hängendes Thermometer ohne besondere Absicht. Dabei entdeckt er, daß sich der Stand der Flüssigkeitssäule in der Kapillarröhre verändert, wenn er es anfaßt. Er teilt diese Beobachtung umstehenden Kindern mit. Der Pädagoge schlägt vor, das Thermometer auf dem Hof in die Sonne zu halten. Die Kinder beobachten staunend das Steigen des Flüssigkeitsspiegels. Der Pädagoge regt weiter an, das Thermometer in kaltes Wasser zu legen, es im Keller aufzustellen. Neue Orte werden ausgesucht und ausprobiert: die Heizung, das Treppenhaus, das Fenster. Aus den Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Situationen erkennen die Kinder, daß das Thermometer anzeigt, ob es kalt oder warm ist.

Neben diesen Situationsanlässen plant der Pädagoge auch kleinere Vorhaben, um Einseitigkeiten zu vermeiden und um Einheiten, die einer längeren Vorbereitung (z.B. bei der Materialbeschaffung) bedürfen, durchführen zu können.

In einer Woche kann ein Thema schwerpunktmäßig erarbeitet werden und mehrere Wochenstunden beanspruchen, in anderen Wochen wird dafür kein Vorhaben geplant, so daß dieser geplante Unterrichtsteil im Durchschnitt eine Stunde pro Woche umfaßt.

1.2 Räumliche Bedingungen

Für die Durchführung des Unterrichts im Bereich „Natur“ sollten folgende räumliche Bedingungen erfüllt werden:

- (1) Mindestens eine Energiequelle (Stromanschluß oder Gas);
- (2) Regale und Schränke für die Aufbewahrung von Geräten (evtl. Nebenraum);
- (3) ein besonderer Materialtisch;
- (4) Pflanzkästen und Blumentöpfe für eigenes Pflanzen und Beobachten;

- (5) Ausstellungsflächen für vollendete Arbeiten oder Sammlungen, Wandplatz für Anschauungsmaterial und Schaubilder;
- (6) genügend Platz für Tierkäfige einschließlich Auslauf, Lagerraum für Futter und Stroh;

weiter ist wünschenswert:

- (7) ein Wasseranschluß mit einem niedrigen Becken;
- (8) ein Gartenstück als Pflanzecke, dazu ein Geräteraum.

2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen

2.1 Handelnder Umgang

Der handelnde, unmittelbare Umgang der Kinder mit den Gegenständen, ihre eigenständige Auseinandersetzung mit Dingen und Erscheinungen in freien Kinderaktivitäten und in gelenkten Lernsituationen ist unerläßlich. Die konkreten Erfahrungen gehen den Lernsituationen, die auf Verbalisierung, Reflexion und Erkenntnisgewinn zielen, voraus.

Der handelnde Umgang soll über Auge und Hand die Entwicklung des Denkens fördern, die Aussagen versachlichen und für das Kind den Bereich „Natur“ aufschließen. Denken und Tun sind beim Erwerb naturwissenschaftlicher Erkenntnis wechselseitig aufeinander bezogen.

2.2 Gespräch — Neue Begriffe

Neben dem handelnden Umgang ist das Gespräch der Kinder untereinander und des Pädagogen mit den Kindern die grundlegende Arbeitsform. Der Erkenntnisprozeß wird durch das Gespräch eingeleitet und strukturiert. Die Kinder nennen ihre Vorstellungen, entwickeln spontan Vermutungen zur Deutung von Erscheinungen und Vorgängen, verwerfen oder bestätigen sie. Im freien Gespräch über die Sache wird das altersspezifische Denken der Kinder deutlich, es wird gefördert und geschult.

Nachdem das Kind im freien Gespräch seine Gedanken und Vorstellungen zum Gegenstand geäußert hat, wird die richtige Erklärung in der weiterführenden Diskussion, unter vorsichtiger Lenkung durch den Pädagogen, aus den Gedanken und Fragen der Kinder gemeinsam entwickelt. Das Kind wird angeregt, selbständig treffende Begriffe zu suchen, die nach Möglichkeit übernommen werden.

Die Einführung neuer Begriffe folgt als ein zweiter Schritt. Der Pädagoge darf sich nicht scheuen, das Kind bei seiner eigenen Erklärung, die unter wissenschaftlichem Anspruch vielleicht nicht richtig, aber ausbaufähig ist, zu belassen, wenn die vollständige Klärung nur durch die Einführung schwieriger Begriffe und abstrakter Vorstellungen möglich wäre.

2.3 Formen des Motivierens

- a) Im Klassenraum oder Gruppenraum wird ein Tisch eingerichtet, auf dem von den Kindern oder dem Pädagogen mitgebrachte Materialien ausgestellt werden. Die Kinder können ungezwungen an die Gegenstände herangehen und sich eigenständig damit auseinandersetzen. Dadurch wird das Interesse der Kinder geweckt, und neue Themen werden vorbereitet.
- b) Auf Erkundungsgängen können Kinder Phänomene und Objekte in ihrer jeweiligen Umgebung unmittelbar untersuchen und erfahren. Ein Tier in der Klasse, das Pflanzen von Blumen, das Säen von Samen auf einem Gelände im Freien oder Wetterbeobachtungen sind ebenfalls Möglichkeiten, Kinder anzuregen, sich mit dem jeweiligen Bereich näher auseinanderzusetzen.
- c) Ausgangspunkt für Lernprozesse im Bereich „Natur“ sollten Fragen, Anregungen, Aktivitäten der Kinder sein. Diese motivieren Kinder im allgemeinen stärker als vom Pädagogen vorgegebene Fragestellungen.
- d) Motivation durch Projekte, z.B. Bau einer Futterglocke, Anlage eines Blumenbeetes.

2.4 Lernen in Gruppen

Auch im Bereich „Natur“ ist das Lernen in Gruppen die anzustrebende Form. Spontane Gruppen bilden sich bei der Beobachtung dem Untersuchen eines Gegenstandes oder bei Fragen, die sich aus dem hantierenden Umgang mit dem Sachangebot ergeben.

Beispiel:

Am Werkisch arbeitet ein Junge mit der Säge. Nach intensivem Sägen stellt er fest, daß die Säge warm ist. Er staunt teilt er diese Beobachtung umstehenden Kindern mit. Alle befühlen die Säge. Anschließend probieren es andere Kinder auch aus und bestätigen die Erfahrung des Jungen. Ein anderes Kind reibt nun ein Stück Holz entsprechend der Säge hin und her. Das Ergebnis ist in diesem Fall negativ. Bei anderen Tätigkeiten am Werkisch taucht immer wieder die Frage auf: Wird es warm?

Der Austausch von Meinungen in der Gruppe regt die Kinder zu neuen Fragestellungen an. Die gemeinsame Motivation ist dann Ausgangspunkt für die Planung und Durchführung von Projekten, bei denen der Pädagoge Hilfestellung leisten wird.

2.5 Aufgaben des Pädagogen

Die wichtigsten Aufgaben des Pädagogen sind:

- Material bereitzustellen, das die Kinder zu spontanem Tun anregt;
- Sachgespräche zu führen;
(Dabei darf er sich nicht darauf beschränken, Fragen zu beantworten. Vielmehr gibt er Anstöße und Anregungen, die zur Lösung und geistigen Durchdringung des Problems hilfreich sind.);
- zum Fragen anzuregen.
(Damit Kinder eine bewußte Fragehaltung entwickeln, muß der Pädagoge im allgemeinen zu Anfang selbst Fragen stellen, bis nach einer gewissen Zeit die Kinder, durch das Vorbild des Pädagogen angeregt, mehr und mehr von sich aus Fragen stellen.)

Beispiel:

Nach der Pause befinden sich häufig viele Möwen auf dem Schulhof. Der Pädagoge macht die Kinder darauf aufmerksam. Es entwickelt sich ein Gespräch, in dem z.B. folgende Fragen erörtert werden: Warum sind sie nicht in der Pause gekommen? Was suchen sie hier? Kommen sie auch nachmittags? Was fressen sie sonst? Was sind das für Möwen? Wie heißen sie? Sind es nur Möwen?

- Kinderfragen zu erkennen und aufzunehmen;
(Der Pädagoge muß sich darauf einstellen, mögliche Fragen, Interessen, Anregungen und Vorschläge der Kinder zu erkennen und aufzugreifen. Da der Pädagoge jedoch nicht alle Fragen aufnehmen kann, sollte er den Schwerpunkt auf die Probleme legen, die Kinder durch eigenes Tun und Beobachten, Nachdenken und Erörtern lösen können)

C Inhalte

Die Inhalte des Lernbereichs „Natur“ werden in die Bereiche der belebten und unbelebten Natur gegliedert. Die zu jedem Themenkomplex aufgeführten Themen können erfahrungsgemäß in der Vorschulklasse erarbeitet werden. Der Pädagoge wählt aus ihnen entsprechend dem Stand der Kinder seiner Klasse die geeigneten Themen aus. Bei der Erstellung seines langfristigen Arbeitsplanes sollte der Pädagoge mindestens ein Thema aus jedem Themenkomplex berücksichtigen.

1 Belebte Natur

1.1 Mensch

a) Unser Körper

Dieses Thema erhält seine Bedeutung aus der Tatsache, daß sich Vorschulkinder zunehmend ihres Körpers bewußt werden, im Zusammenhang mit einer stärkeren Versachlichung ihres Weltbildes. In dieser Zeit vollzieht sich der Gestaltwandel vom Kleinkind zum Schulkind (Streckungsphase, beginnender Zahnwechsel).

Folgende Teilgebiete sind für Fünfjährige angemessen:

- Körperteile: Die Kinder erfahren deren Funktionen durch eigene Übungen, z.B. beim Turnen, in der Rhythmik;
- Bewegungsabläufe: Bewegungsabläufe wie Gehen, Springen, Laufen werden bewußt gemacht und z.B. beim Sport oder auf dem Schulhof von den Kindern erprobt. Dabei erfahren sie, daß der Körper und die Gliedmaßen ihre Beweglichkeit durch Gelenke erhalten;
- Sinnesorgane: Die Funktion der verschiedenen Sinnesorgane soll erkannt und bewußt erlebt werden. Dies geschieht nicht in speziellen Übungen, sondern im Verlauf eines Vorhabens.
beim Säen von Samen z.B. versucht man, verschiedene Samen zu unterscheiden durch Betrachten, Betasten, Schmecken, Riechen. Hörübungen lassen sich bei Liedbegleitungen durchführen.

In diesem Zusammenhang können die Kinder auch auf körperliche Behinderungen hingewiesen werden, damit sie Verständnis dafür entwickeln.

b) Die Entwicklung unseres Körpers

- Vergleiche in der Entwicklung des Kindes von 0 bis 5 (6) Jahren. Was konnte ich früher, was kann ich heute? Hierbei werden Tätigkeiten angesprochen, die für Kinder in dieser Alterstufe von Bedeutung sind, z.B. Hüpfen, Laufen, Springen, Schiefen binden, Brot streichen, selber anziehen, auf den Baum steigen;
- was verändert sich, wenn man größer wird, was bleibt gleich (Körpergröße, Haarfarbe, Geschlecht, Körperteile)?

c) Gesundheit – Körperpflege

Dieser Themenbereich knüpft an eigenen Erfahrungen der Kinder mit Institutionen wie Krankenhaus, Schularzt, Zahnarzt, Hausarzt an, die häufig im Arztspiel nachempfunden werden. Voraussetzung eines Themas in diesem Bereich ist daher immer ein konkreter Anlaß im Leben der Kinder.

Es findet darüber hinaus Vertiefung und Bewußtmachung statt. Bestimmte Formen des Verhaltens in bezug auf Körperpflege und Hygiene werden erarbeitet, und ihr Sinn wird deutlich gemacht.

Beispiele:

- (1) Körperpflege im Elternhaus – Was gehört alles zur Körperpflege? (Waschen, Kleidung wechseln, Nägel schneiden, Ohren säubern, Zähne putzen, Haare waschen und schneiden.) Warum waschen wir uns mit Seife? (Kleine Experimente mit und ohne Seife, ebenso mit Waschpulver.) Warum und wann putzen wir unsere Zähne? (Nahrungsreste zwischen den Zähnen setzen die Zähne – Putzbewegungen am Modell erarbeiten und bei sich selbst üben.)
- (2) Verhalten bei Verletzungen – Wie verhält man sich bei Verletzungen in der Schule? Wen muß man informieren? Woher kommt Hilfe? Verhalten bei Verbrennungen, siehe C 2.3 „Feuer“.
- (3) Erkältung (Ansteckungsgefahr) – Viele Kinder sind erkältet. Verhaltensformen besprechen, wie man sich vor Ansteckung schützt (Hand vor den Mund halten beim Niesen und Husten, häufig die Hände waschen, evtl. Hinweis auf Medikamente und gesunde Ernährung, Verbindung zum Thema Kleidung und Wetter).
- (4) Verhaltensmuster bei der Tierhaltung in bezug auf Hygiene besprechen und vereinbaren.
- (5) Krankenhausaufenthalt vorbereiten – Anregungen aus: „Ich bin jetzt im Krankenhaus“ (Becker/Niggemeyer).
- (6) Besuch beim Hausarzt und Zahnarzt
Insbesondere bei den letzten beiden Themen ist der Hauptaspekt, den Kindern die Angst vor dem Unbekannten zu nehmen.

d) Ernährung

Dieser Themenbereich sollte praktisches Handeln (Kochen, Backen) und Information sinnvoll verbinden. Es geht darum, das Verständnis für gesundheitsfördernde Ernährung und die Tätigkeiten im Haushalt vorzubereiten.

Ein geeigneter Einstieg ist ein gemeinsames Frühstück, bei dem die Kinder bewußt auf die Nahrungsmittel achten, die sie verzehren.

Hieraus kann sich ein kleines Projekt ergeben — Zubereitung des Frühstücks in der Schule, verschiedene Möglichkeiten entwickeln: Quark — Marmelade, Ei — Wurst — Käse, Cornflakes, Müsli, Milchsuppen, Obstsalate, weiterhin verschiedene Brotsorten und Getränke; weitergeführt werden kann dieses Projekt in der Vorbereitung und Durchführung eines gemeinsamen Picknicks.

Gespräche und Erkundungen (z.B. Befragung von Experten) über Herkunft verschiedener Nahrungsmittel können beispielhaft angeschlossen werden; ebenso können Nahrungsmittel hergestellt werden (z.B. Haferflocken aus Hafer). Säen und Pflanzen von Gemüsearten. Weitere Themen sind: Milch — Brot — Ei.

Die Themenbereiche c) und d) sollte der Pädagoge mit den Eltern absprechen, bevor er sie behandelt, um in wesentlichen Punkten Übereinstimmung mit den Eltern zu erzielen.

Für die Geschlechterziehung in der Vorschule ist die enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern unerläßlich. In welchem Umfang sexuelle Probleme behandelt werden, hängt vom Verhältnis des Pädagogen zu den Kindern, von der Zusammensetzung der Vorschulklasse und der besonderen Situation im Einzelfall ab. (Siehe die Richtlinien für die Sexualerziehung in den Schulen der Freien und Hansestadt Hamburg, 1970.)

1.2

Tier

Durch die **Haltung und Pflege** von Tieren wird das starke Interesse der Kinder an Tieren aufgenommen und entwickelt. Geeignet sind: Meerschweinchen, Zwergkaninchen, Zebrafinken, Frösche (Kaulquappen), Guppis, Mehlwürmer. Kurzfristig können auch andere Tiere gehalten werden: z.B. Kröten, Schlangen, Eidechsen, Insekten (Fliegen, Käfer, Schmetterlinge).

Voraussetzung für jede Tierhaltung ist, daß eine sachgerechte Haltung der Tiere gewährleistet ist. Einheimische Tiere werden nach der Beobachtung in der Klasse wieder in ihrem Lebensraum ausgesetzt.

Die **Tierpflege** wird soweit wie möglich von den Kindern übernommen (Käfige säubern, Nahrungsbeschaffung, Fütterung, Versorgung an den Wochenenden, in den Ferien). Es ergeben sich zahlreiche Anregungen für Beobachtungsaufgaben und Lehrgespräche, in denen die Kinder vertiefte Kenntnisse über die Tiere gewinnen (Nahrung, Lebensweise), so daß ihnen die tiergemäße Haltung und Pflege möglich und einsichtig wird.

Bei **Kleintierhaltung** im Klassenraum ist zu bedenken, daß die Tiere Träger von Keimen sein können, die zwar nicht beim Tier, aber beim Menschen zu Krankheitserscheinungen führen können. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, daß diese Gefahr bei den genannten Tieren nicht sehr groß ist. Doch sollte zum Schutz von Kind und Tier auf die Einhaltung einfacher Hygienemaßnahmen geachtet werden: z.B. kein Küssen der Tiere; Säuberung der Hände nach dem Anfassen der Tiere oder Reinigen der Käfige; Dinge, die von den Tieren berührt wurden, nicht in den Mund nehmen; während des Essens keine Berührung der Tiere oder des Zubehörs für die Tierhaltung.

Durch **Sammlungen** (Muschelschalen, Federn, Zähne, Knochen) und zahlreiche Erkundungsgänge (Schulgelände, Park, Tierhandlung, Bauernhof, Fisch- und Wildgeschäfte, Tierpark) wird die Arbeit vertieft.

1.3

Pflanze

Durch die Haltung und Pflege von Pflanzen, bei Erkundungen im Schulgelände oder bei Ausflügen wird das Interesse an Pflanzen, Sträuchern und Bäumen geweckt. Möglichkeiten: „Kletterbäume“ ausprobieren; Bäume, die sich zum Versteckspiel eignen, aussuchen, Sammeln von Früchten; Fundorte beschreiben; Blumensträuße pflücken; die Veränderungen von Pflanzen im Jahresverlauf beobachten.

Umgang mit Pflanzen im Zimmer: Pflege wie Einpflanzen, Umtopfen, Gießen, Düngen, Verziehen von Topfpflanzen, Wasser wechseln, welke Pflanzen aussortieren, Wegwerfen von Schnittblumen.

Was brauchen Pflanzen? Notwendigkeit des Wassers erkennen durch Vergleiche von Pflanzen, die begossen wurden, und solchen, die nicht begossen wurden; weiße Alpenveilchen in gefärbtes Wasser stellen und den Weg, den die Flüssigkeit nimmt, beobachten.

Säen und Pflanzen: z.B. Samen der Bohne mit Messern und Lupen untersuchen, mit anderen Samensorten vergleichen und unterscheiden.

Samen in einem Weckglas quellen lassen, um die Wurzelbildung zu beobachten.

Versuche durchführen: Was geschieht mit dem Samen in trockener bzw. nasser Erde, an warmen oder kalten Stellen?

Säen und Pflanzen, insbesondere von Gemüse und Kräutern, Pflege eines Beetes.

2 Unbelebte Natur

2.1 Wasser

Hantierender Umgang mit Wasser

Als ständiges Angebot für freie Aktivitäten kann folgendes Material auf einem Tablett bereitgestellt werden: Glas, Flasche, Schüssel, Eimer, Topf oder Kanne, Meßbecher, Schaufeln, Kellen, Löffel, Trichter, Siebe, Spritzen, Schläuche, Wasserräder, Wasserpumpe. Im Sandkasten und draußen: Bau von Gräben, Stauseen, Wehren, Gegenstände schwimmen lassen, freies Ausprobieren, Beobachten, Sachgespräche führen.

Wasser als Beispiel für Flüssigkeit

Erfahrungen sollen bewußt gemacht werden. Die Kinder erkennen, daß sich die Flüssigkeit der Form des Behälters anpaßt. Beim Umschütten bleibt das Volumen erhalten — Vergleich mit Meßbechern verschiedener Formen.

Mit Wasser Geräusche erzeugen, sie hören, beschreiben (Beziehung zu „Sprech- und Gesprächsförderung: Wortschatzerweiterung“ und zu „Musik: Hörübungen“).

2.2 Erde, Sand, Steine

Untersuchung von Sand und Steinen: in die Hand nehmen, betasten, „wägen“, reiben (mahlen) auf einer Unterlage, auf Feuchtigkeit befühlen, untersuchen mit der Lupe, dem Hammer, dem Messer oder der Feile. (Der manchmal entstehende Funke beim Schlag mit dem Hammer ist für Kinder faszinierend und regt sie zu weiteren „Experimenten“ an. Da Funken glühende Partikel sind, die in die Augen geraten können, sollten die Kinder bei solchen Untersuchungen mit Steinen mit einer Schutzbrille arbeiten.) Woraus besteht Sand, Erde? Verschiedene Sandarten.

Steinsammlung: spitze, stumpfe, runde Steine; spröde, harte, glatte Steine; verschiedenfarbige Steine: rötliche, schwarze, braune, graue. Ausstellung der schönsten Steine, Vertiefung durch Sachbücher.

2.3 Feuer

Umgang mit Feuer

Auf welche Weise kann man Feuer machen — Brennglas und Papier, Streichhölzer und Kerzen unter Aufsicht anzünden. Unter günstigen Voraussetzungen unter Aufsicht ein Lagerfeuer anzünden. Wie kann man Feuer löschen: Ersticken mit einer Decke, Löschen mit Sand, Wasser oder Schaum.

Verhalten beim Umgang mit Feuer

Verhaltensregeln für den Feualarm besprechen: Geschlossene Fenster, schnelles Verlassen der Klasse, Platz für Feuerwehr freilassen. Die Bedeutung des Alarmknopfes, der Aufbewahrungsort der Feuerlöschdecke müssen bekannt sein. Verhalten bei Verbrennungen: Körperteile sofort abkühlen, am besten mit kaltem Wasser.

Verhaltensmaßregeln beim Aufstellen von Kerzen vereinbaren (Wasser und Löschdecke in die Klasse, Abstand zur Flamme von Haaren und Kleidung beachten, keine brennbaren Stoffe in die Nähe bringen, kein Feuer ohne Aufsicht anzünden, Vorsicht beim Auspusten der Kerzen). Die Telefonnummer der Feuerwehr einprägen (vergleiche C 8 „Werken – Gebrauch des Telefons“).

Die Vorschriften des Amtes für Schule sind zu beachten, siehe Hinweis, Seite 252

D Arbeitshilfen

1 Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen

1.1 Ich bin sechs Jahre alt

(Vergleiche Themenbereich C 1.1 „Mensch“)

Einstieg: Dieses Thema bietet sich an, wenn eine der folgenden Situationen eintritt:

- Geburtstag eines Kindes;
- neues Kind kommt in die Gruppe, Frage nach dem Alter;
- Kinder reden über Streit mit Älteren, die immer stärker sind;
- Erzählen über jüngere Geschwister;
- Vergleichen, wie groß man ist.

Lernziele:

- (1) Die Aufmerksamkeit der Kinder soll auf den unterschiedlichen Entwicklungsstand gelenkt werden.
- (2) Die unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder sollen bewußt gemacht werden.
- (3) Verständnis für schwächere, körperlich kleinere Kinder wecken.
- (4) Die Entwicklung vom Säugling zum Schulkind (Zeitaspekt) soll bewußt werden.

Verlauf:

Im folgenden wird als Einstieg die Äußerung eines Kindes gewählt: „Monika hat gesagt, sie ist sechs Jahre, die ist doch noch so klein.“

1. Abschnitt: Gespräch darüber, ob alle Kinder mit sechs Jahren die gleiche Größe haben. Frage: Wie kann man sehen, wie groß man ist? Kinder stellen sich mit dem Rücken aneinander, vergleichen ihre Größe (ihre Schuhe, Lineal auf den Kopf legen, evtl. einen Spiegel benutzen). Kinder stellen sich der Größe nach auf, stellen Vergleiche über verschiedene Größen an, Hinweise auf Altersunterschiede geben und auf verschieden schnelles Wachstum. Erinnern an die Untersuchung bei der Schulärztin gemeinsames Herstellen einer Meßlatte (mit grober Maßeinteilung), Kinder abmessen Markierungen auf der Meßlatte durch Namen oder Zeichen.

2. Abschnitt: Selbstbildnis malen (z.B. in der Turnhalle mit der Halbgruppe): Kinder legen sich auf den Fußboden und malen abwechselnd ihre Umrisse; Benennen der Körperteile und Gliedmaßen sowie Begriffe wie Wange, Stirn, Kinn; Beschreiben, wie man aussieht, welche Haarfarbe, Augenfarbe, Kleidung, evtl. Spiegel benutzen. Selbstbildnis entsprechend antuschen. Erweiterung: Gesichtsmimik, Körperteile vertiefen durch das Bild „Der Zwicke-Zwacke-Mann“ aus dem Bilderbuch. Spohn, Der Spielbaum (Aufgreifen von Abschnitt 1 beim Aufhängen der Selbstbildnisse).

3. Abschnitt: Was kann ich alles schon mit sechs Jahren?

Gespräch über Fähigkeiten, einige ausprobieren neu erlernen. Eintragen in eine gemeinsam entwickelte Tabelle (diese kann später durch neu erworbene Fähigkeiten ergänzt werden), z.B. Apfel durchschneiden, Schleifen binden, Fahrrad fahren, telefonieren, mit Messer und Schere schneiden, einkaufen

Herstellen eines Schuhabdrucks mit einem Schuhband zum Üben der Schleife; Vergleichen der Schuhabdrücke.

Es können hier auch verschiedene körperliche Fähigkeiten im Sport festgestellt werden (Kräfte messen, wer kann auf einem Bein hinken, klettern, springen).

4. Abschnitt: Es wird geplant, ein Baby in die Klasse einzuladen. Was können Babys alles nicht (sprechen, laufen, allein essen, zur Toilette gehen, allein sitzen usw.)? Was muß die Mutter alles mit einem Baby machen (füttern, wickeln, baden usw.)? Kinder bringen ihr eigenes Babybild mit und erzählen dazu.

5. Abschnitt: Der Besuch ist da, die Kinder beobachten, wie die Mutter das Baby wickelt, wie sie mit dem Kind umgeht, wie sie es anfaßt. Im anschließenden Gespräch werden die Beobachtungen mitgeteilt, die Kinder werden an ihre Planung erinnert, es wird verglichen, ob ihre Vermutungen richtig waren.

(Vergleiche hierzu auch die Lernsituation 1.4 und 1.5 aus C 2 Lernbereich „Leben und Lernen in sozialen Bezügen“.)

1.2 Wir backen Weihnachtsplätzchen

(Vergleiche Themenbereich „Mensch“ C 1.1)

Lernziele:

Die Kinder sollen:

- gemeinsam mit dem Pädagogen das Vorhaben planen und durchführen (Rezept, Einkauf, Arbeitsplatz, Herstellung);
- die Zutaten nach ihrem Aussehen, Geruch und Geschmack erkennen, benennen und unterscheiden;
- die Veränderung der Zutaten bei der Teigherstellung und beim Backvorgang erfahren.

Sozialform:

Halbgruppe, je vier Kinder bilden eine Arbeitsgruppe.

Materialien:

Zutaten für die Plätzchen, Arbeitsgeräte.

Verlauf:

1. Phase Planung

In einem Gespräch wird mit den Kindern das Vorhaben geplant. Was benötigen wir? Wie heißt unser Rezept? (Das Rezept wird mit Symbolen an der Tafel entwickelt: leere Tüten, Zeichnungen, Verpackungen...) Welche Mengen benötigen wir? (Je Gruppe ein Rezept.) Wo kaufen wir ein? Wieviel Geld brauchen wir? Wie merken wir uns, was wir einkaufen müssen? (Die Kinder stellen sich einen Einkaufszettel her, auf dem sie mit Symbolen, Zeichnungen o.ä. Notizen gemacht haben.)

2. Phase. Einkauf der Zutaten und Aufbewahrung

Jeweils zwei Kinder einer Halbgruppe kaufen für drei Backgruppen ein. Die Backzutaten werden in der Schulküche im Kühlschrank bzw. im Vorratsschrank gelagert.

3. Phase: Herstellen des Kuchenteiges

Anhand des Rezeptes überlegen die Kinder mit dem Pädagogen, wie sie den Teig herstellen, welche Arbeitsgeräte sie benötigen, welche Regeln sie einhalten wollen (z.B. vor Beginn der Arbeit: Hände waschen; Arbeitsgeräte nicht zweckentfremden).

An einem Tisch, auf dem alle Zutaten bereitgestellt sind, läßt der Pädagoge die Kinder die einzelnen Zutaten herausfinden; als Hilfe werden Aussehen, Geruch und Geschmack beurteilt.

Jede Gruppe holt sich ihre Zutaten. An einem Arbeitsplatz wird der Teig unter Anleitung des Pädagogen hergestellt (Handgriffe werden gezeigt, Hilfen angegeben), während die anderen Kinder zuschauen. Danach bereitet jede Gruppe einen Teig zu.

Die Arbeitsergebnisse werden begutachtet, Fragen geklärt: Wo sind die einzelnen Zutaten geblieben? Wie können wir feststellen, ob der Zucker im Teig ist?

In Schüsseln wird der Teig in den Kühlschrank zur Aufbewahrung gegeben.

Die Arbeitsgeräte werden gereinigt, der Arbeitsplatz aufgeräumt.

4. Phase: Backen

Am folgenden Tag richten die Kinder nach Absprache ihre Arbeitsplätze ein; der Teig wird ausgerollt, Formen werden ausgestochen, das Backblech wird hergerichtet. Das Vorheizen des Backofens hat der Pädagoge vorgenommen.

Während des Backvorgangs beobachten die Kinder durch die Glasscheibe des Ofens die Veränderung des Teiges.

Die Plätzchen werden zur Aufbewahrung in Dosen gelagert.

Arbeitsplatz und Arbeitsgeräte werden gereinigt.

5. Phase: Verzehr

An einem der folgenden Nachmittage treffen sich alle Kinder der Klasse mit dem Pädagogen zu einer gemeinsamen Feier in der Vorschulklasse. Die selbsthergestellten Kekse werden verzehrt.

1.3

Eine Gemüsesuppe kochen

(Vergleiche Themenbereich „Mensch“ C 1.1)

Sozialform:

Kochen mit der Halbgruppe. Gemeinsames Essen in der Gesamtgruppe.

Lernvoraussetzungen:

Die Kinder hatten schon Obstsalat, Apfelmus und Bratkartoffeln zubereitet sowie einen Marmorkuchen gebacken.

Auf die folgenden Verhaltensweisen war Wert gelegt worden:

- Hände waschen;
- Umgang mit Schalter und Heizplatte;
- Gebrauch des Topflappens;
- Art des Umrührens.

Die folgenden Fertigkeiten waren geübt worden:

- Umgang mit dem Messer;
- Schälen von Früchten;
- Zerkleinern von Früchten.

Verlauf:

I. Kennenlernen der Gemüsezutaten

Sitzkreis. In der Mitte steht ein Korb mit Blumenkohl, einer Gemüsezwiebel, einem Kohlrabi, einer Porreeestange, einem Sellerie, Wurzeln und Petersilie. Die Kinder nehmen das Gemüse heraus, betrachten es, riechen es, schmecken es, hantieren damit und versuchen, es zu benennen.

Äußerungen der Kinder zum Gemüse:

- zur Zwiebel: „Da muß man immer weinen!“ — Spontaner Chor: „Zylis! Zylis! Zylis!“ (Reklamevers für einen Zwiebelschneider mit Glasglocke). Die Kinder ziehen trockene Zwiebelhäute ohne Messer ab.

- zum Sellerie: „Ist der dreckig.“ – „Der wächst in der Erde.“ – „Der sieht aus wie ein Apfel.“ – „Den muß man schälen.“
- zur Porreestange: „Der ist auch dreckig.“ – „Den Dreck muß man abwaschen.“ Die Kinder vergleichen die feinen Wurzelfäden mit denen des Kohlrabis. „Porree muß in der Erde wachsen.“
- zum Kohlrabi: Den Kindern fallen die Wurzelenden auf. Sie folgern daraus, daß der Kohlrabi wie die Wurzel in der Erde wächst und die Erde abgewaschen werden muß. „Er sieht auch wie ein Apfel aus.“ – „Er muß geschält werden.“
- zur Wurzel: Einige Kinder benennen dieses Gemüse auch als Karotte oder Mohrrübe. Sie vergleichen die Wurzelenden mit denen des Kohlrabis.

Zielangabe durch den Pädagogen: „Wir wollen wieder zusammen kochen. Was meint ihr, was könnten wir aus dem Gemüse herstellen?“

Die Äußerung eines Kindes: „So was tut meine Mutter immer in die Suppe rein“, wird aufgenommen und präzisiert: „Wir wollen zusammen eine Gemüsesuppe kochen.“ Die Kinder finden heraus, daß zur Suppe Flüssigkeit gehört (Wasser) und zum Fetten des Topfes Butter (Margarine). Der Pädagoge erklärt, als besondere Beigabe gäbe es Würststückchen.

II. Sichern der Kenntnisse; Planung des Arbeitsablaufs

Der Pädagoge hat Bildkarten von den einzelnen Gemüsesorten hergestellt. Sie hängen an der Tafel. Die Kinder holen aus dem Korb das jeweilige Gemüse heraus, zeigen auf die Bildkarte und sagen den Namen. Variation: Ein Kind zeigt auf die Bildkarten, die anderen Kinder nennen die Namen. Variation: Ein Kind versucht, alle Gemüsesorten zu benennen. Schwer: Sellerie, Porree, Kohlrabi!

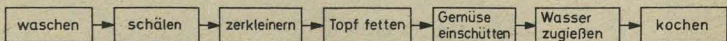
Der Pädagoge hat eine Bildkartenreihe vorbereitet, auf der in einer Bilderschrift die einzelnen Arbeitsgänge symbolisiert worden sind:

- Wasserhahn mit Wasserstrahl für das Waschen;
- Messer mit spiralförmiger Schale für das Schälen;
- Messer mit Stückchen und Scheiben für das Zerkleinern;
- Messer mit kleinen Fetzen für das Schaben.

Die Kinder überlegen, welche Gemüse gewaschen werden müssen und heften die Gemüsebilderkarten zur Bildkarte mit dem Wassersymbol. Dann überlegen sie, welche Gemüse geschält werden müssen und ordnen die entsprechenden Bildkarten zueinander. Desgleichen werden die anderen Bildkarten einander zugeordnet. Vier andere vom Pädagogen gegebene Bildkarten symbolisieren die weiteren Arbeitsgänge:

- Topf mit Margarineplakat für Fettzugabe;
- Topf mit Schüssel für die Zugabe der Zutaten;
- Topf mit Meßbecher für die Wasserzugabe;
- Topf mit Dampferscheinungen für die Kochzeit.

Die Kinder deuten die Symbole und machen sich die Reihenfolge der Tätigkeiten klar.



Zubereitung des Gemüses

Die Kinder binden Schürzen um und waschen sich die Hände. Jedes Kind wählt sich ein Gemüse, das es bearbeiten möchte. Die Kinder sitzen um den großen Arbeitstisch herum und zerkleinern das Gemüse. Während dieser Arbeit wird ein kleiner Vers gesprochen:

Schnipp Schnapp Schnipp Schnapp, schneid dir nicht die Finger ab.

Der Pädagoge geht herum, achtet auf die richtige Handhabung der Arbeitsgeräte und auf richtiges Schaben, Schneiden.

Die Kinder gehen zum Herd. Möglichst jedes Kind übernimmt eine Tätigkeit: einschalten, Topf aufsetzen, Fett zugeben, Wasser zugeben, umrühren, Deckel aufsetzen.

Die Kinder wollen noch in der Nähe „ihrer“ Suppe bleiben. Ein Abzählvers wird miteinander gespielt:

1, 2 3, 4, 5, 6, 7,

eine alte Frau kocht Rüben,

eine alte Frau kocht Speck,

und du bist weg.

Aufräumen des Arbeitstisches und Aufdecken für die gemeinsame Mahlzeit

Jedes Kind übernimmt eine Aufgabe:

- Bretter wegräumen;
- Messer wegräumen;
- Abfälle in den Abfalleimer werfen;
- Tisch abwischen.
- Servietten hinlegen;
- Teller hinstellen;
- Tassen hinstellen;
- Löffel hinlegen.

Zum Beginn der Gesamtgruppenzeit ist die Suppe fertig. Die Gesamtgruppe sitzt um das große Tischviereck herum. Der Pädagoge füllt die Suppe auf (ein älteres Mädchen hilft). Das Auffüllen von heißer Flüssigkeit in Tassen ist für die Kinder zu schwierig. Jeder nimmt sich von der Petersilie. Gemütliches Essen.

Abräumen und Abwaschen

Die Kinder aus der Halbgruppe übernehmen das Abräumen: Löffel, Tassen, Teller, Servietten. Abwischen des Tisches.

Der Pädagoge wäscht mit (wechselnden) Kindergruppen ab und räumt ein.

III. Sichern der Kenntnisse

Auf einem Arbeitsblatt (Matrize) sind alle verwendeten Gemüse aufgezeichnet. Die Kinder erzählen, wie jedes Gemüse aussieht: weiß, grüne Blätter, ... Die Kinder malen das Gemüse an.

Rätsel: Ich habe viele Rösche an und beiße, wen ich beißen kann (Zwiebel).

Auf einem anderen Arbeitsblatt ist der Arbeitsgang symbolisiert. Die einzelnen Symbole müssen in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Die Kinder bewahren ihre „Rezepte“ in einer besonderen Arbeitsmappe auf.

Äußerungen von Müttern auf einem Elternabend: „Mein Sohn will jetzt immer Essen kochen. Geh weg, sagt er zu mir, ich koch mein Essen allein.“ – „Stephan hat neulich den Kuchen allein nach dem Rezept gebacken.“ (Beim Backen des Marmorkuchens war es möglich gewesen, die genauen Zutaten für einen Kuchen festzulegen.)

Die Entwicklung von Fröschen

1.4 (Vergleiche Themenbereich „Tier“ C 1.2)

Begründung

1.4.1 Bei der Entwicklung von Froschlaich beobachten die Vorschulkinder eines der wichtigsten biologischen Phänomene nämlich daß sich Lebewesen in einem Prozeß der Selbst differenzierung aus einfachen Formen zu komplexen Gebilden entwickeln. Am Froschlaich kann der Entwicklungsgang eines Wirbeltieres in einer relativ kurzen Zeitspanne, die für das Vorschulkind gerade noch überschaubar ist, beobachtet werden.

Lernziele

- 14.2 Die Kinder sollen beim Beobachten der Metamorphose von Froschlaich erkennen:
- der Frosch entsteht in einem 2 bis 3 Monate dauernden Entwicklungsprozeß aus einem kleinen Ei;
 - die Eier befinden sich ohne Schale in einer gallertartigen Masse, welche die Eier schützt und den Larven als erste Nahrung dient;
 - aus den Eiern schlüpfen die Larven, die man Kaulquappen nennt; es bilden sich die äußeren Kiemen und der Ruderschwanz;
 - die Kaulquappen werden im Verlauf ihrer Entwicklung dem Frosch immer ähnlicher: Beine und Arme sprossen, der Schwanz schrumpft und fällt ab, Kopf und Rumpf nehmen Froschgestalt an;
 - wenn die Kaulquappen an die Wasseroberfläche steigen und nach Luft schnappen, können sie nicht mehr nur im Wasser leben.

Hinweise

- 14.3 a) In vielen Gegenden Hamburgs wird der Pädagoge Froschlaich in Teichen, Weihern, Tümpeln oder Gräben finden. Der Froschlaich wird in ein Aquarium gesetzt, das für längere Zeit eingerichtet wurde. Damit kein Sauerstoffmangel auftritt wird es mit Wasserpflanzen besetzt (z.B. Wasserpest Hornblatt, Tausendblatt). Für eine Kaulquappe wird etwa 1 Liter Aquariumwasser benötigt. Kaulquappen ernähren sich vom Algenrasen an der Glaswand und erhalten regelmäßig abgekochte Salatblätter und etwas Algen-Trockenfutter. Ältere Kaulquappen fressen auch Fleischstückchen und klein gehackte, hart gekochte Eier (Vorsicht: nicht zu viel füttern, Reserfen und verderben das Wasser.) Sobald die Kaulquappen nach Luft zu schnappen beginnen, muß ein Aquaterrarium eingerichtet werden — notfalls genügt ein schwimmendes Brett. Wenn die Frösche das Land aufsuchen sollten sie in einem geeigneten Lebensraum freigelassen werden; denn die Ernährung mit kleinsten Insekten wird nun schwierig, falls nicht entsprechende Futterzuchten vorbereitet wurden.
- b) Die Beobachtung des Froschlaiches vollzieht sich zum einen in gelenkten Lernsituationen in kleinen Gruppen, zum anderen in den Zeiten der freien Aktivitäten spontan und un gelenkt. Die Kinder machen in diesen Phasen überraschende Entdeckungen, die sie immer wieder vor neue Rätsel stellen.

Beispiel:

Das Aquarium war mit Pflanzen besetzt worden, die aus dem Graben stammten, aus dem auch der Froschlaich entnommen war. Auf diese Weise gelangen unbeabsichtigt ins Aquarium: ein Blutegel, zwei Libellenlarven, Schnecken und andere Kleintiere. Nach und nach wurden diese Tiere von den Kindern entdeckt. Daraus entstanden Fragen und Probleme, die über die einfache Beobachtung der Kaulquappen hinaus auf das vielfältige Leben im Tümpel hinwiesen. So wollten die Kinder wissen: Woher kommen die Tiere? Was sind das für Tiere? Wie heißen sie? Wo leben sie? Was fressen sie? Können sie den Kaulquappen etwas tun?

In bestimmten, nicht zu kurzen Abständen werden die Kaulquappen vorsichtig mit einem Sieb aus dem Aquarium gefischt, in Petrischalen mit Wasser gelegt und mit der Lupe betrachtet. Die Beobachtungen werden in einer Zeichnung festgehalten (z. B. an der Seitentafel oder auf einem DIN A3-Blatt). Die Zeichnung entsteht durch den Pädagogen nach Anweisung der Kinder (wegen ihrer mangelnden zeichnerischen Fähigkeiten). Die Kinder müssen die Kaulquappen genau beobachten und treffende sprachliche Formulierungen finden. Auf diese Weise entsteht ein zeichnerisches „Tagebuch“ über die Entwicklung des Frosches. Einige Kinder haben auch Freude daran, Zeichnungen für ein eigenes „Tagebuch“ herzustellen.

- c) Die Beobachtungen am Froschlaich werden durch die gemeinsame Betrachtung von geeigneten Bilder- und Sachbüchern geordnet, geklärt, zusammengefaßt und vertieft z.B. de Haën, W.: Wie kleine Tiere groß werden (Otto Maier Verlag); Lauster, U. und P.: Biologieschule für unser Kind Bd. 1: Der Frosch (Ensslin-Verlag); Roels/Schweg

ler: Die Frösche (Reihe: Aus der Arche Noah, Oetinger Verlag). Zugleich erhalten die Kinder weitere Informationen über das Leben der Frösche (Lebensweise, -raum, Ernährung, Feinde). Angeregt durch die Beobachtung der Kaulquappen sind die Kinder an diesen Informationen sehr interessiert. Die Bücher werden von ihnen gerne während der freien Aktivitäten zur Hand genommen und immer wieder betrachtet.

Die Erarbeitung des Bilderbuches von Leo Lionni: „Fisch ist Fisch“ (Middelhaue Verlag) konfrontiert die Kinder mit der Entwicklung des Frosches stärker von der literarischen Seite und führt dadurch zu einem vertieften Verstehen dieses Prozesses.

- d) Das Aussetzen der kleinen Frösche nach Abschluß des Entwicklungsprozesses ist ein Erlebnis, an dem alle Kinder teilnehmen sollten und dessen Vorbereitung Überlegungen notwendig macht, die zu weiteren Einsichten führen. (Wo können wir die Frösche aussetzen? Wo werden sie einen geeigneten Lebensraum finden? Was muß vorhanden sein? Wie transportieren wir sie?) Bei der Lösung dieser Fragen müssen die Kinder ihr erworbenes Wissen anwenden. Nicht wenige Kinder werden sich wünschen, die Frösche in der Klasse zu behalten. Sie möchten die Tiere, die sie durch mehrwöchige Beobachtung und Pflege lieb gewonnen haben, nicht ohne weiteres wieder hergeben. Der Pädagoge wird daher den Kindern verdeutlichen müssen, daß die weitere Ernährung der kleinen Frösche sehr schwierig wird und bei einem Scheitern den Tod zur Folge haben kann.

Pflanzen im Klassenraum

1.5 (Vergleiche Themenbereich „Pflanze“ C 1.3)

Lernziele

Die Kinder sollen:

- mit der Haltung und Pflege von Pflanzen vertraut werden;
- durch die Beobachtung von Pflanzen erkennen, daß Pflanzen bestimmten Entwicklungsabläufen unterworfen sind;
- auf die Verschiedenartigkeit von Zimmerpflanzen aufmerksam werden;
- Unterschiede zwischen Schnittblumen und Topfpflanzen erkennen;
- zur sachgerechten Beschreibung von Pflanzen neue Begriffe lernen (Blüte, Blatt, Stengel, Wurzel).

1. Phase:

Einstieg: Das Klassenzimmer soll durch Pflanzen verschönert werden.

Fragestellung: Woher können wir diese Pflanzen bekommen?

Durchführung: Die Kinder machen Vorschläge, woher man Pflanzen bekommen kann:

- Ableger von Zuhause;
- Blumen aus dem Garten, aus der Gärtnerei, aus dem Blumenladen, vom Wochenmarkt.

Je nach den Vorschlägen der Kinder werden die Pflanzen beschafft.

2. Phase:

Fragestellung: Wie heißen die Pflanzen? Was müssen wir machen, damit die Pflanzen morgen noch schön sind? Wie müssen wir die Topfpflanzen pflegen? Was machen wir mit den Ablegern oder den Schnittblumen?

Durchführung: Die Pflanzen werden betrachtet, beschrieben und benannt (Farbe, Form, Blüte, Stengel, Blätter). Die Pflanzen sehen unterschiedlich aus, einige haben Wurzeln, die Schnittblumen nicht. Schnittblumen stellen nicht die gesamte Pflanze dar. Die Kinder stellen Überlegungen an, wie man die verschiedenen Pflanzen pflegen könnte. Der Pädagoge weist auf „Experten“ hin, die genaue Auskunft geben können (z.B. Mutter, Gärtner, Nachschlagen in einem Buch):

- Schnittblumen werden eingeschnitten, ins Wasser gestellt;
 - Topfpflanzen werden eingetopft, begossen, gedüngt;
 - Ableger werden in Gläser mit Wasser oder in nasse Watte gelegt, damit sie Wurzeln schlagen.
- Anlässe für weitere Lernsituationen ergeben sich aus Beobachtungen, welche die Kinder bei der Pflege der Pflanzen selbst anstellen oder zu denen der Pädagoge anregt, z.B. Bildung von neuen Blättern und Knospen bei einigen Topfpflanzen, die Entwicklung einer Blüte aus einer Knospe und ihr Verwelken, das Öffnen und Schließen der Blüte, die Hinwendung der Blüten, Blätter und Stengel zum Licht.

Wasser

1.6

(Vergleiche Themenbereich „Wasser“ C 2.1)

Begründung

Wasser ist einer der wichtigsten Stoffe, ohne die kein Leben denkbar wäre. Es tritt im Alltag in den drei Aggregatzuständen fest, flüssig und gasförmig auf. Die Kinder gehen täglich mit Wasser um und machen dabei unbewußt Erfahrungen. Wasser in flüssiger Form — am Strand, am Fluß, in der Badewanne, im Waschbecken, in Pfützen — übt eine große Faszination auf die Kinder aus, ebenso in fester Form als Schnee oder Eis.

Die vielfältigen Aspekte des Themas „Wasser“ können in der Vorschulklasse nicht behandelt werden. Es wird deshalb eine Begrenzung auf das Wasser im flüssigen Zustande vorgenommen. Einige Erfahrungen machen die Kinder in anderem Zusammenhang: Pflanzen brauchen Wasser zum Wachsen, Tiere bekommen etwas zu trinken, beim Kochen wird Wasser benutzt.

Um die Eigenschaft des Wassers als Flüssigkeit zu erkennen, ist es notwendig, daß Kinder im Freispiel viele Möglichkeiten erhalten, mit Wasser umzugehen. Die Ängstlichkeit der Mütter, enge Wohnverhältnisse, der Drang zur Sauberkeit verhindern oft, daß Kinder einfache Erfahrungen wie Einfüllen, Schöpfen, Umfüllen machen. Gerade dieser handelnde Umgang, der Erfahrungen ermöglicht, sollte beim Thema „Wasser“ in der Vorschule im Vordergrund stehen. Nur auf Grund von ausreichenden Erfahrungen im Freispiel ist es sinnvoll, die im folgenden skizzierten Lernsituationen durchzuführen.

Lernziele

Die Kinder sollen:

- erkennen, daß Wasser von selbst immer nur von einem höheren Niveau auf ein tieferes fließen kann, diese Erkenntnis sollen sie in ihrer Umwelt wiedererkennen und anwenden können;
- erkennen, daß beim Umfüllen einer Flüssigkeit das Volumen erhalten bleibt;
- ein einfaches Meßverfahren entwickeln, um Flüssigkeitsmengen miteinander vergleichen zu können.

Verlauf

1. Abschnitt: Wasser fließt

Dieser Themenkreis kann unabhängig von den unten aufgeführten behandelt werden. Kleine Gruppen von 4 bis 6 Kindern arbeiten gemeinsam, die Halbgruppe tritt zusammen, um Beobachtungen und Fragen zu erörtern und Erkenntnisse zusammenzufassen.

Einstieg

Nach Regenfällen, auf Spielplätzen, auf Ausflügen legen die Kinder häufig — wenn die Möglichkeit dazu vorhanden ist — Seen, Gräben und Wehre an, um das Wasser zu stauen oder weiterzuleiten. Diese Anlässe sind geeignet, um auf die Frage hinzuweisen: Wohin fließt das Wasser immer? Wie kommt das?

Durchführung

- a) Einige Kinder haben während eines Ausfluges Gräben angelegt und leiten das Wasser von Stauseen in die Gräben. Der Pädagoge ruft eine Gruppe von Kindern zusammen und überlegt mit ihnen: Wohin fließt das Wasser? Kann man das Wasser

zurückleiten? Über die Fragen wird diskutiert, die Kinder machen Vorschläge und verändern ihr System für den Versuch, das Wasser zurückzuleiten. Die Kinder finden anschließend aufgrund der Anschauung Erklärungen für das Fließen des Wassers und formulieren sie.

- b) Die folgende Möglichkeit kann als Festigung für die vorangegangene dienen. Die Kinder machen Beobachtungen, daß nach Regenfällen auf dem Schulhof oder im Rinnstein das Wasser immer in eine Richtung fließt. Daraufhin versammelt der Pädagoge die Kinder an einer günstigen Stelle im Schulgelände, schüttet mehrere Eimer Wasser aus und läßt die Kinder den Weg des Wassers beschreiben. Dann stellt er die Frage: Warum fließt das Wasser immer in eine Richtung? Auf die Erklärungen der Kinder hin fragt er, ob man das Gelände so verändern kann, daß das Wasser in eine andere Richtung fließt. Die Vorschläge der Kinder werden ausgeführt und der Versuch wiederholt. Die Kinder formulieren ihre Erkenntnisse und probieren neue Möglichkeiten im Freispiel, evtl. auch im Sandkasten, aus.
- c) Beim Bau von Gräben lassen die Kinder gerne Gegenstände schwimmen. Je nach Beschaffenheit des Grabens bewegt der Gegenstand sich fort, oder die Kinder versuchen, ihn weiterzutreiben, indem sie das Wasser bewegen. Der Pädagoge versammelt eine Gruppe von Kindern um den Graben und überlegt mit ihnen, wie man den Graben so verändern kann, daß der Gegenstand von selbst weiterschwimmen kann. Einige Kinder versuchen, das Problem zu lösen, indem sie das Bett des Grabens verändern. Zwischendurch wird immer wieder mit den anderen Kindern darüber diskutiert, ob man die jeweiligen Lösungen noch verbessern kann. Nach drei oder vier Versuchen ist zu erkennen, daß das Wasser um so schneller fließt, je steiler der Graben ist (bei gleichbleibendem Querschnitt des Bettes).

2. Abschnitt: Beim Umfüllen bleibt die Wassermenge erhalten

Durchführung

Es stehen mehrere durchsichtige Gefäße in verschiedenen Formen bereit. Ein Glas wird vom Pädagogen mit Wasser gefüllt und an der Stelle mit einem farbigen Tesaband beklebt, an der die Oberfläche des Wasser zu erkennen ist. Kinder gießen den Inhalt in ein anders geformtes Glas um. Je nach Form des Bechers werden Vermutungen geäußert; es ist mehr drin — es ist weniger geworden. Beim mehrmaligen (!) Hin- und Herschütten bemerken die Kinder, daß kein Wasser hinzugetan oder weggeschüttet wurde. Dabei setzt sich nach etlichen Versuchen allmählich die Erkenntnis durch, daß die Menge immer die gleiche bleibt, auch wenn sie in einem anderen Gefäß mehr oder weniger zu werden scheint. Anschließend versuchen die Kinder gemeinsam mit dem Pädagogen, den Sachverhalt zu formulieren.

3. Abschnitt: Vergleich von Flüssigkeitsmengen

Einstieg

Beim Umfüllen, Schöpfen, Gießen im Freispiel fallen Bemerkungen wie: Bei mir ist aber mehr drin als bei dir — Ich habe genauso viel drin wie du.

Fragestellung

Aus dieser Diskussion ergibt sich die Fragestellung: Wie können wir feststellen, in welchem Gefäß mehr Wasser ist?

Durchführung

Zur Lösung dieser Frage können folgende Vorschläge von den Kindern gemacht werden:

- a) In zwei gleiche Gefäße werden die Wassermengen von zwei anderen Behältern umgefüllt und die Oberflächen miteinander verglichen.
- b) Der Inhalt eines Glases wird in ein Gefäß geschüttet, der Rand der Oberfläche farbig markiert und das Wasser wieder ausgeschüttet. Eine Menge Wasser aus einem anderen Glas wird in dasselbe Gefäß gefüllt. Am Stand der Wasseroberfläche kann man durch Vergleich mit der Markierung ablesen, welche Wassermenge größer ist.

- c) Es ist auch möglich, daß Kinder einen Meßbecher zum Vergleich heranziehen wollen. Die Vorschläge der Kinder werden aufgegriffen und ausprobiert. Als Lernkontrolle dienen weitere Versuche mit anders geformten Gefäßen.

2 Liste der Lehr- und Lernmittel

Zum Themenbereich „Mensch“

Unser Körper:

- Pappmodelle und Puppen, um die Beweglichkeit von Gliedmaßen zu zeigen;
- eventuell Röntgenaufnahmen von Gliedmaßen;
- Meßlatte.

Körperpflege:

- Materialien zur Demonstration der Körperpflege (z.B. Seife, verschiedene Zahnbürsten, diverse Zahncremes, Waschlappen, Nagelschere, Kamm);
- Taschenspiegel zum Betrachten der Zähne;
- Demonstrationsmodell eines menschlichen Gebisses;
- Lupen.

Ernährung – Nahrungsmittel:

- ein Herd;
- Haushaltsgeräte für das Herstellen einfacher Gerichte und Backwaren (Topf, Bratpfanne, Schüsseln, Meßbecher u.a.) und ausreichend Geschirr (siehe Richtlinien, Arbeitshilfen, D 2 Raumausstattungsverzeichnis);
- Nahrungsmittel entsprechend dem gewählten Thema.

Zum Themenbereich „Tier“

- Käfig zur Kleintierhaltung mit Unterschlupf-, Schlafgelegenheit und Einrichtung für das gewählte Tier;
- Aquarium mit Einrichtung (Sand, Wasserpflanzen);
- eventuell Terrarium und Vogelkäfig mit der dazu gehörenden Einrichtung;
- Petri-Schalen oder andere Glasschälchen;
- Lupen;
- Abbildungen der gehaltenen Tiere aus Zeitschriften, Büchern oder Bildersammlungen;
- Bilder- und Sachbücher, die die Arbeit vertiefen: z.B. W. de Haën: Wie kleine Tiere groß werden (Otto Maier Verlag), W. Weiss: aquarium und P. Faber: vogelhaltung, aus der Reihe: blv junior wissen (BLV Verlagsgesellschaft);
- Material für die Herstellung von Sammlungen (Pappen, Band, Drähte, Kleber);
- Schaukästen für die Ausstellung von Sammlungen (z.B. Sammlung von Muschelschalen, Federn, Knochen).

Zum Themenbereich „Pflanze“

- Blumentöpfe aus Steingut, Plastik oder Pflanzkästen;
- Gießkanne;
- Blumenerde, Torf, Blumendünger;
- Zimmerpflanzen (z.B. Geranien, Buntblatt, Fleißiges Lieschen, Grün- oder Streifenlilie);
- verschiedene Vasen für Schnittblumen;
- geeignete Samen für Keimversuche, z.B.: Gemüsebohne, Erbse, Getreide, Roßkastanie;
- Gläser für Quell- und Keimversuche;
- Watte;
- Lupen, Messer für die Untersuchung der Samen und Pflanzen;

- nach Möglichkeit ein Gartenstück als Pflanzecke, dazu Geräteraum mit notwendigem Gerät (Spaten, Harke, Pflanzstock, siehe auch Richtlinien, Arbeitshilfen, D 2 Raumausstattungsverzeichnis);
- verschiedene Samen von Gemüsearten und Kräutern (z.B. Karotten, Kopfsalat, Kresse, Bohnen).

Zum Themenbereich „Wasser“

- auf einem größeren, wasserfesten Tablett (z.B. Abtropftablett) oder in zwei Plastikschüsseln in verschiedener Form und Größe: (Plastik)flaschen, Becher, Meßbecher, Trichter, außerdem ein kleiner Eimer, Stücke von Gartenschläuchen (zum Ineinanderstecken verschiedene Dicken), Schöpfkelle, Siebe, Spritzen, Wasserrad;
- kleine und große Plastikwanne;
- Gießkanne.

Zum Themenbereich „Erde, Sand, Steine“

- Steine, die die Kinder gesammelt haben;
- verschiedene Bodenproben (Sand, Gartenerde, Lehm, Kies);
- Werkzeuge: Hammer, Messer, Feile, Raspel;
- Lupen;
- feste Pappunterlagen;
- Schutzbrille;
- Gläser zur Aufschleimung verschiedener Bodenarten;
- Sachbücher (vorwiegend zur Information des Pädagogen): Hähnel, W.: Mineralien und Gesteine, Bd. 45 der Reihe Was ist was. Hamburg 1970 (Neuer Tesseloff Verlag). Müller, S.: Böden unserer Heimat. Stuttgart 1969 Franckh'sche Verlagshandlung). Schumann, H.: Einführung in die Gesteinskunde. Göttingen 1961 (Vandenhoeck & Ruprecht-Verlag). Welley/Bishop/Hamilton: Der Kosmos-Steinführer. Stuttgart o.J. (Franckh'sche Verlagshandlung). Schulfunkheft des NDR: Augen auf im Alltag 1/1975. Hamburg 1975 (Der Boden, S. 54 bis 78).

Zum Themenbereich „Feuer“

- Lupen als Brennglas, Streichhölzer;
- Kerzen;
- verschiedene brennbare und nicht brennbare Materialien aus Abfallresten;
- Feuerlöscher, Wassereimer;
- zur Demonstration: Feuerlöscher (darf nur in Ernstsituationen benutzt werden);
- für den Pädagogen: Beachtung der Vorschriften beim Umgang mit offenem Feuer: Informationen des Amtes für Schule Nr. 17/74 (vom 12. 8. 1974).

3

Literaturhinweise

Eine spezielle Literatur zum Lernbereich „Natur“ in der Vorschule ist kaum vorhanden. Anregungen für seine Arbeit kann der Pädagoge den Schriften zum Sachunterricht in der Grundschule und einigen Schriften zur Vorschulpädagogik entnehmen.

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung.

Anregungen I. Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Juventa, München 1973.

Dies.

Anregungen II. Zur Ausstattung des Kindergartens. Juventa, München 1973.

Arndt, M.

Die Natur erlebt und beobachtet mit Vorschulkindern. Volk und Wissen, Berlin 1969.

- Dies.
Pflanzen- und Tierpflege im Kindergarten. Volk und Wissen, Berlin 1971.
- Belser, H., u.a.
Curriculum-Materialien für Vorschule und Eingangsstufe, Bd. III. Beltz, Weinheim 1975.
- Die Grundschule.
Modelle für den Sachunterricht. Heft 4/1974.
- Hoenisch, N. u.a.
Vorschulkinder. Klett, Stuttgart 1970³.
- Katzenberger, L. (Hrsg.)
Der Sachunterricht der Grundschule. Teil 1 und 2. Prögel, Ansbach 1972.
- Mücke, R.
Sachkunde. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1973.
- Nelson, P. A.
Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule. Klett, Stuttgart 1970.
- Schwartz, E. (Hrsg.)
Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 16/17: Entdeckendes Lernen im Lernbereich Biologie. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1973.
- Ders. (Hrsg.)
Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. S4/5: Lernbereich Sachunterricht. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt/M. 1974.

C 8 Werken

Inhalt

Seite

A	Zur Didaktik	
1	Allgemeines	257
1.1	Kennzeichnung des Lernbereichs	257
1.2	Beziehungen zu anderen Lernbereichen	257
1.3	Verhältnis der Kinder zur technischen Umwelt	257
1.4	Aufgaben	257
2	Lernziele	258
B	Zur Gestaltung	
1	Organisation	259
1.1	Zeitanteil	259
1.2	Räumliche Bedingungen	259
1.3	Material	259
1.4	Werkzeug und Hilfsmittel	259
1.5	Verhaltensregeln	260
1.6	Zusammenarbeit mit den Eltern	260
2	Aktivitäts- und Vermittlungsformen	260
2.1	Freie Aktivitäten	260
2.2	Gelenkte Aktivitäten	261
2.2.1	Handelnder Umgang	261
2.2.2	Sachgespräch	261
2.2.3	Realbegegnung	261
2.2.4	Umgang mit Werkzeugen	261
2.2.5	Materialangebot	262
2.2.6	Aufgabenstellung	262
2.3	Verhalten und Aufgaben des Pädagogen	263
2.4	Hinweise zur Beobachtung der Kinder	263
3	Feststellen und Sichern der Lernergebnisse	264
C	Inhalte	
1	Bauen und Wohnen	265
2	Fahren	265
3	Nähen und Kleiden	265
4	Gebrauchsgegenstände	266
5	Werkzeuge	266
D	Arbeitshilfen	
1	Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen	266
1.1	Einsatz von Holzbauklötzen (Hinweise zu einem Arbeitsmittel)	266
1.2	Höhle zum Hineinkriechen für Kinder (Kurzfassung)	267

	Seite
1.3	Falthaus 267
1.4	Haus aus Styropor 268
1.5	Wir bauen ein Spielhaus 269
1.6	Zimmer im Schuhkarton (Kurzfassung) 270
1.7	Besuch einer Baustelle (Kurzfassung) 270
1.8	Technische Baukästen (Hinweise zu einem Arbeitsmittel) 270
1.9	Fahrzeuge (mit Aufbauten) 271
1.10	Hut aus Papier 272
1.11	Handpuppen (Kurzfassung) 273
1.12	Herstellen einer Fahne (Kurzfassung) 274
1.13	Flattertier (Kurzfassung) 275
1.14	Geräuschinstrumente (Kurzfassung) 275
1.15	Telefon 277
1.16	Anhänger aus Wachs 278
1.17	Lustiger Behälter aus Joghurtbechern (Kurzfassung) 279
1.18	Kerzenständer aus Ton (Kurzfassung) 279
1.19	Hammer und Nagel (Vorübung) 280
1.20	Hammer und Nagel (Igel) 281
1.21	Umgang mit der Schere 281
2	Literaturhinweise und Lehr- und Lernmittel 283
2.1	Literatur zum Lernbereich „Werken“ 283
2.1.1	Beiträge mit Unterrichtsbeispielen 283
2.1.2	Beiträge zur Fachdidaktik 283
2.2	Lehr- und Lernmittel 284

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

1.1 Kennzeichnung des Lernbereichs

Unsere Umwelt ist wesentlich durch Technik geprägt. Einer Begegnung und Auseinandersetzung mit technischen Objekten und Sachverhalten wird sich niemand entziehen können. Um die Umwelt sachbezogener zu verstehen und zu bewältigen und um in zunehmendem Maße aktiv auf sie Einfluß zu nehmen, ist technisches Wissen und Können erforderlich.

Dieses Wissen und Können zu vermitteln, ist Aufgabe der Schule. Der Vorschule fällt die Aufgabe zu, bei den Kindern erste Schritte auf dem Wege zum Verständnis unserer technischen Welt anzubahnen. Der Lernbereich „Werken“ findet seine Fortsetzung im Technikunterricht der Grundschule.

Gegenstand dieses Lernbereiches ist:

- das Kennenlernen und Herstellen einfacher technischer Objekte;
- das Einüben elementarer Fertigungstechniken;
- das Umgehen mit Werkzeugen und Materialien.

1.2 Beziehungen zu anderen Lernbereichen

Der Lernbereich „Werken“ hat Beziehungen zu anderen Lernbereichen, zum Beispiel: Beziehungen zur „Bildenden Kunst“:

Kinder haben das Bedürfnis, ihre Werkstücke zu schmücken und zu verzieren. Deshalb sollten nicht nur funktionale, sondern auch ästhetische Gesichtspunkte berücksichtigt werden.

„Beziehungen zur „Natur“:

Verbindungen zum Bereich „Natur“ bieten sich z.B. bei folgenden Themen an: Bau eines Geheges oder Tierkäfigs. Tiere im Zoo. Anhänger aus Wachs (Umgang mit Feuer).

Beziehungen zur „Musik“:

Werden z.B. Geräuschinstrumente hergestellt, ergeben sich Bezüge zum Lernbereich „Musik“. Die Kinder machen Klangexperimente und probieren verschiedene Rhythmen aus.

1.3 Verhältnis der Kinder zur technischen Umwelt

Alle Kinder im Vorschulalter sind bereits in irgendeiner Weise mit technischen Gegenständen und Fragen konfrontiert worden. Sie haben Erfahrung im Umgang mit technischem Spielzeug; sie können einige technische Geräte und Maschinen bedienen und benutzen. Aber komplizierte Wirkungszusammenhänge und deren Ursachen können sie noch nicht durchschauen.

Das Verhältnis der Kinder zur technischen Umwelt ist noch stark ichbezogen, unreflektiert und situationsgebunden. Es ist in hohem Maße geprägt von häuslichen Einflüssen und Anregungen.

1.4 Aufgaben

Dieser Lernbereich hat die Aufgabe, wesentliche Voraussetzungen zu schaffen, um die Vorschüler zu einer mehr abständigen und sachlichen Auseinandersetzung mit ihrer weitgehend technisch orientierten Umwelt zu befähigen.

Im wesentlichen geht es darum, daß im Bereich „Werken“ Grunderfahrungen erworben und anhand einfacher Beispiele und mit einfachen Mitteln technische Denk- und Handlungsformen angebahnt werden (es wird gefragt, erprobt und überprüft: – Wie und woraus ist etwas gemacht? – Wie funktioniert es? – Was kann man damit machen? – Wie und mit welchen Mitteln kann es hergestellt werden? – Wem dient es? – Wer benutzt es wann, wozu?). Soweit für die Kinder faßbar, soll ihnen einsichtig werden, daß Technik von Menschen gemacht und daß sie erklärbar ist.

Es ist Aufgabe des Lernbereichs „Werken“ beim Vorschüler Neugierverhalten zu wecken und zu pflegen. Das Kind soll zum eigenständigen Tun, zum Experimentieren angeregt und ermuntert werden. Die eigene praktische Tätigkeit erlaubt Kindern – deren verbale Fähigkeiten im allgemeinen begrenzter sind als die Qualität ihres Denkens – Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu zeigen und zu erweitern, ohne besondere Einengung durch sprachliche Schwierigkeiten.

In diesem Lernbereich wird jedoch nicht sprachfrei gearbeitet, denn die Kinder können und wollen über Erfahrungen berichten, die sie bei der Herstellung ihrer Werkstücke gemacht haben. Sie wollen ihre Arbeiten zeigen und dazu berichten (siehe dazu B „Zur Unterrichtsgestaltung“).

Dieser Lernbereich kann einen wesentlichen Beitrag zum Sozialisierungsprozeß leisten.

Die nachfolgenden Ausführungen sollen erläutern, wie Kindern Vorteile der Kooperation und die Notwendigkeit gemeinsamer Absprachen verdeutlicht und einsichtig gemacht werden können:

Eine Zusammenarbeit wird sinnvoll und notwendig, wenn entsprechende Bedingungen gestellt oder umfangreiche Vorhaben angeboten werden (Beispiel: In einem Schuhkarton sollen sich zwei Kinder eine Wohnung einrichten).

Das Material kann so angeboten werden, daß für Vorschüler eine Zusammenarbeit mit anderen Kindern sinnvoll und verständlich wird. Beispiele: In einer Gruppe von vier Kindern bekommt jedes nur zehn Bausteine. Soll ein hoher Turm, soll eine Garage entstehen, muß das Material zusammengelegt und gemeinsam benutzt werden.

Man muß sich einigen, was und wie gebaut werden soll.

An Gruppentischen werden Buntpapiere ausgeteilt. Ein Kind bekommt z.B. ein grünes, ein anderes ein rotes, das nächste ein blaues und das letzte ein gelbes Blatt.

Auch hier sind die Kinder gezwungen, ihr Material gemeinsam zu benutzen, wenn z.B. ein bunter Drache ausgeschnitten und aufgeklebt werden soll.

Gegenseitige Rücksichtnahme und Hilfestellungen können im Umgang mit gefährlichen Werkzeugen (z.B. Messer, Schere, Vorstecher ...) und beim Aufräumen verdeutlicht und geübt werden.

2

Lernziele

Die Kinder sollen:

- verschiedene Materialien in unterschiedlichen Formaten kennenlernen und deren Eigenschaften im spielenden Umgang entdecken, erkunden, erproben und gewonnene Erfahrungen bei wiederholtem Materialangebot gezielter berücksichtigen;
- im handelnden Umgang mit Material und Werkzeug einfache Werkaufgaben lösen, indem sie Lösungsmöglichkeiten entdecken, erkunden, erproben, planen, verwirklichen, überprüfen und beurteilen;
- im handelnden Umgang mit Material und Werkzeug ihre feinmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten üben und erweitern;
- einfache Techniken kennenlernen und üben (z.B. Trennen: Schneiden, Reißen, Sägen;
Verbinden: Kleben, Heften, Klammern, Binden, Stecken, Verknoten);
- erkennen und beachten, daß bei vielen Arbeitsabläufen eine bestimmte Reihenfolge einzuhalten ist;
- Werkzeuge kennenlernen, ihre Funktionsweise verstehen und sie sachgerecht und sicher handhaben;
- einfache technische Sachverhalte sprachlich darstellen.

B Zur Gestaltung

1 Organisation

1.1 Zeitanteil

Die Kinder sollten sowohl in gelenkten Einheiten als auch in den freien Aktivitäten Gelegenheit zum Umgang mit Material und Werkzeug erhalten, wobei vorwiegend in Halbgruppen gearbeitet wird.

In den ersten 6 bis 8 Wochen sollte in der Regel eine Arbeitszeit von rund 20 Minuten nicht überschritten werden.

Bei umfangreicheren Vorhaben ist es günstig, epochal zu arbeiten.

1.2 Räumliche Bedingungen

Steht den Kindern kein Fachraum zur Verfügung, empfiehlt es sich, das Klassenzimmer auszurüsten mit:

- Regalen zur Aufbewahrung von Material und halbfertigen Arbeiten;
- einer Werkzeugwand;
- einer „Werkecke“ mit einem Werk Tisch;
- einer Bauecke mit einem Bauteppich;
- einem Wasseranschluß mit einem größeren Becken.

1.3 Material

Das Material sollte unter dem Gesichtspunkt ausgewählt werden, ob es für die Kinder leicht zu bearbeiten ist. Papier oder dünner Karton ist z.B. für Vorschüler leichter zu bearbeiten als Pappe, weil den Kindern z.T. noch Vorerfahrungen fehlen und ihre manuelle Geschicklichkeit nicht ausreicht.

Außerdem eignen sich Materialien wie:

- Naturmaterial (Moose, Zweige, Borke, Früchte, Samen, ...);
- Lehm, Sand, Steine, Schnee;
- Verpackungsmaterial (Kartons, Schachteln, Kästen, Dosen, Tüten, Plastikflaschen, ...);
- Textilabfälle (Stoff-, Filz-, Woll-, Garnreste, ...).

Häufig empfiehlt es sich, Material in handgerechten Arbeitsformaten anzubieten, um Überforderungen der Kinder zu vermeiden und eine ökonomische Verwendung des Materials sicherzustellen.

Es ist günstig, das Material übersichtlich auf einem Tisch bereitzustellen, damit die Kinder lernen, sich selbständig und möglichst störungsfrei zu versorgen.

1.4 Werkzeug und Hilfsmittel

Der Liste „Arbeitslisten“ D 2.2 ist zu entnehmen, welche Werkzeuge und Hilfsmittel für fünf- und sechsjährige Kinder geeignet sind. Die Werkzeuge sollten übersichtlich aufbewahrt werden, damit die Kinder die ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten überblicken und der Pädagoge die Vollständigkeit der Werkzeuge schnell überprüfen kann. Das Werkzeug sollte nicht in einer großen Schublade (Rumpelkiste) liegen, weil es dadurch leicht beschädigt wird.

Die optimale Aufbewahrungsart bietet eine große Tischlerplatte als Werkzeugwand, an der alle Werkzeuge (die für die Hand der Kinder gedacht sind) leicht erreichbar und gut zu übersehen sind. Zur Aufbewahrung geeignet ist auch ein Schrank, in dem jedes Werkzeug seinen festen Platz hat.

Es empfiehlt sich, für jedes Kind einen „Werkkasten“ mit folgendem Inhalt einzurichten:

- eine Schere (spitz, 120 mm);
- Klebstoff (z.B. Technicoll);
- eine Stopfnadel mit großem Öhr;
- ein Spitzbohrer (z.B. Milchk Dosenöffner, großer Nagel);
- eine Streichholzschachtel mit Musterklammern und Heftzwecken;
- eine Streichholzschachtel mit Büroklammern;
- Bindfäden, Garn;
- ein Lappen.

1.5 Verhaltensregeln

Um ein ruhiges, geordnetes Arbeiten gewährleisten zu können, ist es erforderlich – möglichst im Handlungsvollzug und von konkreten Situationen ausgehend – mit den Kindern zu nachfolgenden Fragen Antworten zu suchen:

- Wie teilen wir Material aus?
 - Wie halten wir Ordnung am Arbeitsplatz?
 - Wie schützen wir unsere Kleidung?
 - Wie gehen wir mit spitzen, scharfen Werkzeugen um?
 - Wie gehen wir mit Klebstoffen um?
 - Wie gehen wir mit Material um?
 - Wie räumen wir auf?
 - Wie und wo bewahren wir Material – Werkzeuge –, halbfertige Arbeiten auf?
- Die nach und nach gemeinsam gefundenen „Regeln“ müssen mit den Kindern eingeübt werden.

1.6 Zusammenarbeit mit den Eltern

Eltern können an Werkvorhaben und deren Vorbereitung und bei der Materialbeschaffung beteiligt werden. Sie können – allerdings nach eingehender Beratung mit dem Pädagogen – selbst Angebote machen und mit kleineren Gruppen werken.

Die Werkvorhaben, an denen sich die Eltern beteiligen, können unterschiedliche Themen haben, die an getrennten Arbeitstischen mit entsprechenden Materialien und Hilfsmitteln durchgeführt werden. Die Kinder werden über die Angebote informiert und entscheiden sich für eins, an dem sie mitarbeiten möchten.

Um Anregungen für das „Werken“ zu geben und um Verständnis für Fragen und Probleme dieses Lernbereiches einzuwerben, können Bastelabende für Eltern und Bastelnachmittage für Eltern und Kinder angeboten werden (besonders vor Festen wie Ostern und Weihnachten).

Vergleiche hierzu auch den Lernbereich C 4 „Bildende Kunst“.

2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen

2.1 Freie Aktivitäten

Das Angebot an Materialien und Hilfsmitteln sollte zumindest in der Anfangszeit nicht zu umfangreich sein, damit die Kinder nicht verwirrt und überfordert werden. Von dem Angebot können anregende Impulse ausgehen, wenn es nicht ständig gleich gehalten wird (siehe „Materialangebot“, B 2.2.5). Die Materialien und Hilfsmittel, die den Kindern zur freien Verfügung stehen, sollten übersichtlich angeordnet und für die Kinder leicht zugänglich sein.

Der Umgang mit Werkzeugen, mit denen Kinder sich und andere gefährden könnten, muß eingeführt sein (siehe „Umgang mit Werkzeugen“, B 2.2.4).

In der Regel wird die Werkecke nur Arbeitsraum für etwa vier Kinder bieten. Sollen die Kinder sich nicht gegenseitig behindern oder gar gefährden, ist es erforderlich, mit ihnen eine Regelung für Benutzung der Werkecke abzusprechen. Werkzeuge wie Säge, Hammer, Raspel, Feile und Messer sollten nur in der Werkecke benutzt werden.

2.2 Gelenkte Aktivitäten

2.2.1 *Handelnder Umgang*

Im praktischen Tun machen die Kinder Entdeckungen, sammeln Erfahrungen, gewinnen manuelle Geschicklichkeit, probieren Lösungsmöglichkeiten aus, überprüfen diese und korrigieren sie.

Überwiegend im probierenden – aber auch im nachvollziehenden Tun lernen die Kinder in diesem Lernbereich am intensivsten und nachhaltigsten; deshalb liegt der Schwerpunkt im handelnden Umgang mit Material und Werkzeug.

2.2.2 *Sachgespräch*

Im Sachgespräch erhalten die Kinder Informationen über den Lerngegenstand (z.B. aus welchen Einzelteilen er besteht und welche Funktionen diese haben) und sein Bezugsfeld (z.B. wer ihn wann, wie, wozu benutzt).

Die Auswahl der Informationen orientiert sich am Gegenstand selbst, sie sollte aber unbedingt auf die Interessen und Bedürfnisse, auf das Verständnis und den Erfahrungsbereich der Kinder abgestimmt werden. Auf keinen Fall ist Perfektionswissen anzustreben. Das Sachgespräch sollte sich nicht in Wissensvermittlung erschöpfen, sondern auf einen handelnden Umgang im Spiel hinzielen (siehe D 1 „Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen“). Der Lerngegenstand sollte im Sachgespräch immer veranschaulicht sein. Dabei ist abzuwägen, ob sich der Gegenstand selbst repräsentieren kann oder welches Medium geeignet ist, ihn zu vertreten.

2.2.3 *Realbegegnung*

Realbegegnungen vermitteln Bezüge zur Wirklichkeit. Sie sind nach und vor Werkvorhaben möglich und sinnvoll. Durch Realbegegnungen nach entsprechenden Werkvorhaben können die Kinder angeregt werden, ihre Umwelt interessierter zu betrachten und sie sachbezogener und sachverständiger zu sehen.

Finden sie vor dem Werken statt, können Vorstellungen der Kinder aktiviert, geklärt, geordnet, erweitert werden – besonders, wenn der Pädagoge Beobachtungsaufgaben gestellt hat, Einzelheiten an Ort und Stelle gründlich betrachten ließ und für das Werkvorhaben Wesentliches mit den Kindern anschaulich nachbereitet hat.

Bei komplexeren Vorhaben (z.B. Spielplatz oder Tierpark) können Kinder nach einer Realbegegnung häufig leichter „ihr“ Werkthema finden.

Der Pädagoge kann aus den Äußerungen und Fragen der Kinder entnehmen, wo ihre Interessenschwerpunkte liegen.

Beim Werken und bei der Begutachtung der Kinderarbeiten sollte der Pädagoge berücksichtigen, daß Vorschüler nicht alle während der Realbegegnung wahrgenommenen Merkmale beachten. Kinder setzen die Realität individuell, ihrem Interesse und ihrem Vermögen entsprechend um.

Bei der Einzelberatung aber sollte der Pädagoge nicht darauf verzichten, noch einmal auf Besonderheiten hinzuweisen, an Einzelheiten zu erinnern, sie zu verdeutlichen, um jedes Kind nach seinen Möglichkeiten zu fordern und zu fördern.

2.2.4 *Umgang mit Werkzeugen*

Unschlagmäßige Benutzung von Werkzeugen kann z.B. bewirken:

- die Kinder behindern und gefährden sich oder andere;
- die Werkzeuge und andere Gegenstände am Arbeitsplatz werden beschädigt;
- der von den Kindern angestrebte Erfolg bleibt aus oder wird nur unzulänglich erreicht.

Möglichst im handelnden Umgang und von konkreten Situationen ausgehend – sollten mit den Kindern nach und nach folgende Fragestellungen erarbeitet werden:

- Welche besonderen Merkmale kennzeichnen ein bestimmtes Werkzeug und welche Funktionen erfüllen sie?

- Wann und wozu wird ein bestimmtes Werkzeug verwendet?
- Wie kann man ein Werkzeug anfassen und möglichst geschickt handhaben?
- Wie behandelt man ein Werkzeug pfleglich und bewahrt es sachgerecht auf?
- Worauf muß man achten, um sich oder andere bei der Arbeit nicht zu behindern oder zu gefährden?

2.2.5 *Materialangebot*

Ein Material (z.B. Ton, Bausteine, Pappschachteln, Naturmaterial, Streifen aus Wellpappe...) sollte zunächst ohne verbindliche Aufgabenstellung angeboten werden, damit die Kinder Beschaffenheit und Eignung dieses Angebotes im eigenständigen Zugriff erproben und erfahren können.

Grundsätzlich sollte ein Material wiederholt angeboten werden. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Kind im ersten probierenden Umgang mit einem Material erworben hat, kann es beim wiederholten Angebot berücksichtigen und gezielter einsetzen. Außerdem kann das Kind noch andere Merkmale der Beschaffenheit und Möglichkeiten der Eignung und Verwendung eines Materials entdecken und nutzen. Im Erfahrungsaustausch mit anderen Kindern wird es dann seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten erweitern können.

Ein sich wiederholendes, gleichförmig gehaltenes Angebot kann Übersättigung zur Folge haben und kreative Leistungen verhindern oder zumindest erschweren. Verschiedene Maßnahmen können dem entgegenwirken. Der Pädagoge kann z.B. das Materialangebot entsprechend strukturieren, und er kann bestimmte Bedingungen für die Benutzung von Hilfsmitteln stellen. Damit können dem Kinde Möglichkeiten der Verwendung oder der Bearbeitung eines Materials erschlossen bzw. verweigert werden. Das Kind wird vor neue, z.T. reizvolle, Anforderungen gestellt (es kann aber auch seine Erfahrungen einbeziehen).

Beispiele:

Strukturierung des Materialangebotes

Ein Grundmaterial, wie z.B. einseitig beschichtete Wellpappe, kann in unterschiedlichen Arbeitsformaten angeboten werden (z.B. runde oder viereckige Flächen, breite oder schmale — je nach Schnittrichtung — biegsame oder brettartige Streifen). Eine Strukturierung des Angebotes könnte darin bestehen, daß z.B. nur brettartige, nur biegsame oder nur schmale Streifen zur Verfügung gestellt werden. Es wären aber auch verschiedene Kombinationen möglich.

Zu dem Grundmaterial kann noch Zusatzmaterial angeboten werden (z.B. könnten zu dem Grundmaterial Schachteln oder Streifen aus Wellpappe als Zusatzmaterial Rundhölzer, Pappreste, Büroklammern ... ausgeteilt werden).

Bedingungen für die Benutzung von Hilfsmitteln

Das Angebot bzw. die Einschränkung von Hilfsmitteln (Scheren, Klebstoffe, Messer, Dorne ...) erschließt oder verweigert dem Kinde Bearbeitungs- oder Verwendungsmöglichkeiten.

Kombinationsbeispiele

- Es werden nur schmale, biegsame Streifen aus Wellpappe angeboten. Als Zusatzmaterial bekommen die Kinder Rundhölzer. Als Hilfsmittel dürfen Scheren benutzt werden.
- Die Kinder bekommen lange und kurze, breite und schmale, brettartig zugeschnittene Streifen aus Wellpappe. Büroklammern werden zur Verfügung gestellt. Hilfsmittel dürfen nicht benutzt werden.

2.2.6 *Aufgabenstellung*

Werkaufgaben sollten nach Möglichkeit an Bedürfnissen und Interessen der Kinder anknüpfen und ihrem Erfahrungs- und Erlebnissbereich entsprechen (z.B. eine Baustelle in der Nähe der Schule, eine gemeinsame Feier, der Besuch eines Spielplatzes oder des Tierparks, ein Ausflug in den Wald ...).

Werkaufgaben sollten den Kindern Gelegenheit geben, eigene Lösungsmöglichkeiten entdecken, verwirklichen und überprüfen zu können.

Die Aufgabenstellung muß das (die) Problem(e) deutlich umreißen.

Beispiele:

- Baue einen Turm, der nach oben immer dünner (dicker) wird.
- Baue einen Turm mit einer Plattform, auf der eine mit Sand gefüllte Streichholzschachtel liegen kann.
- Baue mit diesen Bausteinen einen möglichst hohen Turm, auf dem ein mit Knetwachs gefüllter Joghurtbecher stehen kann.

In den ersten Schulwochen sollte der Pädagoge nicht darauf bestehen, daß alle Kinder die Aufgabenstellung annehmen.

Es gibt verschiedene Gründe für solch ein Verhalten:

- die Kinder sehen z.B. eine andere Aufgabe, die sie interessiert und die sie verwirklichen möchten;
- sie können die gestellte Aufgabe nicht lösen;
- sie sind mit dem Material beschäftigt, erproben seine Verwendungsmöglichkeiten, probieren etwas aus, werfen es wieder, bauen es um.

In zunehmendem Maße sollten die Kinder jedoch behutsam angehalten werden, gestellte Aufgaben zu erfüllen.

2.3 Verhalten und Aufgaben des Pädagogen

Während die Kinder arbeiten, ist es selbstverständlich, daß der Pädagoge sich den Kindern zuwendet, die seiner Hilfe bedürfen. Dabei kann diese Hilfe unterschiedlich aussehen, beispielsweise:

- das Kind erhält einen Denkanstoß (z.B. durch eine gezielte Frage; einen Hinweis; einen Vergleich mit einer anderen Schülerarbeit, durch Bereitstellung eines bestimmten Materials oder Werkzeuge...);
- das Kind wird an einen Mitschüler verwiesen, um sich bei ihm Anregungen zu holen;
- der Pädagoge nimmt dem Kind bestimmte Arbeiten ab, die es überfordern würden (z.B. das Verknoten von Bindfäden oder Schneiden von Buntkarton bei noch zu geringer Fingerfertigkeit).

Eine weitere Aufgabe des Pädagogen besteht darin, dem unterschiedlichen Arbeitsverhalten der Kinder Rechnung zu tragen und sich dementsprechend zu verhalten:

- Kindern, die schnell ermüden, wird er erlauben, vorzeitig mit der Arbeit aufzuhören. Ist es ihnen zuzumuten, ihre Arbeit später zu beenden, sollte der Pädagoge die Kinder allerdings zur Fertigstellung der Arbeit auffordern (z.B. am nächsten Tag während der „freien Aktivitäten“).
- Kindern, die wenig motiviert und schon nach kurzer Zeit mit ihrer Arbeit „fertig“ sind, muß der Pädagoge Anregungen geben, damit ihr Interesse geweckt wird und sie nach und nach befähigt werden, ihre Leistungen zu verbessern und nicht so schnell mit sich zufrieden zu sein. Falsch wären aber Arbeitsaufträge, die nur dem Zweck dienen, diese Kinder zu beschäftigen, weil alle anderen Kinder noch arbeiten.
- Für solche Kinder, die zielstrebig, geschickt und schnell arbeiten, sollte der Pädagoge von vornherein eine Zusatzaufgabe zu jedem Werkvorhaben einplanen (vgl. D 1 „Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen“).

2.4 Hinweise zur Beobachtung der Kinder

Um die Leistungen der Kinder im Lernbereich „Werken“ einschätzen zu können, ist es zu empfehlen, die Kinder während der Arbeit unter folgenden Gesichtspunkten zu beobachten:

- **Arbeitsverhalten**
 Arbeitet das Kind selbständig (kann es sich allein helfen)?
 Arbeitet das Kind planvoll (kann es z.B. erzählen, wie es vorgehen will)?
 Arbeitet es konzentriert?
 Arbeitet es ausdauernd?
 Ist es kreativ (findet es z.B. originelle Lösungen, erfindet es neue Verwendungsmöglichkeiten für Materialien)?
 Ist es umsichtig und verantwortungsbewußt (im Umgang mit Material und Werkzeug, gegenüber fertiggestellten Arbeiten)?
- **Manuelle Geschicklichkeit**
 Benutzt das Kind Werkzeug und Material geschickt?
- **Sozialverhalten**
 Kann das Kind in der Gruppe arbeiten (geht es z.B. auf Vorschläge von Mitschülern ein)?
 Wendet es sich häufig an den Pädagogen oder bezieht es bereits die Mitschüler ein?
 Hält es sich an bestehende Regeln?

3

Feststellen und Sichern der Lernergebnisse

Es ist für die Kinder bedeutsam, daß die von ihnen hergestellten Werkstücke gezeigt, vorgeführt, betrachtet, geprüft, anerkannt und ernstgenommen werden.

In diesem Lernbereich bieten sich verschiedene Möglichkeiten an, Lernergebnisse festzustellen und zu sichern:

Zunächst sollten die Kinder angeregt und ermuntert werden, mit ihren Werkstücken zu spielen, sie dabei zu erproben.

Beim Spiel können sich kleine Gruppen bilden. In diesen Kleingruppen können Kinder gegenseitig Kritik üben, sich Ratschläge erteilen, sich helfen, Spielideen entwickeln und verwirklichen.

Außerdem sollten ausgewählte Werkstücke – in vom Pädagogen geplanten Reflektionsphasen – gemeinsam betrachtet, überprüft und beurteilt werden (wenige Beispiele mit auffälligen Merkmalen).

Im Ausprobieren und Vergleichen wird nach und nach erarbeitet und geübt, wie Werkstücke beurteilt werden können.

Mit Hilfe des Pädagogen lernen die Kinder zu fragen, z.B.:

- ob und wie ein Werkstück funktioniert;
- ob und wieweit gestellte Bedingungen erfüllt sind;
- wie und woraus es hergestellt ist;
- ob und welche Verbesserungsvorschläge gemacht werden können;
- was man damit machen kann (Spielideen entwickeln).

Zum Feststellen und Sichern der Lernergebnisse können auch noch folgende Möglichkeiten genutzt werden:

- Einzel- und Kleingruppenberatung;
- Transferaufgaben (bereits gestellte Forderungen werden in einem anderen Zusammenhang wiederholt, Beispiel: „Hammer und Nagel“);
- Arbeitsbögen.

C

Inhalte

Die aufgeführten Inhalte sind danach ausgewählt, ob sich Bezüge zum Erfahrungs- und Erlebnisbereich der Kinder herstellen lassen und ob Vorschüler an ihnen Interesse zeigen. Außerdem soll dieses Angebot eine Grundlage für den Technikunterricht in der Grundschule schaffen.

Die Inhalte orientieren sich an den Lernzielen (vergleiche A 2), d.h., sie sind dazu geeignet, den Vorschülern werkpraktische Erfahrungen zu vermitteln und sie mit den ihrem Alter entsprechenden technischen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auszustatten.

Die Reihenfolge der Inhaltsbereiche und der Lernsituationen ist nicht verbindlich, weil eine zwingende Abfolge sachlich nicht begründet werden kann. (Ein Kind muß z.B. nicht sägen können, um das Nageln zu erlernen.) Damit kann der Pädagoge die Möglichkeit nutzen, sich auch von Fragen, Anregungen und Interessen der Kinder leiten zu lassen und Aspekte anderer Lernbereiche einzubeziehen.

Inhaltsbereiche:

- 1 Bauen und Wohnen
- 2 Fahren
- 3 Nähen und Kleiden
- 4 Gebrauchsgegenstände
- 5 Werkzeuge

Die aufgeführten Beispiele für Lernsituationen sind als ein Auswahl-Angebot zu verstehen; der Pädagoge sollte aber aus jedem der fünf Inhaltsbereiche Aufgaben stellen. Die mit einem * versehenen Lernsituationen eignen sich erfahrungsgemäß für die ersten Wochen.

1 Bauen und Wohnen

Dieser Inhaltsbereich umfaßt das statische und das räumlich-funktionale Bauen. Fragen der Raumfunktion lassen sich allerdings mit Vorschülern nur ansatzweise klären: sie bleiben auf die Raumaufteilung (z.B. „Zimmer im Schuhkarton“) beschränkt. Dagegen nehmen die Probleme der Baukonstruktion (z.B. Türmen und Schichten; Herstellen von Gleichgewicht) eine zentrale Stellung ein.

* Türme (siehe „Einsatz von Holzbauklötzen“)

* Höhle

Falthaus

Haus

Wohnung aus Holzbauklötzen

Zimmer im Schuhkarton

Besuch einer Baustelle

Käfig, Gehege, Zoo (z.B. Wellpappe, Styropor, Holzklötze, Faltschachteln, Naturmaterial)

2 Fahren

Mit technischen Baukästen können z.B. gebaut werden:

Fahrzeuge für Personen: Pkw, Bus, Wohnwagen;

Fahrzeuge für Lasten: Lieferwagen, Laster, Kipplaster, Kranwagen;

Fahrzeuge für besondere Aufgaben: Feuerwehr, Abschleppwagen, Rettungswagen;

Anregungen dazu gibt der Abschnitt „Technische Baukästen“.

3 Nähen und Kleiden

Hut aus Papier

Handpuppen

Indianerkopfschmuck (Wellpappestreifen mit Federn aus Papier)

- 4 **Gebrauchsgegenstände**
 (Spielzeug, Schmuck, Haushaltsgegenstände)
 * Herstellen einer Fahne
 Flattertier
 Geräuschinstrumente
 Telefon
 Anhänger aus Wachs
 Lustiger Behälter aus Joghurtbechern
 Kerzenständer aus Ton

- 5 **Werkzeuge**
 Hammer und Nagel
 Umgang mit der Schere
 Untersuchen und Vergleichen von Werkzeugen (z.B. Sägen, Scheren)

D Arbeitshilfen

1 Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen

- 1.1 **Einsatz von Holzbauklötzen (Hinweise zu einem Arbeitsmittel)**
 Holzbauklötze sind seit langem ein beliebtes und bewährtes Material¹⁾ des Kindergartens, das sich auch als didaktisches Arbeitsmittel im Technikunterricht bewährt hat. Aufgrund ihrer genormten Maße und ihrer haptischen Qualitäten besitzen sie ähnliche Vorzüge wie die technischen Baukästen (vgl. „Technische Baukästen“). Unter der Voraussetzung, daß jedes Kind über ausreichend viele Bauelemente verfügen kann (etwa 100 Stück), kann das Vorschulkind mit ihrer Hilfe seine gebaute Umwelt in spielerischer Form begreifen.
 Auch bei diesem Material sollte mit einer Phase des freien Bauens begonnen werden. Dabei lernen die Kinder das Arbeitsmittel kennen und nutzen es individuell, um Erfahrungsdefizite (z.B. beim Herstellen von Gleichgewicht, beim Auskragen) relativ leicht auszugleichen.
 Für Lernsituationen im Bereich „Wohnen und Bauen“ bieten sich folgende problemorientierte Aufgaben an:
- Wer baut den höchsten Turm?
 - Baue einen Turm, der nach oben immer dicker/dünnere wird!
 - Jeder erhält die gleiche Zahl von Bauklötzen gleicher Sorte: Wer baut damit den höchsten Turm?
 - Baue einen Turm mit einer Plattform, auf der eine mit Sand gefüllte Streichholzschnitzschachtel liegen kann.
 - Baue einen Turm, der auf zwei Pfeilern steht.
 - Baut eine Stadt (Vorgespräch führen, Spielzeugautos mitbringen lassen).
 - Baue eine Wohnung, die man betreten kann.
 - Baue auf dem Tisch ein Zimmer (mit Einrichtung aus Bauklötzen).
 - Baue eine Straßenkreuzung (Spielzeugautos mitbringen lassen).

¹⁾ Die Beschaffung der Holzklötze erfolgt über die Beschaffungsstelle der Freien und Hansestadt Hamburg.

1.2 **Höhle zum Hineinkriechen für Kinder (Kurzfassung)**

Die Kinder bauen sich im allgemeinen gern Höhlen oder auch Plätze zum Verstecken, wohin sie sich bei Bedarf zurückziehen können. Für den Bau einer Höhle eignen sich Tische, über die Decken gehängt werden; oder es werden zwei Stühle mit den Lehnen so gegenübergestellt, daß ein kleiner Zwischenraum entsteht und auch darüber werden wiederum Decken befestigt.

Eine dritte Möglichkeit wäre, große Pappkartons zu verwenden, in die gegebenenfalls Türen oder auch Fenster eingeschnitten werden. Eventuell wird der Pappkarton mit Finger- oder Abtönfarben bemalt oder mit Buntpapier beklebt.

Die Kinder sollten ausreichend Gelegenheit haben, in ihrer Höhle zu spielen. Die Pappkartons haben den Vorteil, daß sie über einen längeren Zeitraum verfügbar sind.

1.3 **Falthetaus**

Lernziele: Die Kinder sollen

- nach Anweisung des Pädagogen ein Blatt Zeichenpapier zu einem Haus falten;
- Fenster und Türen einzeichnen und das Haus bemalen (z.B. Dachziegel);
- Fenster und Türen so ausschneiden, daß Fenster- bzw. Türflügel entstehen;
- herausfinden, daß das Auseinanderrutschen der Wände verhindert werden kann, indem ein Papierstreifen an die Standlaschen des Hauses geklebt wird.

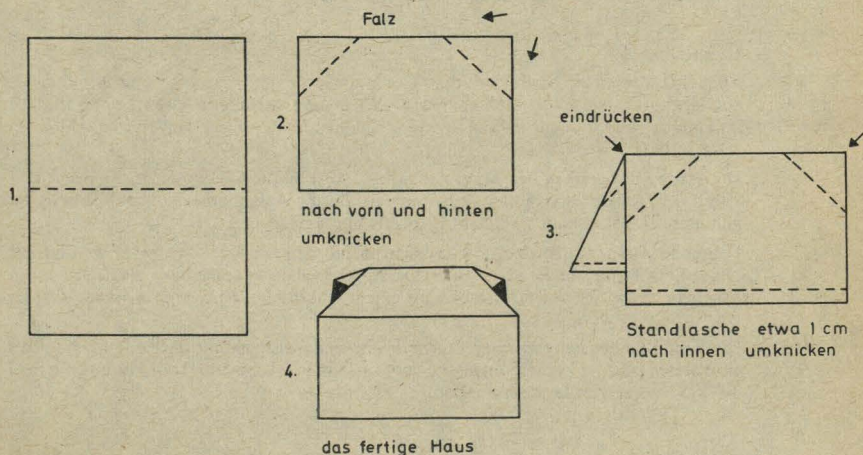
Arbeitsmittel:

Pro Kind ein weißes Zeichenblatt DIN A 4, Filzstifte, Alleskleber, spitze Schere, Papierstreifen (ca. 6 bis 8 cm breit).

Aufgabenstellung:

Die Kinder falten das Haus nach Anweisung des Pädagogen, der alle Arbeitsschritte vormacht:

1. Das Blatt wird in der Mitte kräftig gefaltet, dann aufgeklappt und nochmals (zur Erleichterung des Arbeitsschrittes 3) zur anderen Seite gefaltet.
2. Die beiden Ecken werden an der geschlossenen Kante kräftig einmal nach vorn und einmal nach hinten umgeknicke und wieder glattgestrichen.
3. Das Blatt wird mit den beiden offenen Kanten auf den Tisch gestellt. Mit dem Finger drückt man nun die zuvor gefalteten Ecken vorsichtig nach innen. Die beiden offenen Seiten werden nach Augenmaß etwa 1 cm breit nach innen umgeknicke. Sie bilden die Laschen, auf denen das Haus steht.



Gespräch:

Nachdem die Kinder ihr Haus nach eigenen Vorstellungen bemalt und Fenster und Türen eingezeichnet haben, sehen sie sich die Fenster und die Tür in der Klasse an: Wie werden die Fenster geöffnet? An welchen Seiten sind die Fensterflügel befestigt? Wie geht die Tür auf? An wie vielen Seiten ist sie befestigt? Wo ist sie befestigt?

Wie mußt du deine Tür aufschneiden, damit du sie auf- und zumachen kannst? Wie mußt du deine Fenster aufschneiden, damit du sie schließen und öffnen kannst? (Die Kinder zeigen mit dem Finger auf die Schnittlinien.)

Nach einiger Zeit werden die Kinder feststellen, daß die Wände des Hauses auseinanderderrutschen. Das Papier biegt sich durch, die Standlaschen verlieren ihre Festigkeit. In einem weiteren Gespräch versuchen die Kinder nun, eine bessere Lösung für die Standfestigkeit des Hauses zu finden.

Woran liegt es, daß die Wände auseinanderderrutschen? Wie kannst du das verhindern? Wie bekommst du die Wände fest?

Die Kinder werden allein die Antwort finden: Die Standlaschen müssen festgeklebt werden. Der Pädagoge zeigt ihnen die Papierstreifen: „Zeig mal, wie du das meinst.“ Nachdem einige Kinder ihre Vorstellung den anderen erläutert haben, bekommt jedes Kind einen Papierstreifen, den es sich auf das von ihm gewünschte Maß zurechtschneidet.

1.4

Haus aus Styropor

Lernziele: Die Kinder sollen

- Styropor als Arbeitsmaterial kennenlernen und imstande sein, es mit entsprechenden Werkzeugen zu bearbeiten,
- ein Haus (Modell) aus Styropor herstellen können.

Arbeitsmittel:

Styroporplatten 1 und 2 cm dick, Styropor-Reste, Styroporkleber (z.B. Technicoll), Klebeband, eventuell dicke Pappe als Grundplatte, Draht (verzinkter Eisendraht — 0,8 mm oder Aluminiumstangen — 2 mm), Heißdrahtschneider für Styropor, Sandpapier (80er und 120er Körnung), Seitenschneider o.ä. (zum Ablängen des Drahtes).

Aufgabenstellung:

Die Kinder erhalten ein Stück feste Pappe oder eine Styroporplatte (etwa DIN A 3) mit dem allgemeinen Auftrag, darauf ein Haus zu bauen.

Herstellen:

Zunächst werden die Kinder mit dem Heißdrahtschneider vertraut gemacht und insbesondere auf den heißen Draht hingewiesen. Wenn die Vorschüler noch keine Erfahrungen im Umgang mit Styropor haben, ist zuvor eine Erprobungsphase von 15 bis 30 Minuten erforderlich.

Die Hauptschwierigkeit bei dieser Aufgabe besteht für die Kinder darin, die Breite und Höhe der Wände aufeinander abzustimmen. Da die Aufgabenstellung sehr allgemein gehalten ist, können alle zu einem Erfolgserlebnis gelangen.

Folgende Zusatzaufgaben bieten sich an, um den Schwierigkeitsgrad zu steigern: „Baue kein flaches, sondern ein spitzes Dach.“ „Dein Haus soll eine bewegliche Tür haben (Klebeband als Scharnier).“ „Denke an einen Schornstein, eine Treppe, einen Garten o.ä.“

Die Schnittkanten der einzelnen Styroporteile sind meistens sehr unregelmäßig, so daß ein Kleben (z.B. mit Technicoll) nicht leicht ist. Hier hilft Klebeband oder Draht, mit dem die Teile zusammengesteckt werden.

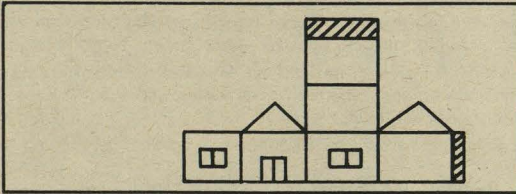
1.5 **Wir bauen ein Spielhaus****Hinweise:**

Zeitpunkt: zweites Drittel des Vorschuljahres. Beschaffung der Hausteile: Öffentliche Bausparkasse, Hamburg 76, Pappelallee 41. Wünschenswert: vier Häuser; sehr anregend für Rollenspiele. Sechs Kinder können jeweils an einem Haus arbeiten. Raum zum Aufstellen der Häuser: zeitweise der Gruppenraum oder ein anderer der Klasse; die Häuser lassen sich gut auf- und abbauen.

Verlauf (erprobt):1.5.1 *Zusammensetzen eines kleinen Hauses*

Der Pädagoge hat für jedes Kind Hausteile (aus Zeichen- oder Schuhkarton, maßstabgerecht verkleinert) vorbereitet. Die Formen werden gemeinsam betrachtet. Freies Hantieren und Ausprobieren beim Zusammensetzen der Teile. Anordnen und Ausschneiden von Tür und Fenstern.

Alternative: Der Pädagoge hat einen Werkbogen vorbereitet. Die Kinder schneiden den Werkbogen aus.

1.5.2 *Zusammensetzen des Spielhauses*

Der Pädagoge zeigt den Kindern die großen Hausteile. Die Kinder überlegen sich aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem Zusammensetzen des kleinen Hauses, wie sie die großen Hausteile zusammenbauen wollen. Problem: Das Anbringen der Halteklammern erfordert Kraft.

1.5.3 *Gestaltungsmöglichkeiten*

Die Gestaltung der Hausfront, der Wände und des Daches wird für die Kinder anschaulich und notwendig, wenn das Haus steht.

Das Dach

Die Kinder schauen sich an, wie ein Dach aussieht und wie die Ziegel aufeinander gelegt sind. Ausschneiden von Ziegeln. Der Pädagoge hat eine Schablone aus rotem Kartonpapier vorbereitet.

Der Hausanstrich

Zum Anstreichen des Hauses sind Leimfarben oder angerührte Pulverfarben geeignet. Aufgabe: Absprache über die Farbwahl (Wände, Tür, ...)

Anbringen einer Fernsehantenne, eines Schornsteins, einer Regenrinne.

Die Innenausstattung

Mit den Kindern den Zweck überlegen: Von innen tapezieren? Beleuchtung? Gardinen? Kleine Möbel?

Wie kann das Haus vergrößert werden?

Anbau? Vorgarten? Zwei Häuser aneinandersetzen und die Zwischenwand herausnehmen? Das Haus erhöhen und auf Pfähle setzen? ...

- 1.5.4 Betrachten des Bilderbuches „Totte baut ein Haus“ von Gunilla Wolde.
- 1.5.5 Singen: „Ich baue ein Häuschen ganz allein ...; Wer will fleißige Handwerker sehn“; in: Willkommen, lieber Tag.
Alternative: Statt der vorgefertigten Hausteile können auch große Verpackungskartons besorgt werden.

1.6 Zimmer im Schuhkarton (Kurzfassung)

Die räumlichen Maße sind durch das Format des Kartons den Kindern vorgegeben. Die Zimmer können je nach ihrer Funktion eingerichtet werden, z.B. als Schlafzimmer, Wohnzimmer, Kinderzimmer, Küche, Bad usw.

Unter Umständen können später verschiedene Zimmer zu einer Wohnung zusammengestellt werden.

Beim Anfertigen der Einrichtungsgegenstände sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt. Es eignet sich Verpackungsmaterial aller Art, z.B. Streichholz- und Zigarettenschachteln (Regale, Schränke, Betten); Sessel aus Eierkartons; Tisch- oder Stuhlbeine aus Wellpapp- röhrrchen (vorher zurechtschneiden) oder Nähgarnröllchen; Teppichbodenreste.

Da die Kinder kräftemäßig kaum in der Lage sind, den Schuhkarton einzuschneiden, werden Tür und Fenster nur aufgemalt (von außen und innen). Eventuell können Gardinen aus Stoffresten aufgeklebt werden.

Kleine Puppen oder Knetwachfiguren können zum Spielen das Zimmer bewohnen.

1.7 Besuch einer Baustelle (Kurzfassung)

Falls sich in der Nähe der Schule eine Baustelle befindet, bietet es sich an, mit den Kindern dorthin einen Lehrspaziergang zu unternehmen. An der Baustelle lassen sich kurze Beobachtungsaufgaben stellen, wie z.B.: Was soll hier gebaut werden? Was tun die einzelnen Bauarbeiter? Welche Maschinen sehen wir? Wie schützen sich die Bauarbeiter vor herabfallenden Gegenständen?

In der Schule lassen sich dann vertiefende Gespräche anhand der Beobachtungen führen. Weiterhin kann eine Baustelle gemalt werden. Die Gespräche und die Anfertigung eines Bildes können die Kinder auf die Aufgabe vorbereiten, selbst ein Haus, eine Brücke oder einen Turm zu bauen.

1.8 Technische Baukästen (Hinweise zu einem Arbeitsmittel)

Vorschul- und Grundschulkinder haben im allgemeinen eine tiefere Einsicht in technische Zusammenhänge als sie verbal oder durch gestaltende Veränderung von Materialien ausdrücken können; dafür sind in erster Linie der geringe Wortschatz und die mangelnde Handgeschicklichkeit (besonders im Umgang mit Werkzeug) verantwortlich. Deshalb sind technische Baukästen ein besonders gutes didaktisches Arbeitsmittel, weil die Kinder die genormten Bauelemente ohne Zuhilfenahme von Werkzeugen leicht verbinden können. Die Konstruktionsbaukästen ermöglichen auch schon Vorschulkindern, einfache Bewegungsmechanismen herzustellen und Räder reibungsarm zu lagern.

Als Baukastentypen für Vorschulkinder eignen sich besonders fischertechnik 1000 V ¹⁾ und Bilotoy. Für den Einsatz technischer Baukästen im Lernbereich „Werken“ bieten sich unterschiedliche Methoden an:

¹⁾ Ein 1000-V-Kasten reicht für jeweils 4 Kinder aus; die Bauteile werden in Schüttfächern aufbewahrt, wodurch das Einsortieren wesentlich erleichtert wird. Allerdings muß dafür auf eine Vollzähligkeitskontrolle verzichtet werden.

1. Freies Bauen

Ein sinnvolles und produktives Arbeiten mit technischen Baukästen ist erst dann möglich, wenn die genormten Bauelemente und ihre Verbindungsmöglichkeiten Kindern vertraut sind. Deshalb empfiehlt es sich, in einer Phase des freien Bauens das herstellen zu lassen, wozu die Kinder Lust haben. Dabei lernen sie im spielerischen Umgang die Teile und ihre Kombinationsmöglichkeiten kennen. Das schließt nicht aus, daß der Gruppe zu Anfang einige Verbindungen erklärt werden (z.B. Verwendung der kleinen Riegel, Druckknopfprinzip bei Platten und Rädern).

2. Bauen nach Modellvorlagen

Einigen Baukästen (z.B. fischertechnik) liegen Fotos fertiger Modelle bei, die sich gut zum Nachbauen eignen. Die Modellvorlagen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad motivieren die Kinder stark zum (getreuen) Nachbauen. Eine nachteilige Auswirkung auf das technisch-kreative Leistungsvermögen der Kinder konnte nicht beobachtet werden; im Gegenteil: Die beim Nachbauen gewonnenen Erfahrungen im Umgang mit den Bauelementen und die vielfältigen Anregungen wirken sich positiv auf das kreative Konstruieren aus.

3. Technisch-kreatives Bauen

Das technisch-konstruktive und technisch-funktionale Denken der Kinder läßt sich durch problemorientierte Aufgabenstellungen (verbal), durch Realobjekte (z.B. Baustelle) oder durch Bildvorlagen von Objekten der technischen Umwelt (z.B. zeichnerische Vorlage bei fischertechnik) fördern. Die Kinder bekommen auf diese Weise Konstruktionsanregungen, ohne daß Lösungsideen vorweggenommen werden.

Das gilt auch für Bildvorlagen von technischen Realobjekten; denn der Umsetzungsprozeß (Transfer) von der Realität in ein Baukastenmodell ist immer noch eine beachtliche geistige Leistung, die der Übung bedarf.

Die Kinder können sich jeweils solche konstruktiven Lösungen suchen, die im Schwierigkeitsgrad ihrem Leistungsvermögen entsprechen. Aus diesem Grunde sind Unter- oder Überforderungen beim Einsatz technischer Baukästen kaum möglich.

1.9

Fahrzeuge (mit Aufbauten)

Lernziele: Die Kinder sollen:

- ein reibungsarm rollendes Fahrzeug aus Baukastenelementen nach eigenen Vorstellungen konstruieren können;
- imstande sein, das Fahrgestell mit Aufbauten zu versehen, so daß ein Fahrzeug mit bestimmten Funktionen entsteht (z.B. Sitze beim Pkw, bewegliche Türen, Seilwinde, Ladefläche mit seitlicher Begrenzung);
- folgende Begriffe verstehen und richtig anwenden können: Fahrzeug, Fahrgestell, Rad, Achse, rollen, drehen, (sich) reiben.

Arbeitsmittel:

Technischer Baukasten (z.B. fischertechnik 1000 V oder Bilotoy).

Gespräche:

Die Kinder erzählen, welche Fahrzeuge sie kennen und mit welchen Fahrzeugen sie schon einmal gefahren sind (Beschränkung auf Räderfahrzeuge, z.B. Pkw, Lkw, Bus, Straßenbahn, Eisenbahn, Müllauto, Feuerwehr, Abschleppwagen, Rettungswagen, Traktor).

Aufgabenstellung:

„Baue dir ein Fahrzeug mit vier Rädern, das gut fahren kann. Wir müssen erkennen können, was für ein Fahrzeug es sein soll.“

Herstellen:

Im allgemeinen werden die Kinder sich erst einmal ein rollbares Fahrgestell herstellen; hierbei treten kaum Schwierigkeiten auf, weil die Baukästen exakt zentrierte Räder bereits vorgeben und es kein großes Problem ist, die Räder am Abrutschen von den Achsen zu hindern. Bei der Anbringung der Räder ist darauf zu achten, daß sie sich nicht am Fahrzeug reiben (Wangenreibung).

Anschließend versehen die Kinder ihr Fahrgestell mit Aufbauten.

Auswertung:

Die Vorschüler erhalten ausreichend Gelegenheit, ihre Fahrzeuge im Spiel zu erproben. Es sollte angestrebt werden, daß jedes Kind der Gruppe demonstriert und berichtet, was sein Fahrzeug alles kann.

1.10

Hut aus Papier**Lernziele:**

Die Kinder sollen

- eine lustige Kopfbedeckung nach Anweisung falten und durch Ausschmücken eine lustige Wirkung verleihen;
- verschiedenartige Kopfbedeckungen kennenlernen;
- die Schutzfunktion von Kopfbedeckungen erkennen (Schutz vor Sonne, Regen, bei Helmen auch Schutz vor herabfallenden Gegenständen);
- die schmückende Funktion einiger Kopfbedeckungen erkennen.

Arbeitsmittel:

(Pack- oder Zeitungs-)Papier, Scheren, Buntpapier, Wachsmalstifte, Tuscharben, Fingerfarben, Plaka- und/oder Abtönfarben, Krepppapier, Papierschlangen, Papierblumen. Es ist ratsam, vier oder fünf verschiedenartige Kopfbedeckungen (oder deren Abbildungen) zu sammeln, wie z.B.: Sonnenhut, Regenhut, Pudelmütze, Kopftuch und evtl. einen Schutzhelm.

Gespräche:

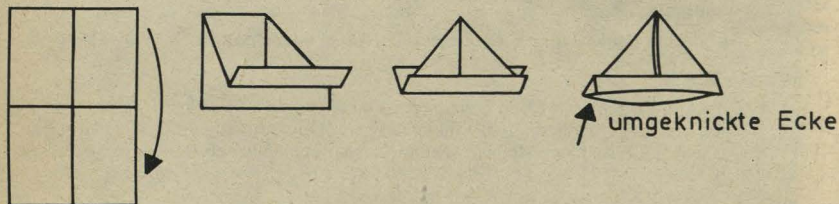
Die Kinder betrachten die gesammelten Kopfbedeckungen oder deren Abbildungen und äußern sich über ihre Form, Farbe, Material und ihre Funktion. (Impulse: Wie sieht die Kopfbedeckung aus? Woraus besteht sie? Weshalb wird sie getragen? Wer könnte sie benutzen?)

Aufgabenstellung:

Die Kinder werden aufgefordert, sich eine lustige Kopfbedeckung herzustellen, z.B. für ein Fest oder einen Fasching. Die Kopfbedeckung soll so sein, daß sie nach Möglichkeit andere zum Lachen bringt.

Herstellen:

Die Kinder falten einen Papierhut nach Angaben des Pädagogen, siehe Muster.



Bogen Papier doppelt nehmen (z.B. gr. Bogen Zeitungspapier), damit Hut stabiler ist. Umgeknickte Ecken nicht kleben, sondern mit einem Hefter zusammenklammern.

Anschließend können die Kinder die Hüte bemalen, ausgeschnittene Buntpapierfiguren aufkleben oder Papierschlangen anbringen.

Auswertung:

Die Kinder erproben ihre Kopfbedeckungen im Spiel und versuchen, andere damit zum Lachen zu bringen.

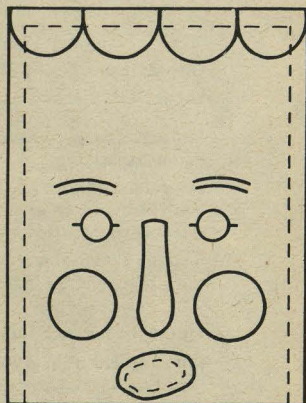
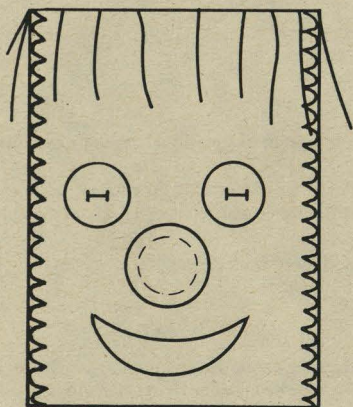
Hinweise:

Die Wirkung der Kopfbedeckungen läßt sich durch eine einfache, lustige Verkleidung ergänzen, indem die Kinder z.B. alte Oberhemden, Kleider usw. von ihren Eltern anziehen. Es ist weiterhin möglich, kleine Rollenspiele durchzuführen, bei denen die Kopfbedeckungen oder auch die ganze Verkleidung bestimmte Personen charakterisieren.

1.11

Handpuppen

(Kurzfassung)



Material:

einfarbiger, weicher Stoff, bunte Stoffreste, Wollfäden, Knöpfe, Perlen, Scheren und Nadeln mit großem Öhr.

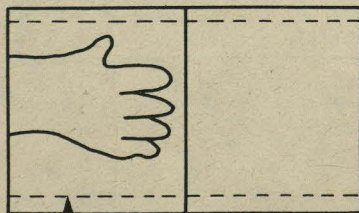
Es empfiehlt sich, diese Handpuppen mit Kleingruppen (etwa vier Kinder) einzuführen oder Eltern um Mitarbeit zu bitten.

Die Kinder sollten (vorher zu Hause) schon versucht haben, einen Knoten zu binden und eine Nadel einzufädeln. Es ist günstig, das Grundmuster mit der Zickzackschere auszuschnneiden, damit der Stoff nicht so leicht ausraut.

Erfahrungsgemäß nähen die Kinder die Nähte mit dem einfachen Heftstich oder überwendlich (beides ist zweckmäßig).

Herstellung:

Grundmuster 1



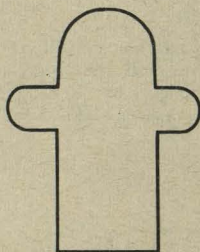
Seitennaht

Falz

Die Kinder (zumindest einige) können sich dieses Grundmuster nach ihrer Hand selbst zuschneiden, wenn sie sich vorher eine Vorlage aus Papier zurechtschneiden.

Grundmuster 2

Dieses Muster müßte vom Pädagogen zugeschnitten werden (zwei gleiche Teile).



Grundmuster 3

könnte z.B. eine alte Wollsocke sein.

Mit den Kindern sollte überlegt werden, warum es günstig ist, zuerst das Gesicht der Puppe zu machen.

Die Augen können z.B. aus Knöpfen, Perlen oder Stoffstücken gemacht werden. Mund und Nase können gestickt oder aus Stoffstücken entstehen. Den Kindern sollte auch erlaubt sein, z.B. Nase oder Mund aufzukleben.

Sind die Seitennähte fertig, kann die Handpuppe noch Haare und eine Mütze (aus einem spitz zugeschnittenen Stofflappen) bekommen.

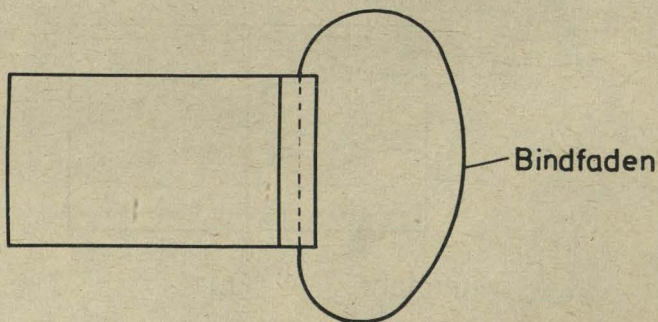
1.12

Herstellen einer Fahne (Kurzfassung)

Mit einfachen Mitteln können sich Kinder eine Fahne aus dickem Papier (Zeichenpapier oder Fotokarton) oder Filz herstellen. Es sollte den Kindern hierbei deutlich werden, daß die Fahne ein Zeichen ist und daher eine Kennzeichnung benötigt.

Die Kinder malen sich eine Form auf den Karton und schneiden sie aus. Sie falzen die Form an einem Ende (s. Zeichnung) und kleben dieses Ende um eine Schnur oder einen Holzstab. Die Fahnen sollten von den Kindern bemalt werden, um sie voneinander abzusetzen.

Wenn die Fahnen aus Filz hergestellt werden, schneiden die Kinder die aufgemalte Form vorher aus einfachem Papier aus und stecken sie als Schnittmuster auf den Filz, danach wird der Filz zugeschnitten. Das eine Ende (siehe Falzlinie) wird umgelegt und mit einfachen Stichen so befestigt, daß sich ein Band oder eine Kordel durchziehen läßt. Die Fahnen können durch Aufkleben von Filzresten gekennzeichnet und anschließend in der Klasse aufgehängt werden.



1.13 **Flattertier (Kurzform)****Material:**

Buntkarton, Krepppapierstreifen, Seidenpapier, Tonpapier, eventuell noch Watte, Wollreste, Scheren, Klebstoff, Band.

Herstellung:

Aus einem etwa DIN A 4 großen Bogen Buntkarton schneiden die Kinder den Körper ihres Phantasietieres aus (nach Möglichkeit Kopf und Rumpf in einem Teil). Augen, Nase und Maul werden aus dem gleichen Material (andere Farbe) ausgeschnitten und aufgeklebt. Ohren, Haare, Flügel, Schwanz, Federn sollten aus einem leichteren Material sein, damit sie sich auch im Wind gut bewegen und flattern können.

Eine etwa 3 m langes Band wird am Rumpf des Flattertieres befestigt.

An einem windreichen Tag können die Kinder diese Flattertiere am Band hinter sich herfliegen lassen.

1.14 **Geräuschinstrumente (Kurzform)**

Bevor die Kinder Geräuschinstrumente bauen, sollten sie hinreichend Zeit zur Verfügung gestellt bekommen, um mit verschiedenen Materialien experimentieren zu dürfen. Sie sollen möglichst im eigenständigen Zugriff entdecken und erproben, was sie mit dem Material machen und wie sie welche Geräusche erzielen können.

Haben die Kinder ausreichend Erfahrungen gesammelt, können ihnen die unten aufgeführten Angebote zur Auswahl gestellt werden.

Rasseln:**Glühlampe**

Rolle vom
Toilettpapier

Die Glühlampe wird mit Glutofix bestrichen und mit Papierschnippeln umklebt (etwa 2 bis 3 Schichten).

Nach dem Trocknen wird die Glühlampe zerschlagen.

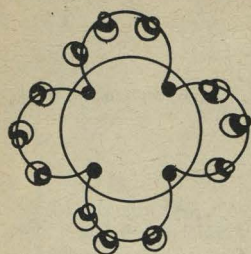
Die Papprolle wird als Griff befestigt.

Die Rassel kann mit Plakafarben bemalt und dann überlackiert werden.

**Joghurtbecher**

Joghurtbecher, Dosen, Schachteln, Plastikflaschen können mit Sand, Steinen, Erbsen, Reis, Mais, Linsen, Perlen, Muggelsteinen ... gefüllt und als Rasseln benutzt werden.

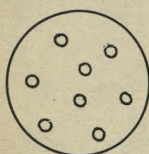
Sie können z.B. mit Plakafarben bemalt oder mit bunten Papieren beklebt werden.



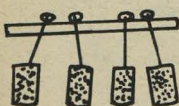
**Blechdeckel
mit Kronenkorken**

Schellen

In den Metalldeckel werden Löcher geschlagen. Durch die Löcher wird Band/Draht gezogen. Von Loch zu Loch werden einige Kronenkorken aufgefädelt.



Draufsicht



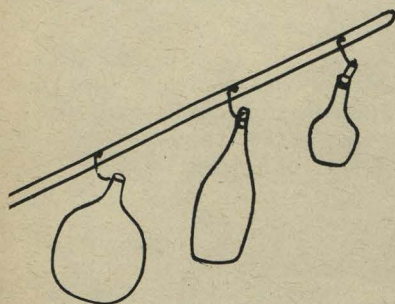
Seitenansicht

Bierdeckel

In einen Bierdeckel werden Löcher geschlagen. Mit Draht oder Bindfaden können verschiedene Gegenstände an dem Bierdeckel befestigt und durch Drehen oder Schütteln des Deckels zum Klingeln gebracht werden.

Angehängt werden können:

Nägel, kleine Dosen, Metallplatten, Bambusstäbe, Muscheln, Kronenkorken ...

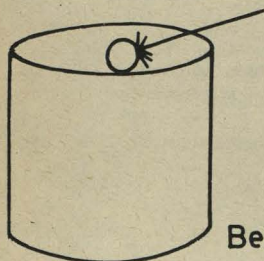


Schellenbaum

In einen Stock können Haken gedreht, Nägel geschlagen, Krampen gedrückt oder Kerben geschnitten werden. Mit Band oder Draht können verschiedene Gegenstände befestigt werden.

Z.B.: Kleine Flaschen, Blumentöpfe, Metallplättchen ...

Durch Anschlagen der angehängten Gegenstände oder durch Schütteln des Stocks können Geräusche erzeugt werden.



Trommel

Größere Behälter aus Pappe, Plastik oder Metall können als Trommel benutzt werden.

Die Schlägel können von den Kindern angefertigt werden. Z.B. kann eine Wattekugel an einem Stock befestigt werden, der Stock kann aber auch mit Stoffkugeln versehen werden.

Behälter für Waschmittel

1.15

Telefon**Lernziele:**

Die Kinder sollen

- imstande sein, ein funktionsfähiges Bindfadentelefon herzustellen;
- ein Telefon funktionsgerecht benutzen können (erst Hörer abnehmen, dann wählen; das Tonsignal für „besetzt“ erkennen; zweckentsprechendes Melden am Telefon);
- die Telefonnummer der Feuerwehr nennen können.

Arbeitsmittel:

Ausrangierte Telefone der Post¹⁾; pro Kind eine kleine Blechdose oder einen Joghurtbecher, Bindfaden (z.B. Drachenband, Nähseide), möglichst dünnen Draht (z.B. Kupferlackdraht), kleine Gegenstände zum Festknoten des Bindfadens oder Drahts (z.B. Büroklammern, Nägel, Streichhölzer, Knöpfe); einige Nägel (etwa 30 bis 40 mm lang, 2 mm dick); einige Hämmer und Flachzangen; evtl. einige Holzstücke oder kurze Holzstäbe (als Griffe für einen Nagel) und eine Zange zum AbknEIFEN von Nagelköpfen.

Aufgabenstellung:

Den Kindern wird ein fertiges Bindfadentelefon gezeigt und vorgeführt. Sie erhalten dann den Auftrag, sich jeweils zu zweit ein solches Modell anzufertigen.

Herstellen:

Die Experimentierfreudigkeit der Kinder sollte durch ein Angebot unterschiedlicher Materialien stimuliert werden (z.B. Bindfäden verschiedener Dicke – dünner Draht, Joghurtbecher – Blechdosen).

Die Kinder schlagen mit Hilfe eines Nagels und eines Hammers ein kleines Loch in den Boden einer Blechdose oder eines Joghurtbechers (Vorsicht! Der Kunststoffbecher kann einen Sprung bekommen). Läßt sich der Nagel nicht mit der Hand herausziehen, wird er von der Innenseite der Dose oder des Bechers mit einer Flachzange hinausgedrückt. Bei Joghurtbechern läßt sich wesentlich einfacher ein Loch mit Hilfe eines heißen Nagels (Kerze) in den Becher stechen. Zu diesem Zweck wird ein Nagel in ein Stück Holz (= Griff) hineingeschlagen und der Kopf dann abgekniffen.

Das Spiel mit dem Bindfadentelefon ist um so reizvoller, je länger die „Telefon-Schnur“ ist. Je nach räumlichen Bedingungen sollten 2 bis 4 m Länge gewählt werden.

Je zwei Kinder verbinden ihre Becher oder Dosen mit einem Bindfaden oder Draht, indem jeweils ein Ende durch die Bodenöffnung hindurchgesteckt und an einer Büroklammer (Nagel, Streichholz) festgeknotet wird; dadurch kann der Bindfaden oder Draht nicht mehr durch die Öffnung hindurchrutschen. Kinder, die noch keinen Knoten binden können, werden darin unterwiesen. Damit die Kinder das Problem, das Herausrutschen des Fadens aus dem Telefon zu verhindern, selbständig lösen können, muß dieser Teil beim Modell des Pädagogen verdeckt werden.

Auswertung:

Das Telefon wird mit straff gespanntem Bindfaden erprobt, andernfalls funktioniert es nicht: Ein Kind spricht leise in sein Telefon, am anderen Ende ist dann deutlich jedes Wort zu verstehen. Wenn die Kinder beim „Telefonieren“ so laut sprechen, daß der Partner auch ohne Telefon alles verstehen kann, dann wird der Bindfaden unter einer Tür oder durch ein Schlüsselloch hindurchgeführt. Allerdings wird die Verständlichkeit der gesprochenen Worte beeinträchtigt, wenn der Faden oder Draht ein Hindernis berührt.

¹⁾ Beschaffung: Fernmeldeamt; für **Schulen**: Beratungsstelle für den Physikunterricht, Hamburg 6, Felix-Dahn-Str. 3.

Gespräche:

Das Interesse der Kinder am Telefon ist durch den Bau eines funktionsfähigen Bindfadentelephons geweckt worden. Dieses Interesse sollte auf die Umwelt und technische Realität ausgedehnt werden, indem der Umgang mit richtigen Telefonapparaten besprochen und eingeübt wird.

Die Kinder sitzen um zwei ausrangierte Telefone (der Post) und erzählen, was sie über das Telefon und seinen Gebrauch wissen. Die richtige Handhabung eines Telefonapparates wird erarbeitet:

erst Hörer abnehmen, dann wählen.

Rollenspiele:

Mit einem Freund zum Spielen verabreden. Mutter oder Vater anrufen, ob man noch ein bestimmtes Fernsehstück beim Freund ansehen dürfe.

Am nächsten Tag Wiederholung. Kennenlernen des Besetzt-Zeichens. Die Telefonnummer der Feuerwehr wird an die Wandtafel oder auf große Pappen geschrieben und auswendig gelernt: ein—eins—zwei, ruf die Feuerwehr herbei!

Rollenspiel: Hier brennt es! — Feuerwehr anrufen. Warum darf damit kein Mißbrauch getrieben werden? Welche Angaben muß man der Feuerwehr machen, damit sie helfen kann?

Eventuell werden die Kinder dazu angehalten, ihre eigene Telefonnummer auswendig zu lernen.

1.16

Anhänger aus Wachs

Lernziele: Die Kinder sollen

- sich beim Umgang mit brennenden Kerzen sachangemessen und verantwortungsbeußt verhalten können (feuerfester Untersatz für die Kerze, keine leicht entflammbaren Teile — z.B. Gardinen, Kleidung, Haare — in unmittelbarer Nähe; Flamme mit feuchtem Finger ausdrücken oder beim Auspusten ein Stück Papier hinter die Flamme halten);
- mindestens eine Möglichkeit nennen können, wie man eine Flamme/einen kleinen Brand löschen kann (z.B. mit einem Gefäß oder Tuch/Decke ersticken, Wasser darübergießen, mit Sand zuschütten);
- erklären können, wie man sich bei Verbrennungen richtig verhält (verbrannte Körperpartie so schnell wie möglich abkühlen, z.B. mit Wasser; Arzt aufsuchen);
- imstande sein, auf eine Wasseroberfläche eine möglichst gleichmäßige Wachsschicht aufzutropfen;
- folgende Begriffe richtig anwenden können: Kerze, Docht, Flamme, Wachs, Feuer löschen.

Arbeitsmittel:

Kerzen(reste) in verschiedenen Farben (mindestens zwei pro Kind), Pappscheiben (50 mm Ø), Schnur oder Kordel (um die Anhänger um den Hals zu hängen), Streichhölzer (nachher wieder einsammeln!), Klebstoff (Alleskleber); Vorstecher oder Nagel (um ein Loch in den Anhänger hineinzustechen), Hammer, Brett (als Unterlage); Eimer mit Wasser (für evtl. Löschzwecke), eine Löschdecke, je ein Joghurtbecher mit Wasser, möglichst noch einige kleine Ausstechformen für Kekse, Decke oder Platte zum Abdecken des Tisches, feuerfeste Unterlage für die brennenden Kerzen (z.B. kleiner Teller), Aluminiumfolie oder glatte Platte (als Unterlage für die Keksform).

Gespräche:

Die Kinder sprechen mit dem Pädagogen über Anhänger und ihre Herstellung. In diesem Zusammenhang wird auch über Feuer und die damit verbundenen Gefahren gesprochen (z.B. wird das Auspusten einer Kerze vorgeführt. Vorsicht, das Wachs spritzt!).

Wer hat schon einmal einen größeren Brand miterlebt? Wie kann man Hilfe herbeiholen (vgl. Lernsituation 1 15 „Telefon“)? Erste Hilfe bei Verbrennungen.

Aufgabenstellung:

Das Anzünden einer Kerze und das Auftropfen des Waxes auf Wasser wird den Kindern vorgeführt. Sie erhalten dann den Auftrag, sich auf diese Weise einen Anhänger aus Wachs anzufertigen.

Herstellen:

Die Kinder halten eine brennende Kerze waagrecht über einen mit Wasser gefüllten Joghurtbecher; das abtropfende Wachs fällt ins Wasser und erstarrt. Wenn die gesamte Wasseroberfläche mit schwimmendem Wachs bedeckt ist, wird die entstandene Plakette herausgenommen (das Herausnehmen wird durch eine konische Gefäßform sehr erleichtert) und auf eine Pappscheibe geklebt (Schutz der Kleidung beim Tragen des Anhängers).

Mit Hilfe von Ausstechformen für Kekse lassen sich auch noch andere Formen herstellen. Ein Loch zum Aufhängen der Plakette läßt sich mit einem Nagel oder Vorstecher leicht anbringen.

Hinweise:

Dieses Thema eignet sich gut dazu, den Umgang mit Feuer gründlich zu besprechen und einzuüben. Dazu gehört u.a. das Vereinbaren von Verhaltensregeln beim Aufstellen und Anzünden von Kerzen; Feuer darf grundsätzlich nur im Beisein eines Erwachsenen angezündet werden.

Es empfiehlt sich, in der Mitte der Tische eine brennende Kerze (oder ein Teelicht) aufzustellen, die den Kindern als Feuerquelle dient. Beim Austausch verschiedenfarbiger Kerzen sollten diese zuvor ausgepustet werden.

1.17 **Lustiger Behälter aus Joghurtbechern (Kurzfassung)**

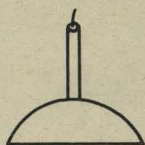
Zwei Joghurtbecher werden mit ihren Öffnungen aufeinander gestellt und mit einem kurzen Klebestreifen so zusammengehalten, daß man die Becher aufklappen kann. Aus Abfallmaterial (Stoffreste, Spitzenreste, Knöpfe, Wolle, Watte etc.) und anderen Materialien, wie z.B. Buntpapier und schwarzer Karton, werden die Becher nun zu einer lustigen Figur gestaltet: der untere Becher dient als Körper, der obere als Kopf (z.B. Augen aus Knöpfen, Nase und Mund aus Stoffresten oder Buntpapier, Bart und Haare aus Watte oder Wolle, Zylinderhut aus schwarzer Pappe, Spitzenkopftuch; Körper bekleidet mit Stoffresten). Die Figuren können als hübsche Verpackung für ein kleines Geschenk verwendet werden. Denkbar ist auch, sie – statt des herkömmlichen Nikolausstiefels – als Nikolaus oder Weihnachtsmann zu benutzen.

1.18 **Kerzenständer aus Ton (Kurzfassung)**

Bevor die Kinder einen Kerzenständer formen, sollten sie schon mit Ton gearbeitet und einige Erfahrungen im Umgang mit dem Material gesammelt haben (z.B.: Oberfläche glätten, Oberfläche mit einem Gegenstand wie Nagel, Nagelfeile, Zahnstocher, Dorn... verzieren).

Material:

Ton (je zwei Kinder bekommen einen etwa faustgroßen Klumpen), für jedes Kind eine Kerze

Herstellung:

Der Tonklumpen wird gerollt, bis er rund und glatt ist. Mit einem Draht (Messer) wird der Klumpen halbiert. Die Standfläche wird geglättet, die Kerze wird in die Wölbung gesteckt und vorsichtig gedreht, bis sie fest und gerade steht. Die Wölbung wird sicher noch etwas nachgeformt werden müssen. Durch Eindrücken und Einritzen (einfache Punkt- und Strichmuster) verziern die Kinder ihren Kerzenständer.

Der Kerzenhalter sollte anschließend mit der Kerze trocknen, damit sich das Loch für die Kerze nicht so leicht verziehen kann.

Die Kerze können von den Kindern noch mit buntem Wachs verziert werden.

Es empfiehlt sich, den Kindern dafür Farben zur Auswahl anzubieten, aus denen sie sich zwei aussuchen.

1.19 **Hammer und Nagel (Vorübung)****Lernziele:**

Die Kinder sollen:

- mit Nagel, Hammer und Kneifzange sachgemäß umgehen können;
- folgende Bezeichnungen verstehen und richtig anwenden können: Hammer, Hammerkopf, Hammerstiel, Nagel, Kopf des Nagels, Kneifzange, abrollen.

Arbeitsmittel:

Nägel (reichlich; 40 bis 80 mm); Balken oder dicke Holzbretter (kein Hartholz); pro Kind ein Hammer (100 bis 200 g), einige Rabitz- oder Kneifzangen.

Durchführung:

Die Kinder erhalten jeder einen Hammer, Holz und Nägel, sie beginnen frei zu arbeiten.

Hinweise:

Das Nageln ist für Kinder eine faszinierende Beschäftigung; offensichtlich besteht hier ein Nachholbedarf, weil die meisten Eltern aus Angst vor Verletzungen oder vor Lärm derartige Aktivitäten unterbinden.

Damit die Kinder sich (beim Heben des Hammers) nicht gegenseitig gefährden, sollten sie beim Nageln (am Balken oder Brett) kein Gegenüber haben, sondern nebeneinander arbeiten.

Zuvor muß sich der Pädagoge davon überzeugen, daß kein Hammerkopf wackelt oder sich gar lösen kann. Lockere Hammerköpfe können durch kräftiges Aufschlagen mit dem freien Ende des Hammerstiels auf dem Tisch befestigt werden, oder es wird ein kleiner Keil in den Hammerstiel hineingeschlagen.

Zweckmäßigerweise wird der Hammer am Ende des Stieles angefaßt, um die Schlagwirkung zu erhöhen. Auf diesen Zusammenhang sollte frühestens dann hingewiesen werden, wenn die Kinder eine gewisse Sicherheit beim Nageln erworben haben; denn bequeme Handhabung und Schulung der Treffsicherheit sind wichtiger:

- Jedes Kind faßt den Hammer dort an, wo er für seine Handkraft am leichtesten zu handhaben ist. Wenn ein Hammer sehr groß und schwer ist, wird dies dadurch ausgeglichen, daß der Hammer dicht hinter dem Kopf angefaßt wird.
- Die Treffsicherheit beim Nageln wird durch häufiges Üben verbessert. Da die Kinder anfangs oft vorbeischlagen, muß damit gerechnet werden, daß die Hammerstiele kurz hinter dem Hammerkopf durch die Nägel beschädigt werden.

Geknickte oder krummgeschlagene Nägel werden zunächst nicht beachtet. Wenn die Kinder nicht von sich aus eine Kneifzange wünschen, wird das Problem des „Nagelherausziehens“ erst in der nächsten Lernsituation angesprochen. In jedem Falle muß die Handhabung einer Kneifzange vorgemacht werden: Nagel möglichst dicht an der Holzoberfläche (mit der Zange) festhalten, und dann die Kneifzange über die Rundung des Zangenmauls abrollen. Um die Hebelwirkung der Zange besser ausnutzen zu können, empfiehlt es sich, für Vorschulkinder statt Kneifzangen die mit wesentlich längeren Griffen versehenen Hufnagel- oder Rabitzzangen zu verwenden.

1.20 Hammer und Nagel (Igel)

Lernziel:

Die Kinder sollen

- auf einer begrenzten Holzfläche möglichst viele Nägel gerade einschlagen können.

Arbeitsmittel

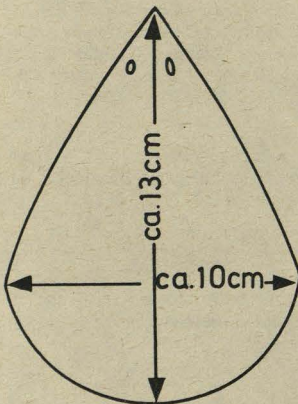
Je Kind ein Hammer und ein igelförmiges Holzbrett (Form siehe Skizze; z.B. Kiefernholz, etwa 18 mm dick; jeweils 3 bis 6 Bretter lassen sich auf einmal mit einer elektrischen Bandsäge aussägen), Holzbretter als Unterlagen, falls die Kinder die Nägel durch das Brett hindurchschlagen; drei Nagelsorten: kurze Nägel mit großem Kopf als Augen (z.B. Polsternägel), 30 und 40 mm lange Nägel (Fachbezeichnung: Drahtstifte) möglichst mit gestauchtem Kopf.

Aufgabenstellung:

Die Kinder bekommen Werkzeug und Material und erhalten die Aufgabe: „Wir wollen einen Igel herstellen, als Stacheln nehmen wir Nägel; für die Augen brauchen wir zwei Nägel mit besonders großem Kopf.“

Hinweise:

Wenn die igelförmige Holzplatte noch nicht am Rand geglättet ist (Sandpapier, evtl. Feile), sollte dies vor dem Nageln geschehen.



Besonders geschickte Kinder kann man anregen, mit den beiden verschieden langen Nagelsorten die Kugelgestalt des Igels zu simulieren: Lange Nägel in der Mitte, kurze am Rand.

Einige Kinder werden von sich aus Ergänzungen bringen, indem sie 4 Nägel als Beine und einen Nagel als Schwanz einschlagen.

Im Zusammenhang mit dieser Aufgabe kann ein Gespräch (mit Bildmaterial) über den Igel und seine Lebensweise erfolgen.

1.21 Umgang mit der Schere

Die Kinder sollen lernen, mit der Schere sicher umzugehen und sie sachgerecht zu handhaben.

Sie sollen ihre Schere betrachten und vorsichtig betasten, um festzustellen, daß die Schere zwei scharfe Schneiden, eine Spitze und zwei Grifflöcher hat.

Sie sollen ausprobieren, vorführen und versuchen zu begründen:

- wie man eine Schere anfaßt;
- wie man eine Schere führt und mit der anderen Hand das Material hält;
- wie man mit der Spitze der Schere ein Loch in ein Material bohren kann;
- wie und wohin man eine Schere ablegen kann, wenn man sie vorübergehend nicht benutzen will;
- wie man eine Schere transportiert bzw. weitergibt.

Auch bei gründlicher Einführung wird die Sicherheit im Umgang mit einem Werkzeug nur durch wiederholtes Üben erreicht.

Bei der Handhaltung, Werkzeugführung, Koordinierung beider Hände wird der Pädagoge von Fall zu Fall individuelle Hilfen geben müssen.

Nachfolgende Aufgaben haben sich für die Einführung in den Umgang mit Scheren in Vorschulklassen bewährt:

– **Streifen schneiden**

Die Kinder erhalten den Auftrag, von Faltblättern (größeres Format) möglichst gerade Streifen abzuschneiden. Jedes Kind sammelt seine Streifen in einem Schälchen.

Sind die Kinder noch zur Weiterarbeit motiviert, können die Streifen noch am gleichen, sonst am nächsten Tage zu einem Montagebild gelegt und geklebt werden.

– **Formen ausschneiden**

Die Kinder bekommen ein Blatt Papier (Zeichenpapier DIN A 4), darauf sind Formen abgebildet (z.B.: Kreise, Dreiecke, Rechtecke, Quadrate). Diese Arbeitsblätter können im Umdruckverfahren erstellt werden. Die Formen werden von den Kindern ausgeschnitten, gesammelt und zu einem Montagebild gelegt und geklebt.

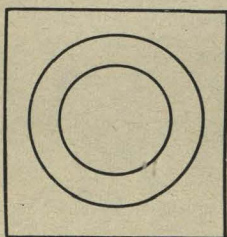
– **Ausschneiden aus Katalogen**

Den Kindern können Kataloge zur Verfügung gestellt werden, aus denen sie das ausschneiden dürfen, was ihnen gefällt. Einige Kinder werden die Umrisse der Abbildungen schon exakt ausschneiden, andere werden die Abbildungen nur grob umschneiden. Es ist auch möglich, Aufgaben zu stellen, z.B.: In der Klasse hängen größere Bogen, die von den Kindern nach und nach mit ausgeschnittenen Abbildungen zu einem Thema (Fahrzeuge, Puppen, Blumen, Kleidung, Schuhzeug ...) gefüllt werden.

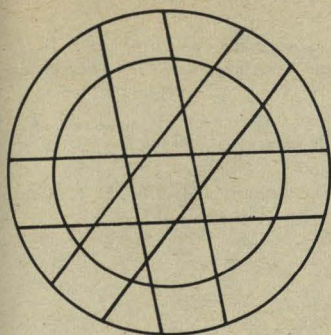
Die Kinder können auch einen Wunschzettel herstellen.

– **Fensterschmuck**

Die Kinder erhalten ein zugeschnittenes Quadrat aus schwarzem Karton. Um einen Teller kann die äußere Kreisform gezogen werden und um einen Bierdeckel die innere.



Die Kinder schneiden zuerst die äußere Kreisfläche aus, dann wird der Innenkreis ausgeschnitten



Jetzt bekommen die Kinder Streifen aus Seidenpapier (etwa zwei Finger breit).

Die Kinder schneiden die Streifenlänge zu. Sie kleben die Streifen über Kreuz fest, bis alle Luftlöcher bedeckt sind.

2 Literaturhinweise und Lehr- und Lernmittel

2.1 Literatur zum Lernbereich „Werken“

2.1.1 Beiträge mit Unterrichtsbeispielen

Autorenkollektiv

Unterrichtshilfen Werken – Schulgarten, 1. Klasse zum Lehrplan 1968. Volk und Wissen, Berlin (DDR) 1970, 2. Aufl.

Becker, F. W.

Basteln im Vorschulalter. Volk und Wissen, Berlin (DDR) 1970.

Hoenisch, Nancy, Niggemeyer, Elisabeth

Wie Vorschulkinder mit dem Feuer spielen. In: betrifft: erziehung 1970, H. 9, S. 32 bis 33.

Lindemann, Klaus

Bauklötze im Technikunterricht der ersten Schuljahre. In: Die Grundschule 1972, H. 3, S. 158 bis 168.

Küntzel-Hansen, Margrit

Musik mit Kindern. Versuche mit Geräusch und Klang. Klett, Stuttgart 1973 (mit vielen Anregungen zum Selbermachen von einfachen Klanginstrumenten).

Raabe, H., Schietzel, C., Vollmers, Chr.

Unterrichtsbeispiele zur technischen Bildung in der Grundschule – Ein Erfahrungsbericht. Westermann, Tümlingen und Braunschweig 1972.

Studt, R., Mummenhof, U.

Wir bauen eine Stadt (Ein Unterrichtsvorhaben im ersten Schuljahr). In: Die Grundschule 1972, H. 3, S. 169 bis 177.

Ullrich, H., Klante, D.

Technik im Unterricht der Primarstufe. O. Maier, Ravensburg 1973.

2.1.2 Beiträge zur Fachdidaktik

Egen, Horst

Karin und ihre Fahrzeuge (Bemerkungen zum naiven technischen Verständnis anhand von „technischen Kinderzeichnungen“). In: Westermanns Pädagogische Beiträge 1972, H. 3, S. 143 bis 147.

Kietz, Gertraud

Das Bauen des Kindes. Eine Hilfe für Eltern und Erzieher. Kösel, München 1967.

Materialien zu einem Lehrplan von Lindemann, Schmayl, Schnitzer, Vollmers. In: Die Grundschule 1972, H. 3, S. 152 bis 157.

Sellin, Hartmut

Überlegungen zur Didaktik des Werkens. In: Westerm. Pädagog. Beiträge 1964, H. 11, S. 505 bis 511; ebenfalls abgedruckt in: Ansätze zur Werkdidaktik seit 1945, bearbeitet von G. Uschkerit, O. Mehrgardt und H. Sellin, S. 147 bis 160, Weinheim 1968.

Schietzel, Carl

Technik in der Grundschule. In: Die Grundschule 1972, H.1, S. 45 bis 52.

Schietzel, Carl

Technik macht Spaß — Technik im Spiel. In: Die Grundschule 1973, H.1, S. 50 bis 52.

2.2

Lehr- und Lernmittel

Anzahl	Gegenstand
	Kiddi-Kugelbahn oder Kugelbahn
	Holzangelspiel
3	Vorschulkasten fischertechnik 1000 V
1	u-t 1, (fischertechnik Grundkasten)
2	Baufix oder Bilotoy
25	Scheren (spitz) 120 mm
10	Scheren (spitz) 160 mm

Verbrauchsmaterial

10	Flaschen Technicoll 100 g
25	Flaschen (Polyäthylen) 50 g
1	Kunststoff-Trichter zum Nachfüllen
2	Flaschen Technicoll 1000 g
1 Paket	Sandpapier (50 Blatt) 80er Körnung
1 Paket	Sandpapier (50 Blatt) 120er Körnung
25 Pakete	Knetwachs
20 kg	Ton, gebrauchsfertig
5 Platten	Styropor 10 mm
10 Platten	Styropor 20 mm
5 Platten	Styropor 50 mm
1	Sortiment Nägel
50 m	Rundstäbe aus Holz, 2 mm
50 m	Rundstäbe aus Holz, 4 mm
10 Längen	Aluminium-Schweißdraht, 2 mm
10 Längen	Aluminium-Schweißdraht, 3 mm
1 Rolle	Heftgarn
1000	Büroklammern
3000	Heftklammern für Hefter
250	Pappscheiben, 50 mm Durchmesser
etwa 250	Musterklammern
1 Sortiment	farbiger Holzperlen
4 m	Strämin
6 m	Rupfen
1 Paket	schwarzer Buntkarton

je 5 Stück	Buntkarton, Farbsortiment
4 x	Farbsortiment Tonpapier
je 1 Rolle	Krepppapier von den Grundfarben
je 3	Bogen Seidenpapier, Farbsortiment
je 3	Bogen Drachenpapier, Farbsortiment
3	Beutel Glutofix
1	Werkbank
2	Schraubstöcke (wenn keine Werkbank)
2	Sätze von Schonbacken für Schraubstöcke (Kunststoff mit Magnetleiste)
1	Handbohrmaschine m. Übersetzung
1	Satz Spiralbohrer in Blechkassette 1 bis 10 mm
10	Fixklemmen
2	Vorstecher (mit langem Schaft)
1	Revolverlochzange
2	Schraubzwingen 300 mm
1	Pappschere 200 mm
1	große Papierschere
1	Kombizange 180 mm
1	Buchbindermesser
1	Universalmesser (z.B. Olfa)
1	Satz Ersatzklingen z. Universalmesser
1	Abziehstein
1	Falzbein
1	Feilenbürste
1	Stahllineal 500 mm
1	Stahlschiene
1	Zollstock
1 Satz	Schraubenzieher
1	Anschlagwinkel 250 mm
7	Hammer 200 g
1	Schleifkorken
2	Rundzangen (möglichst klein)
2	Flachzangen (möglichst klein)
2	Kneifzangen (klein)
4	Rabitzzangen (Kneifzangen mit sehr langen Griffen)
1	Seitenschneider
2	Feilen, halbrund, Hieb 2 nicht zu lang
5	PUK-Sägen
1 Satz	Nagelbohrer
1	Mehrweckschere, „Snips“ 180 mm
5	Hefter (wie im Büro), nicht BS
1	großer Locher
5	Kunststoff-Aufbewahrungskästen mit Fächern für Kleinmaterial, wie z.B. Nägel, Schrauben, Büroklammern
1	gr. Kunststoffbehälter (z.B. Wanne, länglich) für Wasser oder statt dessen wasserdichte Kunststoffbehälter für die Holzbauklötze

2	10-l-Eimer aus Kunststoff
2	10-l-Eimer aus Kunststoff mit luftdichtem Deckel
1	5-l-Eimer aus Kunststoff mit luftdichtem Deckel
2	Heißdrahtschneider für Styropor
25	Stopfnadeln mit großem Ohr, leicht abgestumpft
einige	Abdeckplatten für die Schultische zum Handwerken.

C 9 Verkehrserziehung

	Inhalt	Seite
A	Zur Didaktik	
	1 Allgemeines	288
	1.1 Lernvoraussetzungen	288
	1.2 Zusammenarbeit mit den Eltern	288
	2 Lernziele	288
	2.1 Lernzielsammlung	288
B	Zur Gestaltung	
	1 Organisation	289
	2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen	290
	2.1 Spielen	290
	2.2 Malen und Werken	290
	2.3 Sprechen und Zuhören	290
	2.4 Betrachten	290
	2.5 Beobachten und Üben	290
C	Inhalte	
D	Arbeitshilfen	
	1 Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen	291
	1.1 Geräusche	291
	1.2 Lagebestimmungen	292
	1.3 Einteilung der Straße	293
	1.4 Spiele auf dem Gehweg	294
	1.5 Sichthindernisse am Fahrbahnrand	295
	1.6 Fußgängerüberweg	295
	2 Liste der Lehr- und Lernmittel	296
	2.1 Verkehrskundliches Wissen	296
	2.2 Farben- und Formerfassung	296
	2.3 Beobachtungsübung	297
	2.4 Hörübung	297
	3 Literatur für die Hand des Pädagogen	297
	4 Informationen für die Eltern	297

A Zur Didaktik

1 Allgemeines

Die technische Entwicklung der Verkehrsmittel und der Ausbau des Verkehrsnetzes haben den menschlichen Lebensraum zunehmend umgestaltet und erweitert. Damit ist der Verkehr zu einem Bestandteil des modernen Lebens geworden. In diesem Lebensbereich ist der Schule — auch schon der Erziehung in Vorschulklassen — eine neue Aufgabe zugewachsen.

Die didaktischen Überlegungen müssen zum einen ausgehen von einer Analyse des Verkehrs, der entscheidend bestimmt wird vom Verhalten der Verkehrsteilnehmer, aber auch von der Beschaffenheit der Verkehrsmittel, der Verkehrswege und den geltenden Verkehrsregelungen. Sie müssen zum anderen auch von einer Analyse der Faktoren ausgehen, durch die das Verhalten im Verkehr entwickelt und bestimmt wird. Der Verkehr erweist sich so als ein differenzierter Wirklichkeitsbereich mit deutlichen sozialen und technischen Bezügen.

1.1 Lernausgangslage

Fünf- und sechsjährige Kinder können in der Regel komplexe Verkehrsabläufe noch nicht überschauen. Diese Tatsache schränkt die Möglichkeiten einer systematischen Verkehrserziehung ein. Die natürliche Spontanität, das Reflexverhalten und die Aufmerksamkeitsverteilung des Kindes müssen den Anforderungen des Straßenverkehrs angepaßt werden. Einübung und Gewöhnung stehen dabei im Vordergrund. Außerdem muß der Pädagoge von Anfang an versuchen, dem Kinde die für die Teilnahme am Verkehr notwendigen Verhaltensnormen begrifflich zu machen.

1.2 Zusammenarbeit mit den Eltern

Je häufiger die Kinder verkehrsgerechtes Verhalten einüben, desto sicherer werden sie sich im Verkehr bewegen können. Es ist darum ratsam, die Eltern über Ziele und Inhalte der Verkehrserziehung zu informieren und sie um konsequente Beachtung der Verkehrsregeln zu bitten.

Auf Elternabenden können den Eltern zur Verkehrserziehung Filme und Bildreihen gezeigt und Bücher und Spiele empfohlen werden (vergleiche D 2 „Liste der Lehr- und Lernmittel“ und D 4 „Information für Eltern“).

2 Lernziele

Für die Verkehrserziehung in Vorschulklassen ergeben sich folgende Schwerpunkte:
Sie soll

- die Wahrnehmungsfähigkeit und das Reaktionsvermögen entwickeln und durch rationale Beobachtungs- und Erkenntnishilfen zum Erwerb von Realerfahrungen beitragen;
- erstes verkehrskundliches Wissen vermitteln;
- zu dem sozialen Verhalten hinführen, das für eine verantwortungsbewußte Teilnahme am Verkehr erforderlich ist;
- verkehrstechnische Fertigkeiten im Rahmen der Möglichkeiten einer Vorschulklasse einüben.

2.1 Lernzielsammlung

2.1.1 Steigerung der für das Verhalten im Straßenverkehr notwendigen Fähigkeiten:

- auf optische und akustische Signale reagieren;
- den Verkehrssignalwert der Farben Rot, Gelb, Grün und Blau benennen;

- die signaleffektiven Farben Weiß, Gelb und Orange erkennen;
- Grundformen und Symbole der für Fußgänger bedeutsamen Verkehrszeichen erkennen und benennen;
- Geräusche nach Lautstärke, Richtung und Quellen unterscheiden und benennen;
- die Lagebestimmungen von Dingen und Personen im Raum zu sich selbst und zueinander unterscheiden, vergleichen und benennen: links – rechts, vorn – hinten, nah – fern, oben – unten, zwischen;
- die Bewegungsrichtungen: vorwärts – rückwärts, aufwärts – abwärts, hin – her, schräge – gerade (rechtwinklig zum Kantstein) unterscheiden, vergleichen und benennen;
- die Geschwindigkeit anderer Verkehrsteilnehmer abschätzen;
- Bewegungsabläufe im Hinblick auf ihre voraussehbare Fortsetzung beobachten.

2.1.2 *Erweiterung des verkehrskundlichen Wissens:*

- die Teile der Straße erkennen: Gehweg, Radweg, Fahrbahn;
- den Signalwert des Kantsteins erfassen: Grenze zwischen der Fahrbahn sowie dem Gehweg und dem Radweg; Aufforderung zum Anhalten;
- die Zuordnung der Verkehrsteilnehmer zu den Teilen der Straße erkennen: Fußgänger benutzen die Gehwege, Radfahrer die Radwege, Fahrzeuge die Fahrbahn.

2.1.3 *Hinführung zu einem partnerschaftlichen Verhalten:*

- sinnvolle Verhaltensweisen auf dem Gehweg erfassen: nicht auf die Fahrbahn ausweichen, nicht an der Fahrbahnkante gehen, erhöhte Aufmerksamkeit bei Grundstücksausfahrten;
- andere Fußgänger beobachten, ihre Absichten und Möglichkeiten erkennen und sich angemessen verhalten.

2.1.4 *Einüben von notwendigen Verhaltensweisen beim Überqueren der Fahrbahn:*

- vor dem Kantstein anhalten;
- möglichst an abgesicherten Stellen die Fahrbahn überqueren;
- Sichthindernisse am Fahrbahnrand erkennen und in das Verhalten einbeziehen;
- vor jeder Fahrbahnüberquerung die Fahrbahn beobachten;
- auf das Anhalten der Fahrzeuge warten;
- mit ständiger Seitenorientierung zügig, ohne zu laufen, die Fahrbahn überqueren.

B Zur Gestaltung

1 Organisation

Es ist erforderlich, die Kinder mit den Gegebenheiten und Erfordernissen des Straßenverkehrs – insbesondere als Fußgänger auf dem Schulweg – vertraut zu machen und ihre Erfahrungen zu erweitern. Diese Arbeit kann nur erfolgreich sein, wenn sie nicht auf gelegentliche Hinweise und Übungen beschränkt bleibt. Sie muß integrierter Bestandteil der Erziehungsarbeit in der Vorschulklasse sein.

Lehrspaziergänge unterstützen die Verkehrserziehung. Der Pädagoge sollte für solche Unternehmungen Eltern, Referendare oder Praktikanten als Begleitpersonen hinzuziehen.

Verkehrserziehung muß in den ersten Wochen täglich und im Laufe des Jahres mindestens zweimal wöchentlich durchgeführt werden. Hierbei arbeiten Pädagoge und Polizeiverkehrslehrer zusammen.

2 **Aktivitäts- und Vermittlungsformen**

2.1 **Spielen**

Freies Spiel;
gelenktes Spiel;
Spiele zur Sensibilisierung des Hörens und Sehens;
Rollenspiel;
Nachspielen von Geschichten;
Handpuppenspiel.

2.2 **Malen und Werken**

Herstellen von fahrbaren Gegenständen;
Zeichnen eines Straßennetzes;
Bauen von Straßen und Häusern;
Bau einer Stadt aus Holzbauklötzen.

2.3 **Sprechen und Zuhören**

Gespräch;
Kinder berichten;
Hören von Schallplatten und Tonbändern;
Geschichten erzählen und vorlesen.

2.4 **Betrachten**

Bilderbücher;
Bildtafeln;
Filme;
Dia-Reihen.

2.5 **Beobachtungen und Üben**

Beobachtungen im Straßenverkehr;
Übungen im Schonraum (Klassenraum, Turnhalle, Schulhof);
Übungen für das verkehrsgerechte Verhalten auf dem Schulweg.

C **Inhalte**

Die Kinder sollen für ein verkehrsgerechtes Verhalten motiviert und zur Eigensicherung im Straßenverkehr befähigt werden. Es ist wichtig, gleich zu Beginn des Schuljahres verkehrsgerechtes Verhalten einzuüben. Im zweiten Halbjahr soll möglichst jedes Kind seinen Schulweg selbständig verkehrsgerecht zurücklegen können.

Dazu muß das Kind lernen:

- Verkehrssituationen genau zu beobachten;
- die gerichtete Aufmerksamkeit zu steigern;
- die wichtigsten Regeln zu beachten und die Bedeutung der Symbole zu verstehen;
- das eigene Verhalten in bezug auf das Verhalten anderer zu sehen und abzustimmen.

Inhalte sind:

1. Farben, Formen, Geräusche, Lagebestimmungen.

2. Verkehrskundliches Wissen: Menschen, Straßen, Fahrzeuge, Verkehrsordnung.
3. Verhaltensweisen auf dem Gehweg.
4. Überqueren von Fahrbahnen.

Die Inhalte zu 1. sollen in kurzen, häufig wiederholten Lerneinheiten als tägliche Übungen zur Verkehrserziehung durchgeführt werden. Die Inhalte zu 4. sollen in simulierten und tatsächlichen Verkehrssituationen häufig wiederholt werden. Die Inhalte zu 2. und 3. können epochal erarbeitet, wiederholt und erweitert werden.

D Arbeitshilfen

1 Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen

Die folgenden Lernsituationen und Lernsequenzen sind bezogen auf die unter C genannten Inhalte:

- Geräusche;
- Lagebestimmungen;
- Einteilung der Straße;
- Spielen auf dem Gehweg;
- Sichthindernisse am Fahrbahnrand;
- Fußgängerüberweg.

Die Lernsituationen sind teils in Kleingruppen, teils in der Halb- und der Gesamtgruppe zu verwirklichen. Bei Lehrspaziergängen empfiehlt es sich, kleine Gruppen zu bilden, die von Erwachsenen (Eltern, Praktikanten, Referendaren) unterstützt werden.

1.1 Geräusche

Vorbemerkungen: Der akustischen Wahrnehmung kommt als Ergänzung des visuellen Eindrucks im Straßenverkehr besondere Bedeutung zu. Z.B. läßt sich „nah“ und „fern“ von Fahrzeugen aus dem Zusammenwirken von Hören und Sehen für die Kinder besser bestimmen. Wenn Kinder gelernt haben, bestimmte Geräusche den jeweiligen Geräuschquellen oder den jeweiligen Vorgängen im Straßenverkehr zuzuordnen, werden sie daraus Informationen entnehmen, die — visuell bestätigt — auf ihr situationsgemäßes Verhalten Einfluß haben werden.

Die Übungen zu dieser Lernsequenz sollten variiert und erweitert werden.

Die Lernsequenz ist gegliedert in:

1. Lernsituation: Lernschritt 1.
2. Lernsituation: Lernschritte 2 und 3.
3. Lernsituation: Lernschritte 4 und 5.
4. Lernsituation: Lernschritte 6 bis 10.

Arbeitshilfen: Gegenstände, mit denen Geräusche erzeugt werden können (Gläser, Dosen, Instrumente, Glocken)/eine Fahrradglocke/Tonbandaufnahmen von Motorgeschichten/Schallplatte „Hör — was ist das?“ auf Tonband überspielt/Flanelltafel mit Bild einer Fahrradglocke.

1. Lernschritt: Auf einem Lehrspaziergang horchen die Kinder an sicherer Stelle auf Motorengeräusche. Einige Geräusche werden von Kindern imitiert, die Fahrzeuge benannt.

2. Lernschritt: Im Klassenraum „fahren“ die Kinder mit Spielfahrzeugen auf der aufgezeichneten Fahrbahn der besuchten Straße und imitieren die entsprechenden Geräusche dazu.

3. Lernschritt: Von einem Tonband werden Motorengeräusche abgespielt (z.B. 2. Teil der B-Seite der Schallplatte „Hör — was ist das?“). Die Kinder benennen die Fahrzeuge.

- 4. Lernschritt:** Auf dem nächsten Lehrspaziergang wird derselbe Ort aufgesucht. Die Kinder verfolgen mit den Augen und Ohren ein vorbeifahrendes Fahrzeug. Sie beschreiben den Ort, bis zu dem sie das Fahrzeug hören (z.B. Telefonzelle, Supermarkt, Haltestelle o.ä.).
- 5. Lernschritt:** Die Kinder hören mit geschlossenen Augen auf Motorengeräusche. Es werden für das Heraushören eines Personenwagens, eines Lastwagens/Busses und eines Mopeds/Motorrades verschiedene Zeichen verabredet (z.B.: Pkw: eine Hand heben; Lkw: eine Hand heben und hin und her bewegen; Moped: beide Hände heben o.ä.). Sobald ein Kind ein Fahrzeug hören kann, gibt es das verabredete Zeichen.
- 6. Lernschritt:** Die Kinder sitzen in der Mitte des Klassenraumes mit geschlossenen oder verbundenen Augen. Der Pädagoge bewegt sich möglichst geräuschlos um die Gruppe und läßt mit einem Kassetten-Recorder von verschiedenen Orten Fahrzeuggeräusche ertönen. Die Kinder zeigen in die Richtung und benennen das entsprechende Fahrzeug.
- 7. Lernschritt:** An der Flanelltafel ist das Bild einer Fahrradglocke geheftet. Die Kinder äußern sich dazu und imitieren das Geräusch der Fahrradglocke.
- 8. Lernschritt:** Der 1. Teil der B-Seite der Schallplatte „Hör – was ist das?“ wird abgespielt. Sobald eine Fahrradglocke zu hören ist, heben die Kinder eine Hand.
- 9. Lernschritt:** Der Pädagoge zeigt eine Fahrradglocke. Kinder dürfen die Glocke betätigen, die Glockenschale ab- und aufschrauben, den Schlagmechanismus beobachten. Sie begründen, warum der Schlagmechanismus geölt ist.
- 10. Lernschritt:** Die „Reise nach Jerusalem“ wird gespielt: Eine Schallplatte mit Musik läuft ab, hinter einer Sichtblende betätigt der Pädagoge drei Instrumente (unter ihnen die Fahrradglocke). Immer wenn die Fahrradglocke erklingt, sollen die Kinder „in den Zug einsteigen“.

1.2

Lagebestimmungen

Vorbemerkungen: Die Kinder sollen zum bewußten Wahrnehmen des Verkehrsgeschehens erzogen werden. Damit sie die bewußtgewordenen Eindrücke sprachlich wiedergeben können, müssen sie auch lernen, die entsprechenden Verhältniswörter richtig zu gebrauchen.

Die Lernsequenz ist gegliedert in:

1. Lernsituation: Lernschritte 1 und 2.
2. Lernsituation: Lernschritte 3 bis 6.
3. Lernsituation: Lernschritte 7 und 8.

Arbeitshilfen: Unterrichtswerk „Partner auf der Straße“, Bd. I, Seite 10/11/Dynamische Bildtafel Nr. 10/11 mit Stahltafel/Magnetsymbol „Tauben“/für je zwei Kinder eine Klarsichtfolie aus dem Anhang des Schülerbuchs mit aufgesetzter Taube.

- 1. Lernschritt:** Der Pädagoge stellt die Frage: „Hast du schon einmal etwas verlegt oder verloren? Hast du es wiedergefunden? Wo?“ Im freien Gespräch äußern sich die Kinder.
- 2. Lernschritt:** Die Kinder stellen und beantworten in wechselnder Reihenfolge Fragen nach der Lage von Dingen im Klassenraum.
- 3. Lernschritt:** Die Dynamische Bildtafel Nr. 10/11 zu „Partner auf der Straße“ wird gezeigt. Im freien Gespräch äußern sich die Kinder zu der Gesamtsituation: „Da steht ein Lastwagen“, „Dort geht ein Briefträger“, „Da oben guckt ein Mann aus dem Fenster“, usw.
- 4. Lernschritt:** Der Pädagoge zeigt den Kindern die „Tauben“ und das an der Rückseite befestigte Magnetsymbol. Die Kinder klären, wo die Taube haften kann. Die Taube „fliegt“ auf der Bildtafel umher. Kinder bestimmen ihren jeweiligen Standort.
- 5. Lernschritt:** Kinder geben Kindern den Auftrag, die Taube an bestimmte Stellen der Bildtafel zu heften.

6. Lernschritt: Je zwei Kinder erhalten eine Klarsichtfolie mit aufgesetzter Taube. In Partnerarbeit lassen die Kinder die Taube auf Seite 10/11 des Schülerbuchs „umherfliegen“.

7. Lernschritt: Auf einem Lehrspaziergang werden an sicherer Stelle im Straßenverkehr Situationen auf der Fahrbahn beobachtet und beschrieben: „Der Autobus steht hinter dem blauen Auto (Personenwagen)“/„Das rote Auto fährt zwischen dem gelben und weißen Auto“/„Der Lastwagen hält vor dem Zebrastreifen“/u.a.

8. Lernschritt: Die Veränderungen der Lagebeziehungen werden dadurch bewußt gemacht, daß Kinder die Orte eines Fahrzeugs beschreiben: z.B. „Das Auto fährt hinter dem Lastwagen, jetzt fährt es neben dem Lastwagen. Nun fährt es vor dem Lastwagen“.

1.3

Einteilung der Straße

Vorbemerkungen: Diese Lernsequenz will Kenntnisse und Einsichten in die Grundordnungsformen des Verkehrsgeschehens der engeren Umgebung der Kinder vermitteln. Die Kinder müssen dazu Abläufe und Gegebenheiten im Straßenverkehr differenziert beobachten, beschreiben und begründen, so daß sie erfahrungsbezogene Erkenntnisse über Zusammenhänge des Verkehrs und seine Ordnung gewinnen.

Die Lernsequenz ist gegliedert in:

1. Lernsituation: Lernschritt 1 und 2.
2. Lernsituation: Lernschritt 3 und 4.
3. Lernsituation: Lernschritt 5 und 6.
4. Lernsituation: Lernschritt 7.

Arbeitshilfen: Magnettafel mit Figuresatz/Schülerbuch „Partner auf der Straße“, Bd. I, Seite 20/21.

Ausgangslage: Auf der waagerechten Magnettafel ist eine unrealistische Verkehrssituation dargestellt: Autos und Radfahrer fahren kreuz und quer auf Fahrbahn und Gehwegen.

1. Lernschritt: Die Kinder beschreiben die Situation und korrigieren die Stellungen der Autos und Radfahrer, so daß sie eindeutig die Fahrbahn benutzen.

2. Lernschritt: Ein Kind erhält den Auftrag, einen Fußgänger auf die Magnettafel zu heften. Die beiden Begriffe „Gehweg“ und „Fahrbahn“ werden entwickelt.

3. Lernschritt: Im Schülerbuch „Partner auf der Straße“, Bd. I, Seite 20/21, benennen die Kinder die dargestellten Verkehrsteilnehmer.

4. Lernschritt: Die Kinder nennen die einzelnen Straßenbereiche (Gehweg, Radweg, Fahrbahn) und beschreiben die Verkehrsteilnehmer jedes Bereichs.

5. Lernschritt: Auf dem nächsten Spaziergang werden die gewonnenen Begriffe an der Wirklichkeit überprüft und gefestigt: Die Kinder beschreiben die einzelnen Straßenbereiche. Sie beobachten, ob sich Fußgänger nur auf dem Gehweg aufhalten, ob Radfahrer nur auf dem Radweg fahren, ob Autofahrer auch auf dem Gehweg oder Radweg fahren. An Grundstückseinfahrten wird das Verhalten von Autofahrern und Fußgängern beobachtet.

6. Lernschritt: Die Kinder zeigen die Grenzen des Gehweges (Kantstein, Zäune/Hekken/Mauern/Häuserfronten). Der Kantstein als Grenze zur Fahrbahn wird besonders herausgestellt.

7. Lernschritt: In der Turnhalle oder auf dem Schulhof werden mit Schnüren oder Kreidestrichen „Gehwege“ und „Fahrbahnen“ angelegt. Jedes Kind entscheidet, ob es sich als Fußgänger oder als Kraftfahrer bewegen will. Die Grenzen des gewählten Straßenbereichs dürfen nicht überschritten werden.

Spiele auf dem Gehweg

Vorbemerkungen: Den Kindern sollen Fehlverhaltensweisen auf dem Gehweg bewußt werden, die Konflikte und Gefahren herbeiführen können. Ihnen sollen Spielmöglichkeiten vorgestellt werden, die eine Gefährdung für sie selbst und andere Verkehrsteilnehmer weitgehend ausschließen.

Die Lernsequenz ist gegliedert in:

1. Lernsituation: Lernschritte 1 und 2.
2. Lernsituation: Lernschritte 3 bis 6.
3. Lernsituation: Lernschritt 7.
4. Lernsituation: Lernschritte 8 und 9.
5. Lernsituation: Lernerfolgskontrolle.
6. Lernsituation: Lernschritt 10:

Arbeitshilfen: Schülerbuch „Partner auf der Straße“, Bd. I, Seite 44/Dynamische Bildtafel Nr. 44 mit Stahltafel/3 blaue und 1 gelber Plastik-Pfeil mit Magneten/Klebestifte und Scheren oder AVERY-Heftetketten.

1. Lernschritt: Die Kinder betrachten das Bild auf Seite 44 des Schülerbuchs. Sie sollen Verkehrsteilnehmer herausfinden, die sich nicht richtig verhalten oder zu falschem Verhalten ansetzen. Was machen die einzelnen Personen?

2. Lernschritt: Die Kinder erkennen: Ein Kind kann aus der spielenden Gruppe auf den Radweg geraten/Das Mädchen im Vordergrund achtet nicht auf den Radfahrer/Die Autotür wird unvorsichtig geöffnet/Das Mädchen mit dem Schulranzen betritt bei Rot die Fahrbahn/Der Mann mit dem Dackel will die Fahrbahn neben der Ampel überqueren.

3. Lernschritt: Die Kinder zeigen auf ein Kind, das gefährdet ist.

4. Lernschritt: An der Dynamischen Bildtafel Nr. 44 werden die herausgefundenen Kinder mit je einem blauen Pfeil gekennzeichnet.

5. Lernschritt: Der Pädagoge ersetzt einen blauen Pfeil durch einen gelben. Die Kinder suchen auf ihrem Bild dieses Kind und beschreiben mögliche Folgen aus dem erkennbaren Fehlverhalten (z.B. das Kind mit dem Schulranzen könnte vor den Traktor laufen/das Mädchen in der Spielgruppe könnte auf den Radweg gestoßen werden/das Mädchen im Vordergrund könnte gegen den Radfahrer laufen, wenn er wegen der geöffneten Autotür abbremst).

6. Lernschritt: Die Kinder machen Vorschläge, wie diese Fehlverhaltensweisen zu vermeiden sind.

7. Lernschritt: In gleicher Weise werden die beiden übrigen Fehlverhalten aufgesucht, beschrieben und für ihre Vermeidung Vorschläge gemacht.

8. Lernschritt: Die Kinder werden aufgefordert, zu berichten, welche Spiele sie an welchen Orten spielen.

9. Lernschritt: Die Kinder sollen einige Spiele nennen und begründen, die auf dem Gehweg nicht möglich sind (z.B. Wettläufe, Ballspiele, Fangen u.a.).

Lernerfolgskontrolle: Auf einem Arbeitsbogen (Matrize) sind spielende Kinder zu sehen (z.B. ein balancierendes Kind am Kantstein/ein rollerfahrendes Kind auf dem Radweg/mit einem Ball spielende Kinder/auf der fahrbahnfernen Seite des Gehwegs „Hinkpott“ spielende Kinder/ein Kind mit einem Ball in einem Tragnetzein am Schutzgitter turnendes Kind/auf einem besetzten Parkplatz sich versteckende Kinder). Die Kinder kleben alles Falsche zu. Die sich richtig verhaltenden Kinder werden angemalt.

10. Lernschritt: Auf dem nächsten Spaziergang wird ein geeigneter Spielort aufgesucht. Unterwegs beobachten die Kinder, daß Gehwege oft schmal sind, daß Grundstückseinfahrten über Gehwege führen, daß Fahrzeuge auf Gehwegen stehen und daß Gehwege selten über längere Zeiten leer sind.

1.5 **Sichthindernisse am Fahrbahnrand**

Vorbemerkungen: Das für die selbständige Verkehrsteilnahme bedeutsame Prinzip des Sehens und Gesehenwerdens ist den Kindern nicht bekannt. Ihnen muß deshalb bewußt gemacht werden, daß sie kleiner als Autos, Anschlagsäulen, Telefonschaltzchränke, Mülltonnen und Wahlplakate sind und dadurch von den Autofahrern nicht gesehen werden und selbst den Verkehrsraum nicht übersehen können und daß Papierkörbe, Hecken, Bäume und Mauern ihnen einen Teil der Sicht nehmen. Die Kinder sollen lernen, Sichthindernisse im Straßenverkehr zu erkennen, an ihnen ungefährdet vorbeizusehen und sich nicht von ihnen verdecken zu lassen. Eine Identifikation mit dem Autofahrer ist anzustreben.

Die Lernsequenz ist gegliedert in:

1. Lernsituation: Lernschritte 1 und 2.
2. Lernsituation: Lernschritte 3 und 4.
3. Lernsituation: Lernschritte 5 und 6.

Arbeitshilfen: Sichtblenden (z.B. große Kartons oder Stellwände, Kästen in der Turnhalle o.ä.)/Kleinspielzeuge/Schnüre.

1. Lernschritt: Auf dem Parkplatz der Pädagogen oder in einer Straße mit geringem Verkehrsaufkommen wird deutlich gemacht, daß die Kinder nicht über Autos hinwegsehen können und daß sie von den Autos verdeckt werden.

2. Lernschritt: In einer Straße mit geringem Verkehrsaufkommen sollen die Kinder üben, an parkenden Autos vorbei die Fahrbahn einzusehen. Einzelnen gehen die Kinder bis zu der Stelle vor, von der sie die Fahrbahn nach beiden Seiten einsehen können.

3. Lernschritt: Die Gruppe stellt sich an die rechte Fahrbahnseite, so daß alle Kinder „wie ein Autofahrer“ in die Straße hineinsehen. Es wird erkannt, daß der Gehweg nicht zu übersehen ist. Ein Kind stellt sich zwischen zwei parkende Fahrzeuge. Es ist von der Gruppe nicht zu sehen.

4. Lernschritt: Der „Fußgänger“ geht langsam so weit vor, bis er die Gruppe sieht und von ihr gesehen wird. Wenn es das Verkehrsaufkommen zuläßt, sollen möglichst viele Kinder den „Fußgänger“ spielen.

5. Lernschritt: Im Klassenraum oder in der Turnhalle ist ein Sichthindernis aufgebaut. Der Pädagoge hält Spielzeug bereit. Die Kinder treten einzeln an dem Sichthindernis nur so weit vor, bis sie das Spielzeug in den Händen des Pädagogen erkennen und den Namen rufen können.

6. Lernschritt: Mit Schnüren wird eine Fahrbahn markiert. Einige Kinder „fahren“ auf der Fahrbahn, andere kommen als „Fußgänger“ zwischen parkenden Fahrzeugen hervor (große Kartons, Kästen o.ä.). Jeder Fußgänger soll langsam vortreten. Sobald er die „Fahrzeuge“ sieht, soll er anhalten und auf den Gehweg zurückgehen.

1.6 **Fußgängerüberweg**

Vorbemerkungen: Fast alle Kinder kennen den Zebrastrifen. Häufig haben sie ihn aber nur in Begleitung Erwachsener benutzt, so daß sie die für die Benutzung dieser Einrichtung notwendigen Maßnahmen zur Eigensicherung nicht haben entwickeln können. Grundsätzlich sollen die Kinder den Fußgängerüberweg nicht betreten, wenn sich ein Fahrzeug nähert. Sie sollen lernen, ihre Absicht, die Fahrbahn zu überqueren, durch ruhiges Stehen vor dem Kantstein und durch ein geeignetes Handzeichen (Ausstrecken einer Hand) anzuzeigen. Den Überweg sollen sie erst betreten, wenn die Fahrzeuge aus beiden Fahrtrichtungen stehen. Das Überqueren muß mit ständiger Seitenorientierung erfolgen, ohne dabei zu laufen. Dabei sind einbiegende oder in der zweiten Spur fahrende Fahrzeuge zu beobachten.

Die Lernsequenz ist gegliedert in:

1. Lernsituation: Lernschritt 1.
2. Lernsituation: Lernschritte 2 und 3.
3. Lernsituation: Lernschritt 4.

4. Lernsituation: Lernschritte 5 und 6.

Arbeitshilfen: Verkehrskiste.

1. Lernschritt: Auf einem Lehrspaziergang wird ein Fußgängerüberweg aufgesucht. Die Kinder beobachten das Verhalten von Fußgängern und Autofahrern. Das Verkehrszeichen „Fußgängerüberweg“ wird beschrieben.

2. Lernschritt: Im Klassenraum sind mit dem Inhalt der Verkehrskiste Fahrbahn, Gehweg und Zebrastreifen angelegt. Das Verkehrszeichen „Fußgängerüberweg“ kennzeichnet den Überweg. Einige Kinder „fahren“ auf der Fahrbahn, andere überschreiten als Fußgänger die Fahrbahn. Die Fußgänger bleiben vor dem Kántstein stehen.

3. Lernschritt: Der Fußgänger streckt eine Hand aus und wartet, bis alle „Fahrzeuge“ stehen. Dann überquert er mit stándiger Seitenorientierung die Fahrbahn.

4. Lernschritt: In der Jugendverkehrsschule wird das Stehenbleiben vor dem Kantstein, das Zeichengeben, das Warten auf das Halten aller Fahrzeuge und das Überqueren mit stándiger Seitenorientierung geübt. Eine Gruppe älterer Schüler simuliert mit den Kettcars Fahrzeugverkehr.

5. Lernschritt: An einem geeigneten Fußgängerüberweg in der Nähe der Schule wird beobachtet, daß sich Fahrzeuge in zwei Spuren in jeder Richtung bewegen. Die Kinder sollen erkennen, daß man an einem haltenden Fahrzeug vorbei in die zweite Spur sehen muß.

6. Lernschritt: In Zusammenarbeit mit dem Polizeiverkehrslehrer wird das Überqueren der Fahrbahn geübt. Hierfür sind Straßen mit geringem Verkehrsaufkommen zu wählen.

2 Liste der Lehr- und Lernmittel

2.1 Verkehrskundliches Wissen

Verkehrsbilderlotto „Wer, was, wohin?“, RGG

Rahmenpuzzle „Straßenverkehr“, RGG

1 Sortiment Holz-Verkehrszeichen, RGG

1 kleine Holz-Verkehrsampel, RGG

Verkehrskiste, LVW

Dynamische Bildtafeln zu „Partner auf der Straße“, Band I, mit Stahltafel und Plastiksymbolen, K.

Verkehrswandfries „Am Bordstein: Halt“, RGG

kleine Magnettafel mit Figuren-Satz, RGG

Pamfi-Filme, LBH

Pamfi-Dia-Reihen, LBH

Sortiment Handpuppen für die Kasperbühne, RGG

Bücher

„Partner auf der Straße“, Bd. I, Besch.

„Welt des Verkehrs“, Bd. I, Besch.

Mitgutsch: „Rundherum in meiner Stadt“, R.

Reihe: Spiel und Spaß „Verkehrserziehung 1 und 2“, R.

Schüttler-Janikulla: „Autos und Ampeln“, Fr.

Straub: „Komm gut heim“, Hd

„Der kleine Tim und die Straße“, ADAC

2.2 Farben- und Formenerfassung

Farbwürfelspiele: „Bunte Luftballons“, R.

„Farbtürme“, R.

Farbdomino, R.
 Formen-Puzzle, R.
 Logische Blöcke, Grd. ausstg.
 „Farben und Formen“, R.

2.3 **Beobachtungsübung**

„Schau genau“, R.

2.4 **Hörübung**

Schulfunksendungen, LBH
 Schallplatte „Hör – was ist das?“ mit Lotto, R.

3 **Literatur für die Hand des Pädagogen**

Wacker
 „Verkehrserziehung in der Vorschule und Eingangsstufe zur Grundschule“ (Anleitung zur Arbeitsmappe „Augen auf“), RGG
 Berger
 „Im Spiel lernt es sich leichter“, RGG
 Wahl
 „Der Schulanfänger im Straßenverkehr“, RGG
 Schneider
 „Verkehrserziehung beginnt schon vor dem ABC“, RGG
 Winkler
 „Sicherheitstraining im Vorschulalter“, RGG
 Munsch
 „Wege zur Bildung des Verkehrssinns“, ADAC
 Munsch
 „Verkehrserziehung“ im Handbuch für Kindergärtnerinnen und Erzieherinnen, Don-B.
 Lehrerbegleitheft zu „Partner auf der Straße“, Bd. I, K.
 Hinweise für den Lehrer in Bd. I „Welt des Verkehrs“, ADAC
 Vorschulbriefe zur Verkehrserziehung, RGG

4 **Informationen für Eltern**

„Sicher zur Schule – sicher nach Hause“, LVW kostenlos
 „Wie erzieht man ein Kind für den Verkehr?“, ADAC kostenl.
 „Damit müssen sie rechnen“, ADAC kostenl.
 „Früh übt sich...“, LVW
 „Der sichere Weg“, ADAC

RGG	Verlag ROT-GELB-GRÜN, Braunschweig
R.	Otto Maier-Verlag, Ravensburg
LVW	Landesverkehrswacht Hamburg
K.	Klett-Verlag, Stuttgart
Fr.	Friedrich Verlag, Velber
Hd.	Herder Verlag, Freiburg
ADAC	ADAC Verlag, München
Don-B.	Don-Bosco Verlag, München.

C 10 Einführung in mathematisches Denken

Inhalt

Seite

A	Zur Didaktik des Lernbereichs	
1	Allgemeines	301
1.1	Gegenstand	301
1.2	Lernvoraussetzungen	301
1.3	Beziehungen zu anderen Lernbereichen	301
1.4	Aufgaben	301
2	Lernziele	301
2.1	Fähigkeiten	301
2.1.1	Wahrnehmungsfähigkeit	301
2.1.2	Klassifikations- und Seriationsfähigkeit	302
2.1.3	Fähigkeit, Zeichen und Symbole zu verstehen und zu benutzen	302
2.1.4	Fähigkeit, Probleme zu lösen	302
2.2	Fertigkeiten	302
B	Zur Gestaltung	
1	Organisation	303
1.1	Räumliche Bedingungen	303
1.2	Zeitanteil	303
1.3	Zusammenarbeit mit den Eltern	303
2	Aktivitäts- und Vermittlungsformen	303
2.1	Verhalten und Aufgaben des Pädagogen	303
2.2	Feststellen der Lernvoraussetzungen	303
2.3	Formen der Differenzierung	304
2.4	Angebot von Lernmaterialien	304
2.5	Spielen	304
2.6	Gespräch	304
2.7	Arbeitsblätter	304
3	Überprüfen der Lernergebnisse	305
C	Inhalte	
1	Auswahlkriterien	305
2	Situationsgebundene Lernanlässe	305
3	Inhaltsbereiche	306
3.1	Umgang mit Mengen	306
3.2	Relationen und Vergleichsverfahren	306
3.3	Geometrische Erfahrungen	306
3.4	Arbeitstechniken	306
D	Arbeitshilfen	
1	Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen	307
1.1	Gegenstände und ihre Eigenschaften	307
1.2	Gegenstände klassifizieren	307
1.3	Der Kreis	308
1.4	Der Würfel	308

1.5	Topologische Begriffe „offen“ und „geschlossen“	309
1.6	Gewichtsmessung	310
1.7	Umgang mit Symbolen	310
2	Lehr- und Lernmittel	311
2.1	Liste der Lernmittel	311
2.2	Selbstgefertigtes Material	312
2.3	Literaturhinweise	312

A Zur Didaktik des Lernbereichs

1 Allgemeines

1.1 Gegenstand

Gegenstand des Lernbereichs ist die Auseinandersetzung mit elementaren mathematischen Sachverhalten.

1.2 Lernvoraussetzungen

Das Denken der meisten Kinder dieser Altersstufe ist noch stark an der Sinneserfahrung orientiert.

Fast alle fünf- und sechsjährigen Kinder besitzen noch kein ausgeprägtes Bewußtsein für die Erhaltung von Quantität; diese jedoch ist eine wichtige Voraussetzung für das quantitative Erfassen der Umwelt.

1.3 Beziehungen zu anderen Lernbereichen

Einführung in mathematisches Denken hat Beziehungen zu fast allen Lernbereichen in der Vorschulklasse. Fähigkeiten, die durch mathematisches Denken entwickelt werden, fördern auch die Lernprozesse in anderen Lehrbereichen. Zum Beispiel:

- räumliches Vorstellungsvermögen im Bereich „Bildende Kunst“ und „Werken“;
- räumliche Orientierung im Bereich „Sport“;
- Umgang mit Regeln im Bereich „Leben und Lernen in sozialen Bezügen“;
- Begriffsbildung im Bereich „Sprech- und Gesprächsförderung“;
- Ordnen und Klassifizieren im Bereich „Natur“;
- Merkfähigkeit und Symbolverständnis in den Bereichen „Vorübungen zum Lesen und Schreiben“ und „Verkehrserziehung“.

1.4 Aufgaben

„Einführung in mathematisches Denken“ soll den Kindern helfen, elementare mathematische Zusammenhänge zu erkennen, die sich als Hilfsmittel für geordnetes Erfassen der Umwelt eignen.

Der Pädagoge muß darum für die Kinder Lernanlässe schaffen und Materialien bereitstellen, die zum Handeln, Denken und Sprechen unter mathematischer Zielsetzung herausfordern.

Mathematisches Denken und Handeln vollzieht sich zum Beispiel im Vergleichen, Zuordnen, Einordnen, Umordnen, Schätzen, Messen und Zählen.

Ein angemessenes Anregungsangebot und vielfältige Möglichkeiten zur aktiven Auseinandersetzung mit Materialien begünstigen die Denkentwicklung.

Wenn es gelungen ist, die Kinder für Denkaufgaben zu interessieren, ist es sinnvoll, mathematische Lerneinheiten anzubieten. Hier sind Formen und Materialien zu bevorzugen, die dem unterschiedlichen Leistungsvermögen der Kinder entsprechen und Lösungen verschiedener Art zulassen. Ebenso wichtig wie das Lösen von Aufgaben ist das Aufgabenerfinden, das Erkennen, das Abgrenzen und das „Erforschen“ von mathematischen Sachverhalten.

2 Lernziele

2.1 Fähigkeiten

2.1.1 Wahrnehmungsfähigkeit

- Wichtige Merkmale eines Gegenstandes oder einer Situation wahrnehmen, z.B. Farbe, Material, Größe, Form, Oberflächenbeschaffenheit, Geräusch; geometrische Körper und Muster erkennen und unterscheiden; optisch wahrgenommene Bilder gliedern;

- Merkmale simultan erfassen;
- Invarianz von Gegenständen und Mengen bezüglich des Volumens, der Höhe, Form und Anzahl erkennen;
- Abbildungen den zugehörigen Gegenständen zuordnen;
- die Lage eines Gegenstandes im Raum wahrnehmen, angeben, wo er sich befindet, bezogen auf die eigene Person und auf andere Gegenstände (Haus: Dach ist oben, Keller ist unten, der Balkon ist in der Mitte; Kinder klettern auf die Stühle, kriechen unter die Tische, verstecken sich im Karton, kommen aus dem Kreis);

2.1.2 *Klassifikations- und Seriationsfähigkeit*

- Konkrete Dinge ordnen nach: Farbe, Form, Oberflächenbeschaffenheit, Klangfarben, Geschmack, Geruch, Gewicht, Größe, Funktion;
- Gegenstände nach bestimmten Merkmalen zusammenfassen;
- Sortieren, Reihen und Klassifizieren nach zwei Merkmalen (wie Länge und Farbe), nach negativen Merkmalen (wie: ist nicht rot);
- das (die) bestimmende(n) Merkmal(e) einer vorgegebenen Ordnung (Reihe, Menge) erkennen;
- eine Ordnung (Reihung) nach neuen Gesichtspunkten verändern;
- zwei oder mehr Serien einander zuordnen: z.B. Eier – Eierbecher, Autos – Parkplätze – Garagen;
- mehrere Gegenstände verschiedener Größe unterscheiden und nach Größenunterschieden ordnen;
- geometrische Formen zusammensetzen und zerlegen (schneiden, zeichnen, falten), nachlegen, nachmalen, nach Vorlage, aus dem Gedächtnis.

2.1.3 *Kommunikationsfähigkeit*

- Für einzelne Gegenstände oder Tätigkeiten sowie für Eigenschaften und klassenbildende Merkmale selbständig Bilder oder Zeichen erfinden und vereinbaren;
- Bilder oder Zeichen als Symbolträger erkennen und verstehen;
- sprachliche Äußerungen verstehen;
- Symbole als Informationsträger anerkennen und benutzen;
- Darstellen durch Handlungen, Zeichen oder Verbalisierung.

2.1.4 *Handlungsbereitschaft und -fähigkeit*

- Freude haben an mathematischen Spielsituationen, wie z.B. Sortieren, Ordnen, Gliedern;
- mathematische Probleme (z.B. Zuordnung, Feststellen von Invarianzen) erkennen, annehmen, aushalten und austragen;
- Lösungen suchen, durchdenken, durchführen, z.B. Zerschneiden, Zusammenlegen, Abzählen, Erstasten.

2.2 **Fertigkeiten**

Arbeitstechniken beherrschen, wie

Schneiden, Kleben, Falten, Ausmalen, Ankreuzen, Ausstreichen, Einkreisen, Pfeile zeichnen, Lesen einfacher grafischer Anweisungen.

B Zur Gestaltung

1 Organisation

1.1 Räumliche Bedingungen

Die Spiel- und Arbeitsmaterialien, die speziell dazu beitragen, mathematisches Denken zu fördern, sollten leicht erreichbar in Regalen oder auf Tischen für die Kinder zugänglich sein, damit die Kinder die Materialien auch während der freien Aktivitäten nutzen.

1.2 Zeitliche Planung

Im ersten Drittel des Vorschuljahres bestehen die Lernsituationen für den Bereich „Einführung in mathematisches Denken“ darin, daß der Pädagoge aus verschiedenen Handlungssituationen diejenigen aufgreift und verfolgt, die sich für mathematische Aspekte nutzen lassen und zugleich für die Kinder bedeutsam sind. Allmählich treten neben die Gelegenheitsbetrachtungen – besonders in der zweiten Hälfte des Schuljahres – gezielte Lernangebote für die Gesamtgruppe, Halbgruppe, Kleingruppe und einzelne Kinder.

1.3 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat für diesen Lernbereich große Bedeutung. Auf Elternabenden, bei Hospitationen und ggf. auch Hausbesuchen sollen die Eltern über Inhalte, Methoden und Lernmaterialien der mathematischen Denkerziehung informiert werden. Dadurch werden den Eltern Anregungen gegeben, wie sie die Kinder auch außerhalb der Vorschulklasse im Bereich des mathematischen Denkens fördern können.

2 Aktivitäts- und Vermittlungsformen

2.1 Verhalten und Aufgaben des Pädagogen

Zu Beginn des Vorschuljahres ist es eine wichtige Aufgabe des Pädagogen, die Kinder beim Spielen und Arbeiten in ihrem Verhalten gegenüber Materialien und Denkangeboten zu beobachten. Von den Beobachtungen ausgehend, kann er den Kindern gezielt und individuell Anregungen geben. Wenn zum Beispiel der Pädagoge feststellt, daß ein Kind über einen längeren Zeitraum didaktische Materialien immer wieder nach der Farbe sortiert, kann er das Kind durch Fragen zum Begründen seiner Handlung herausfordern und es zu neuen Kriterien des Sortierens anregen. Der Pädagoge sollte möglichst keine Lösungswege vorgeben, sondern zum Denken anregen, zum Beispiel: „Warum hast du so sortiert? Geht es auch anders?“

Bei der Auswahl von Materialien und Lernanlässen sollte der Pädagoge bedenken, daß den Kindern genügend Handlungsmöglichkeiten geboten werden. Aufgabenstellungen mit einer offenen Ausgangssituation, Freiheit bei der Auswahl des Materials und die Möglichkeit, verschiedene Lösungswege finden zu können, regen die Kinder zum Erfinden, Planen und Nachdenken an. Eine solche Situation ist zum Beispiel gegeben, wenn eine Gruppe von Kindern sich nicht einigen kann, wie die selbstgebackenen Kekse gerecht verteilt werden können.

2.2 Feststellen der Lernvoraussetzungen

Die Beobachtung einzelner Kinder und Kindergruppen in verschiedenen Situationen hilft dem Pädagogen, Lernvoraussetzungen festzustellen.

Folgende drei Teilbereiche sind besonders zu beachten, da in ihnen Unterschiede in der Entwicklung von Denkprozessen festgestellt werden:

- Wahrnehmungsdifferenzierung (bezogen auf das Differenzieren von Formen, auf die Raumaufteilung, auf das Abschätzen);
- anschauliches Vorstellungsvermögen (bezogen auf die Umsetzung und Übertragung von Begriffen in anschauliche, gegenständliche Formen);
- Verallgemeinern, Abstrahieren, Symbolisieren (bezogen auf die Übertragung von einzelnen Fakten auf Zusammenhänge).

2.3 Formen der Differenzierung

Innere Differenzierung ist für die „Einführung in mathematisches Denken“ von Bedeutung, da die Lernausgangslage der Kinder unterschiedlich ist.

Der Pädagoge sollte darum bemüht sein, in Kleingruppen oder in Einzelförderung den Kindern unterschiedliche, ihrem Lernstand und ihren Lernbedürfnissen entsprechende Materialien anzubieten sowie Aufgaben zu stellen. Einigen sollte er verstärkt Möglichkeiten geben, selbständig zu spielen, Probleme zu lösen und eigene Spiele zu entwickeln; auch sollte ihnen viel Zeit zum hantierenden Umgang eingeräumt werden. Anderen sollte er Zusatzangebote bereitstellen, auch mit gesteigertem Schwierigkeitsgrad.

2.4 Angebot von Lernmaterialien

Lernmaterialien sind Anregungsangebote, die planvoll einzusetzen sind.

Für mathematische Früherkennung kommen verschiedene Materialien in Betracht: Menschen, Tiere und Gegenstände regen zu vielfältigen mathematischen Betrachtungsweisen an (z.B. aus der Vielfalt der Spielzeugautos in der Vorschulklasse die Fahrzeuge nach Farben oder Funktionen zu sortieren);

ausgewähltes strukturiertes Material kann einen starken Aufforderungscharakter für die Kinder haben und ihnen helfen, Begriffe zu finden: die Begrenzung seiner Merkmale erleichtert eindeutige und klare Aussagen;

auch für fünf- und sechsjährige Kinder angemessene Regel- und Experimentierspiele sind im Lernangebot für die „Einführung in mathematisches Denken“ enthalten.

2.5 Spielen

Die wesentliche Aktivitätsform für die „Einführung in mathematisches Denken“ in Vorschulklassen ist das Spiel. Im handelnden Umgang kann sich das Kind ungestört mit den Gegenständen und Sachverhalten auseinandersetzen und das Material so verwenden, wie es gerade möchte und wie es seinen Fähigkeiten entspricht; zum Beispiel: Klötze verwenden als Autos, als Person, als Tiere, zum Bilderlegen.

Die verschiedenen Spielarten (zum Beispiel: Gesellschaftsspiele, Regelspiele) helfen den Kindern, Spielstrategien aufzubauen, zum Beispiel: Schritte im Voraus bedenken, Abmachungen treffen, verschiedene Spielmöglichkeiten einplanen.

2.6 Gespräch

Auch das Gespräch hat Bedeutung für mathematisches Denken, wenngleich die mathematische Fachsprache nicht Lerngegenstand in der Vorschulklasse ist. Während des Spielens und Arbeitens sprechen die Kinder miteinander oder mit dem Pädagogen über die Gegenstände, Eigenschaften, Sachverhalte und Lösungswege. Besonders vor und nach Spielphasen oder Arbeitsaufträgen werden im Gespräch mathematische Probleme aufgegliedert, geklärt und nachvollzogen.

2.7 Arbeitsblätter

Nur in beschränktem Maße werden Arbeitsblätter für die Förderung mathematischen Denkens in Vorschulklassen eingesetzt, da eine grafische Lösung bereits eine Abstraktion der konkreten Lernsituation darstellt.

Arbeitsblätter eignen sich, um Arbeitstechniken einzuüben — wie Ankreuzen, Einkreisen oder Ausmalen, um Lernergebnisse in grafischer Form festzuhalten und um den Kindern differenzierende Aufgaben zu stellen.

3 Überprüfen der Lernergebnisse

Eine gute Möglichkeit zur Überprüfung der Lernergebnisse ist dem Pädagogen durch die Beobachtung des Kindes in verschiedenen Situationen gegeben; besonders das Tun der Kinder gibt dem Pädagogen wichtige Aufschlüsse. Geeignete Beobachtungsfelder sind:

- Verhalten gegenüber dem Lernmaterial;
- Verhalten in der Gruppe;
- Verhalten in der Einzeltätigkeit.

Folgende Fragen helfen dem Pädagogen bei der Beobachtung:

- Ist das Kind bereit, Probleme zu lösen?
- Macht es Lösungsvorschläge?
- Kann es Denkanstöße verfolgen?
- Stellt es weiterführende Fragen?
- Überträgt es Einsichten und Erkenntnisse selbständig auf verwandte Situationen?
- Kann es Vermutungen aufgreifen und überprüfen?
- Kann das Kind differenziert wahrnehmen?
- Erkennt es Beziehungen zwischen Dingen, Sachverhalten, Situationen?
- Erkennt es aus angefangenen Folgen die Aufbauregel?
- Schlägt es solche Regeln selbst vor?

Erst in der zweiten Hälfte des Vorschuljahres sollten auch Arbeitsblätter als ergänzende Möglichkeiten zum Überprüfen der Lernergebnisse eingesetzt werden.

C Inhalte

1 Auswahlkriterien

Die Lernanlässe sollten vorwiegend aus konkreten Situationen des Zusammenlebens in der Vorschulklasse entstehen, in denen für die Kinder ein mathematisches Problem entstanden ist, das sie lösen wollen. Die in Realsituationen erworbenen Erfahrungen werden später in geplanten Lerneinheiten vertieft.

2 Situationsgebundene Lernanlässe

- Wir kochen nach Rezept;
- Einkaufen;
- Anlässe zum gerechten Verteilen;
- Umräumen und Aufräumen in der Klasse;
- Telefonieren;
- Straßen zeichnen;
- Spielen mit Wasser;
- Geld wechseln;
- Tierpark bauen;
- Ketten aufziehen;
- Muster legen (Steckbrett);
- Puzzle legen;
- Ausflug vorbereiten;
- Besuch bei der Post;
- im Schulgarten Beete anlegen;
- Spiel- und Arbeitsgruppen bilden.

3 Inhaltsbereiche

3.1 Umgang mit Mengen

In möglichst unterschiedlichen Gegenstandsbereichen werden Eigenschaften erkannt, beschrieben, gesucht und wiedererkannt. Gegenstände mit gleichen Eigenschaften werden zusammengefaßt, wie „lang“ oder „kurz“, „weich“ oder „hart“, „gehört in die Bauecke“, „braucht man zum Backen“, „gehört zu den Schienenfahrzeugen“.

Auch die Erhaltung von Mengen – unabhängig von der räumlichen Anordnung der Elemente – wird an zahlreichen Beispielen erfahren. Es bleiben z.B. gleich viele Stühle im Raum, ob sie in Reihen aufgestellt sind oder um die Tische gruppiert sind.

Ein Verständnis für Symbole wird angelegt: durch Kennzeichnung der Zeichenmappen oder der Spielgruppen beim Sport gewinnen die Kinder Einsicht in den Sinn von Symbolen und erfahren gleichzeitig deren Nützlichkeit.

3.2 Relationen und Vergleichsverfahren

Durch Vergleiche von Gegenständen erleben die Kinder erste Erfahrungen mit Relationen. Kinder stellen von sich aus gern Vergleiche an: „Ich bin größer als Vera“, „Ulf hat mehr Marmeln als Wolf“ (Ordnungsrelationen); „Ich bin genauso groß wie Erika“, „Ulf hat genausoviel Marmeln wie Antje“ (klassenbildende Relationen). Die Beziehungen zwischen zwei Objekten können auf mehrere erweitert werden, zum Beispiel durch Reihenbildung: Matrioschka-Puppen der Größe nach aufstellen (Beziehung: „Ist kleiner als“).

Den Kindern fehlen häufig angemessene Vergleichsverfahren. Sie sollen ermuntert werden, nach eigenen Verfahren zu suchen, um die Objekte vergleichen zu können:

- eigenes Längenmaß herstellen (z.B. Bindfaden anlegen, um nachzuprüfen, welche Marmel am weitesten rollt);
- Gegenstände mit anderen Gegenständen messen (z.B. Tisch mit Streichholzschachteln);
- Eieruhr als Meßinstrument für die Zeit.

3.3 Geometrische Erfahrungen

Dem Kinde werden Erfahrungen ermöglicht, die ihm eine Raumvorstellung vermitteln: durch eigene Bewegung (auf den Stuhl steigen, um ihn herumgehen), durch die Wiedergabe räumlicher Beziehungen von Objekten (Nachlegen eines Musters) und durch zeichnerische Wiedergabe räumlicher Beziehungen (Malen eines Kreises). Sowohl über die Wahrnehmung als auch über die Motorik soll das Kind Erfahrungen mit dem Raum und im Raum machen können.

Die Kinder lernen Körper und deren Eigenschaften kennen (Kugel: rund, Würfel: eckig) und erkennen sie in ihrer Umgebung wieder (Karton, Ball ...).

3.4 Arbeitstechniken

Im Verlauf des Vorschuljahres werden die Kinder in Arbeitstechniken eingeführt, die für mathematisches Denken hilfreich sind:

- Gegenstände falten, zerschneiden, zusammenkleben;
- Spielpläne verstehen;
- Merkmalkarten und Symbole verstehen;
- Formen ausmalen, umranden, nachzeichnen;
- Gegenstände miteinander verbinden durch Striche oder Zuordnungspfeile;
- Gegenstände ankreuzen, zusammenfassen durch Einkreisen.

D Arbeitshilfen

1 Beispiele für Lernsituationen und Lernsequenzen

1.1 Gegenstände und ihre Eigenschaften

Lernziele: Die Kinder sollen Eigenschaften von Gegenständen herausfinden; sie sollen einen Gegenstand anhand seiner Eigenschaften erkennen.

Material: mehrere Beutel, gefüllt mit Steinen, Federn ...

Sozialform: Halbgruppe, jeweils zwei oder vier Kinder erhalten einen Beutel.

Verlauf (erprobt):

- Die Beutel werden ausgeteilt. Der Pädagoge erzeugt Spannung dadurch, daß er den Kindern sagt, sie dürften nicht hineinschauen, sollte aber dennoch herausfinden, was sich in den Beuteln befindet;
- spontan beginnen die Kinder, den Inhalt zu erraten;
- die Kinder beschreiben, was sie fühlen: „Das ist ganz hart. Das ist so rund wie eine Murmel.“ Sie versuchen, die ertasteten Eigenschaften Gegenständen zuzuordnen: „Das könnte eine Murmel sein oder ein kleiner Ball“;
- der Pädagoge regt die Kinder dazu an, den vermuteten Gegenstand auf ein Blatt Papier zu malen und dieses an den Beutel zu heften, damit die Vermutungen überprüft werden können;
- zum Schluß werden die Vermutungen der Kinder mit dem Inhalt der Beutel verglichen.

Weiterführende Arbeit:

- Schütteldosen mit Erbsen, Linsen, Bohnen, Reis, Mehl ...;
- Riechproben aus verschiedenen Fläschchen;
- Geschmacksproben (Zucker, Salz ...).

1.2 Gegenstände klassifizieren

Lernziele: Die Kinder sollen an Gegenständen gemeinsame Merkmale herausfinden; sie sollen die Gegenstände klassifizieren.

Allgemeines: Kinder sammeln von sich aus gern auf Spaziergängen Dinge, die auf dem Boden liegen. Sie nehmen Federn, Blätter, Steine auf und nehmen sie mit nach Hause oder in die Schule. Dieser Spaß am Sammeln wird zum Ausgangspunkt für diese Lerneinheit.

Verlauf (erprobt):

- Die Kinder erhalten kleine Schachteln, Marmeladengläser oder Beutel und werden aufgefordert, auf einem begrenzten Gelände Gegenstände aufzusammeln, die ihnen gefallen;
- die Sammlung wird im Klassenraum zusammengetragen und besprochen. Während des Gesprächs über die gefundenen Dinge vergleichen die Kinder ähnliche Gegenstände miteinander („Meine Feder ist ganz klein, deine Feder könnte von einer Taube sein“);
- aus diesen Vergleichen ergibt sich der Vorschlag der Kinder, alle Federn auf einem Tisch zusammenzutragen, alle Steine, Blätter, Flaschenverschlüsse, Zigarettenschachteln auf anderen Tischen;
- die Kinder gehen an die verschiedenen Tische und betrachten die „Ausstellung“;

- der Pädagoge regt die Kinder dazu an, die Ergebnisse des Ausfluges festzuhalten: durch Aufkleben auf Unterlagen, Eindrücken in weichen Gips.

Weiterführende Arbeit:

- Gegenstände nach vorher vereinbartem Thema sammeln (Herbst);
- Blätter sammeln und mitbringen, ordnen nach Formen (spitz, zackig);
- Knöpfe ordnen und aufnähen, aufreihen, aufkleben;
- logische Blöcke nach verschiedenen Gesichtspunkten in Kästen sortieren.

1.3

Der Kreis

Lernziele: Die Kinder sollen den Kreis in der Vielfalt der Erscheinungsformen kennenlernen.

Arbeitsmaterial: Alle denkbaren Kreisformen aus der Umwelt der Kinder.

Sozialform: Teils in Einzelarbeit, teils in Kleingruppen bis zur Gesamtgruppe.

Verlauf (erprobt): (Die Reihenfolge ist nicht entscheidend, vielmehr die Vielfalt des Angebots.)

- Kreisspiele durchführen auf dem Schulhof, in der Turnhalle, in der Klasse;
- im Kreis sitzen, laufen, hüpfen;
- mit den Armen, den Beinen kreisende Bewegungen ausführen;
- Kreise mit dem Finger nachfahren;
- Kreise nachmalen, ausmalen;
- aus Bindfäden Kreise legen; aus Plättchen Kreise legen;
- Kreisformen in der Umwelt suchen (Geldstücke, Teller, Reifen, Schallplatten...);
- Kreisformen zerschneiden und wieder zusammenlegen;
- experimentieren mit Kreisen (Reifen rollen lassen, als Male bei Spielen benutzen, aus Pappkreisen Kreisel herstellen, aus Halbkreisen Tüten kleben);
- kleine und große Kreise nach Musik malen.

Hinweise:

- Auch der Einsatz von Arbeitskarten ist möglich (Kreisformen ankreuzen, in gleichen Farben ausmalen...).
- Besonders wichtig sind diese Übungen für Kinder aus anregungsarmer Umwelt (geringe Wahrnehmungsdifferenzierung).

1.4

Der Würfel

Lernziele: Die Kinder sollen den Würfel und einige seiner Eigenschaften kennenlernen.

Sozialform: Halbgruppe im Sitzkreis.

Ausgangssituation: Die Kinder spielen während der freien Aktivitäten häufig mit einem großen Schaumstoffwürfel.

- Verlauf (erprobt):
- Ein Würfel aus Pappe (Eigenherstellung) liegt in der Kreismitte: er wird von den Kindern betrachtet und beschrieben. Die Kinder bezeichnen ihn zunächst als „Pappkarton“;
 - der Pädagoge fordert die Kinder auf, im Raum nach Dingen zu suchen, die dieselbe Form haben wie dieser „Pappkarton“;
 - die gesammelten Dinge werden in die Kreismitte gelegt und mit dem Pappwürfel verglichen.

Wenige Dinge können dem Pappwürfel zugeordnet werden: Spielwürfel, Bausteine. Während des Vergleichens und Zuordnens entwickelt sich ein Gespräch: Form des Würfels (von allen Seiten gleich) was man mit einem Würfel machen kann (bauen, spielen, nicht gut rollen).

Weiterführende Arbeit:

- Mit Hohlwürfeln im Wasser spielen;
- aus Kartoffeln Würfel schneiden und damit drucken;
- aus Knetwachs Würfel herstellen;
- Zusammenkleben eines Würfels aus vorgefalttem Würfelnetz;
- Zusammensetzen eines Würfels aus kleineren Würfeln;
- Minikub, Pyramiden und anderes.

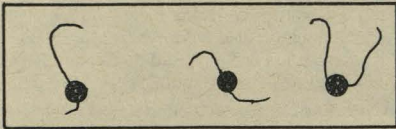
1.5 Topologische Begriffe „nicht geschlossen“ und „geschlossen“

Lernziele: Die Kinder sollen Merkmale von „geschlossen“ und „nicht geschlossen“, „innen“ und „außen“ erkennen: sie sollen weitere Raumerfahrungen gewinnen.

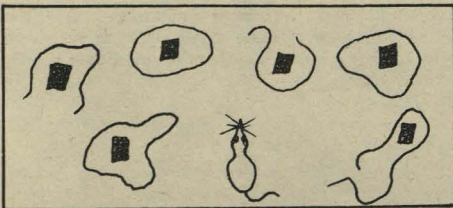
Arbeitsmaterial: Arbeitsblätter, Buntstifte, Wollfäden, Merkmalkärtchen, Kärtchen mit Abbildungen.

Verlauf (erprobt):

- Auf dem Schulhof: Die Kinder spielen „Katz und Maus“. Durch den geschlossenen Kreis ist die Maus geschützt, durch das Aufbrechen des Kreises in eine offene Schlange nicht mehr;
- die Kinder legen mit Wollfäden geschlossene Linien und kleben diese zu einem Bild. Durch das Nachfahren der Linien mit dem Finger erleben die Kinder, daß auf einer geschlossenen Linie kein Ende gegeben ist;
- die Kinder sortieren in Partnerarbeit Kärtchen, auf denen „nicht geschlossene“ oder „geschlossene“ Linien dargestellt sind, nach „offen“ oder „geschlossen“. Die Häufchen werden durch Merkmalkärtchen gekennzeichnet;
- die Kinder ziehen bunte Perlen auf Nylonschnüre;
- Einzelarbeit an Arbeitsblättern:



- a) Mehrere Perlschnüre mit einer Perle.
Aufgabe: „Schließe die Kette, damit die Perle nicht verlorengeht“.



- b) „Speck ist versteckt“.
Aufgabe: „Kreuze an, welche Stückchen Speck die Maus fressen kann.“

- Spielregel:
- Gehege bauen für wilde und zahme Tiere;
 - a) wilde Tiere müssen in abgeschlossenen Gehegen sein;
 - b) zahme Tiere dürfen sich frei bewegen, haben aber auch ein eigenes Gehege.

1.6 Gewichtsmessung

- Lernziele: Den Kinder sollen Begriffe wie „leicht, schwer, schwerer als, so leicht wie“ verdeutlicht werden; sie sollen Vergleichsverfahren zur Gewichtsmessung kennenlernen (Schätzen mit den Augen, Abwägen mit den Händen, Gewichte vergleichen mit der Balkenwaage).
- Sozialform: Halbgruppe.
- Verlauf:
- Ein Kind will nach Beendigung der Tuschaufgabe den Eimer mit Tuschwasser zum Ausgießen forttragen. Es muß mehrmals absetzen, weil er ihm zu schwer ist. Ein anderes Kind hilft;
 - der Pädagoge bittet einige Kinder während dieses Handlungsablaufes, genaue Beobachtungen anzustellen;
 - als die beiden Kinder vom Wasserausgießen zurückkehren, bilden alle Kinder einen Sitzkreis. Der Pädagoge fordert die Kinder zum Berichten auf: „Der Eimer war zu schwer für Torsten; zu zweit war er nicht mehr zu schwer“;
 - es wird geklärt, daß nicht der Eimer, sondern das Wasser zu schwer war: als das Wasser ausgegossen war, konnte einer den Eimer allein tragen;
 - der Pädagoge läßt die Kinder aus dem Klassenraum Dinge nennen, die für sie „schwer“ sind. Als Kriterium gilt: Ein Kind allein kann den Gegenstand nicht heben. Die Kinder heben die Gegenstände im Zweifelsfall (Zweifelsfälle sind z.B. der Zweiertisch und der Kasten mit Bauklötzen, da einige Kinder diese Dinge heben können, andere nicht);
 - die Relativität des Begriffs „schwer“ wird deutlich. Was für Kinder „schwer“ oder sogar „zu schwer“ ist, kann für den Pädagogen „leicht“ sein;
 - die Kinder werden angeregt, auf einen Zeichenbogen die Dinge aufzumalen, die für sie „schwer“ oder „zu schwer“ sind.

Weiterführende Arbeit:

- In ähnlicher Weise kann der Begriff „leicht“ erarbeitet werden;
- die Kinder vergleichen Gegenstände nach Augenmaß und nach Abwägen mit der Hand. Sowohl Gegenstände, die groß und leicht sind, und solche, die klein und schwer sind, sollten bei diesen Versuchen dabei sein. Die Kinder lernen dadurch, daß zwischen Größe und Gewicht keine Abhängigkeit bestehen muß;
- die Kinder erarbeiten Symbole für „leicht“ (Feder oder Luftballon) und „schwer“ (Stein oder Hammer);
- zwei Apfelsinen werden mit einer Balkenwaage nach Gewicht verglichen: diese Apfelsine ist schwerer als die andere; diese beiden Apfelsinen sind gleich schwer. (Eine Balkenwaage kann auch vom Pädagogen selbst gefertigt werden aus einem Kleiderbügel, Schnüren und zwei Plastikschalen.)

1.7 Umgang mit Symbolen

- Lernziele: Die Kinder sollen Symbole als Informationsträger verstehen und anwenden können. Sie sollen selbst Symbole entwickeln.

- Lernschritte:
- Die Zeichenmappen der Kinder sollen kenntlich gemacht werden. Jedes Kind entwirft ein Zeichen für seine Mappe;
 - um die Ordnung in den Regalen zu gewährleisten, entwickeln die Kinder Symbole für Spiele, Bausteine . . . ;
 - für die Dauer von fünf Minuten wird verabredet, nicht zu sprechen, sondern sich nur durch Zeichen oder Symbole zu verständigen;
 - beim Aufräumen bemerkt der Pädagoge, daß ein Kind vergessen hat, die Puppe in die Puppenecke zu räumen; er malt auf ein Kärtchen eine Puppe, hält das Kärtchen hoch und wartet ab, bis das Kind die Information verstanden hat und die Puppe wegräumt.

2 Lehr- und Lernmittel

2.1 Liste der Lehr- und Lernmittel

Logische Blöcke, große Ausgabe
 Logische Blöcke, mittlere Ausgabe
 Farbige Stäbe (nach Cuisenaire)
 Montessori-Farbtäfelchen
 Dick'sche Röllchen
 Bunte Plättchen
 Farbtürmchen Spear
 Muggelsteine
 Tafelwaage
 Federwaage
 Balkenwaage
 Eieruhr und verschiedene andere Uhren
 Vergrößerungsspiegel
 Minikub-Würfel
 Farbwürfel
 Zahlenwürfel
 Kiddicraft-Würfel
 Steckbrett mit Steckbolzen
 Zählbrett
 Rechengeld
 Steckzahlen
 Mengestempel
 Metermaßstab
 Lineal
 Meßrad
 Hohlmaße, Meßzylinder
 Gewichtssätze
 Scheibenpyramide
 Thermometer
 Russenpuppen
 Kiddi-Eier
 Bälle
 Perlen
 Reifen
 Seile
 Materialschalen
 Sortierkästen
 „Colorama“
 „Contact“
 „Richtige Reihenfolge“
 „Kofferpacken“
 „Farben und Formen“
 „Mengendomino“

„Formendomino“
 Trimino Quips
 verschiedene Puzzles
 verschiedene Memories
 gesammeltes Material (Schachteln, Dosen, Klammern, Früchte des Waldes ...).

2.2

Selbstgefertigtes Material

(Vom Pädagogen oder von den Eltern herzustellen.)

Haftmaterial für die Filztafel oder Magnettafel:

geometrische Formen als Ganze und auch zerschnitten, Personen, Tiere ...;
 geometrische Körper aus Holz, Schaumstoff, Pappe, fester Klarsichtfolie.

2.3

Literaturhinweise

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung

Anregung I. Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. Jurenta, München 1973.

Arbeitskreis Grundschule e.V.

Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 13. Materialien zum Mathematikunterricht, Frankfurt/Main 1972.

Arndt, M.

Didaktische Spiele. Klett, Stuttgart 1970.

Bennwitz, H. P., u. Weinert, F. E. (Hrsg.)

CIEL. Ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen. Ruprecht & Vandenhoek, Göttingen 1973.

Dienes, Z. P., und Golding, E. W.

Methodik der modernen Mathematik, Herder, Freiburg 1971.

Dies.

Die Entdeckung des Raumes. Herder, Freiburg 1971.

Freund, H., und Sorger, P.

Kindliche Fähigkeiten und mathematische Früherziehung. Anregungen und Informationen für die Schule. Heft 22. Landesinstitut Schleswig-Holstein (Hrsg.) 1974.

Klewitz, E., und Wittjen, G.

Messen in der Vorklasse. Köster, München 1973.

Steiner, G.

Mathematik als Denkerziehung. Klett, Stuttgart 1973.

D Arbeitshilfen

Inhalt	Seite
D 1	Möglichkeiten der Raumgestaltung 314
D 2	Raumausstattungsverzeichnis 317
D 3	Modelle für die Zeitplanung 319
D 4	Förderung von Kindern mit besonderem Lern- und Sozialverhalten 328
D 5	Die ersten Schultage 333
D 6	Literaturliste 335

Zu den Arbeitshilfen gehören weiterhin die folgenden Abschnitte, die jedoch aus technischen Gründen nicht in diesen Richtlinienband aufgenommen wurden:

- D 7 **Beurteilungsbogen zur Feststellung der Lernausgangslage von Schulanfängern**
 (anzufordern bei der Beschaffungsstelle Hamburg unter der Vordrucknummer VS 2) sowie Handreichung zum Beurteilungsbogen (anzufordern bei der Beschaffungsstelle Hamburg unter der Vordrucknummer VS 3)
- D 8 **Empfehlungen für Spiel- und Arbeitsmittel**
- D 9 **Empfehlungen für Lehrmittel**
- D 10 **Empfehlungen für die Grundausrüstung im Bereich Sport**
- D 11 **Beispiele für Elternbriefe**
- D 12 **Beratungsdienste am Institut für Lehrerfortbildung**

D 8 bis D 12 erscheinen in einem Sonderdruck, der den Schulen mit Vorschulklassen und Schulkindergärten zugestellt wird.

D 1 Möglichkeiten der Raumgestaltung

Eine Vorschulklasse verfügt in der Regel über einen Stammraum (Klassenraum) und einen Gruppenraum.

Eine durchdachte Gestaltung dieser Räume ermöglicht es dem Pädagogen, den Kindern vielseitige und anregende Angebote für freie und gelenkte Aktivitäten zu machen, und kann dazu beitragen, daß die Kinder sich in der neuen Umgebung wohlfühlen.

Es ist wichtig, daß die Ausstattung des Raumes dem Kind Hilfen zur Orientierung und Übersicht bietet und ihm dadurch zu einem Gefühl der Sicherheit verhilft. Die Einrichtung von Ecken und Zonen durch Raumteiler (Borde, Schränke, Stellwände) schafft Bereiche für verschiedene Aktivitäten und kann dadurch unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht werden. Für freies Bewegen muß jedoch genügend Raum bleiben.

Der Pädagoge sollte darauf achten, daß auch Aktivitäten auf dem Fußboden stattfinden können (Matten, Spielteppiche), da Kindern dieses Alters Sitzen auf Stühlen nicht für längere Zeit zugemutet werden darf.

Wandtafeln, Hafttafeln, Spiegel und Regale sollten so angebracht werden, daß die Kinder sie in der Regel ohne Hilfe des Pädagogen benutzen können.

Wichtige Aktivitätszonen sind:

Wohn- und Puppenecke;

Bauecke;

Zonen für das Werken, Malen, Modellieren;

Sandkastenzone;

Kaspertheater;

Kaufmannsladen;

Bücherecke;

Bereich zum Musizieren;

Tische für die Mathematik und für die Sachbegegnung;

Pflanzenpflegebereich;

Tierpflegebereich.

Wünschenswert ist weiterhin die Einrichtung einer

Naßzone für Wasserspiele

und einer Kochnische.

Hinweise zur Einrichtung verschiedener Aktivitätszonen:

Wohn- und Puppenecke: Eine Wohn- und Puppenecke kann durch bewegliche Stellwände abgegrenzt werden, damit die Kinder Möglichkeiten haben, die Einrichtung nach ihren Bedürfnissen zu verändern und neu zu gestalten.

Die Möblierung sollte der Größe der Kinder angepaßt sein und in ihrer Zusammenstellung zu unterschiedlichen Rollenspielen anregen, z.B.: Familie, Schule, Arzt, Kindergarten, Café.

Ausstattung: Ein Tisch, ein bis drei Stühle oder Sessel, zwei Puppenbetten, eine Puppenkarre, ein Wickeltisch mit Waschschüssel, und Unterbringung für das Puppenzeug, ein Geschirrbord, eine Kochgelegenheit (eine Attrappe genügt vollständig), eine Verkleidungskiste, ein Schultisch als Anrichte, eine Kindergartenbank, ein Arztkoffer.

Bauecke: 1 bis 2 Borde zum Unterbringen des Baumaterials und des Zusatzmaterials dienen gleichzeitig als Raumteiler und Begrenzung der Bauecke. Es ist günstig, wenn der Fußboden hier mit einem Teppich oder Auslegeware aus kurzgeschorenem, ebenmäßigem Material in unempfindlicher Farbe bedeckt ist (Kälteschutz und Schalldämpfung). Wenn außerdem ein Baupodest zur Verfügung steht, können die Kinder auf zwei Ebenen bauen.

Werken: Den Kindern sollte hierfür eine Werkbank oder ein Werk Tisch zur Verfügung stehen. Die Werkzeuge sind so unterzubringen, daß sie für die Kinder leicht zugänglich sind und auch in Ordnung gehalten werden können. Es sollten nur Werkzeuge frei zur Verfügung stehen, deren Handhabung dem Kind bekannt ist.

Malen: Ist kein Platz für einen Maltisch vorhanden, kann eine Tusch- oder Malwand Ersatz bieten. Dafür kann eine Wand oder die Rückwand eines Schrankes, der als Raumteiler benutzt wird, mit einer Weichfaserplatte versehen werden. Ein kleines Regal darunter als Abstellmöglichkeit für die Tuschpalette oder Tuschgefäße darf nicht fehlen. In der Nähe sollte sich eine Ablagemöglichkeit für die fertiggestellten Blätter befinden. Auch ein fahrbares Regal leistet gute Dienste. Wenn es nicht mehr benötigt wird, kann es in einem Nebenraum oder im Flur stehen. Es ist auch als Materialzubringer für andere Angebote nützlich.

Modellieren mit Ton: Zur Aufbewahrung von Ton genügt ein gut verschließbarer Plastikeimer. Wird der Ton zum Modellieren angeboten, so sollte ein Tisch mit einer Resopalplatte verwendet werden oder eine Resopalplatte bzw. eine Wachstuchdecke den Tisch schützen. Gebrauchsfertiger Ton läßt sich ohne Wasser verarbeiten und macht wenig Schmutz. Dennoch ist es ratsam, bei dieser Arbeit Kittel oder Arbeitsschürzen zu tragen.

Sandkasten-Zone: Mit nassem und trockenem Sand können Kinder vielfältige Erfahrungen machen. Zusatzmaterial aus Holz oder Plastik (Löffel und kleine Schaufeln, Plastikbecher mit Löchern darin, Holzreste, Autos u.a.) regen an zum Experimentieren und Gestalten. Der Sandkasten hat einen schweren Holzdeckel, den die Kinder nicht allein hochheben können. Darum müssen die Kinder entweder darauf aufmerksam gemacht werden, daß sie auf die Hilfe des Erwachsenen angewiesen sind, oder der Deckel muß entfernt werden.

Kaspertheater: Für das Spiel mit Handpuppen ist keine fertige Bühne erforderlich. Durch Anregungen des Pädagogen und die Erfindungsgabe der Kinder können Kasperbühnen aus der Augenblickssituation entstehen (eine Stellwand, ein seitlich gekippter Tisch, ein großer Pappkarton mit Ausschnitt als Bühne u.a.).

Für das vom Pädagogen gelenkte und zielgerichtete Handpuppenspiel kann mit einigen Handgriffen aus der Klapptafel eine Bühne entstehen. Die Klappflügel werden mit einer Leiste verbunden, über die eine Decke gehängt wird. Hinter dieser geräumigen Bühne können die Kinder frei stehen und agieren.

Kaufmannsladen: Für dieses Angebot gelten ähnliche Voraussetzungen wie beim Kaspertheater. Auch hier sollten die Kinder angeregt werden, sich aus Spielmöbeln und Kartons den Kaufmannsladen selbst zu gestalten. Zunächst wird er einfach ausgestattet mit Schachteln, die die Kinder selbst mitbringen. Eine Waage und Spielgeld erweitern die Spielmöglichkeiten.

Bücherecke: Hierher sollten sich die Kinder zurückziehen können, wenn sie ein Bedürfnis nach Ruhe haben (Ruhezone). Als Abgrenzung und als Auslage für die Bücher eignet sich ein kleines Zeitschriftenbord. Ein runder Tisch mit Eckbank ist für die Kinder einladend zum Anschauen von Büchern.

In der Bücherecke kann auch ein Plattenspieler oder ein Kassetten-Rekorder seinen Platz haben, damit die Kinder Musik- oder Sprechplatten hören können.

Bereich zum Musizieren: Um ein freies Musizieren zu ermöglichen, sollten die dafür geeigneten Instrumente dort angeboten werden, wo die Kinder ungestört musizieren können, ohne andere Kinder zu stören (Gruppenraum oder Vorflur).

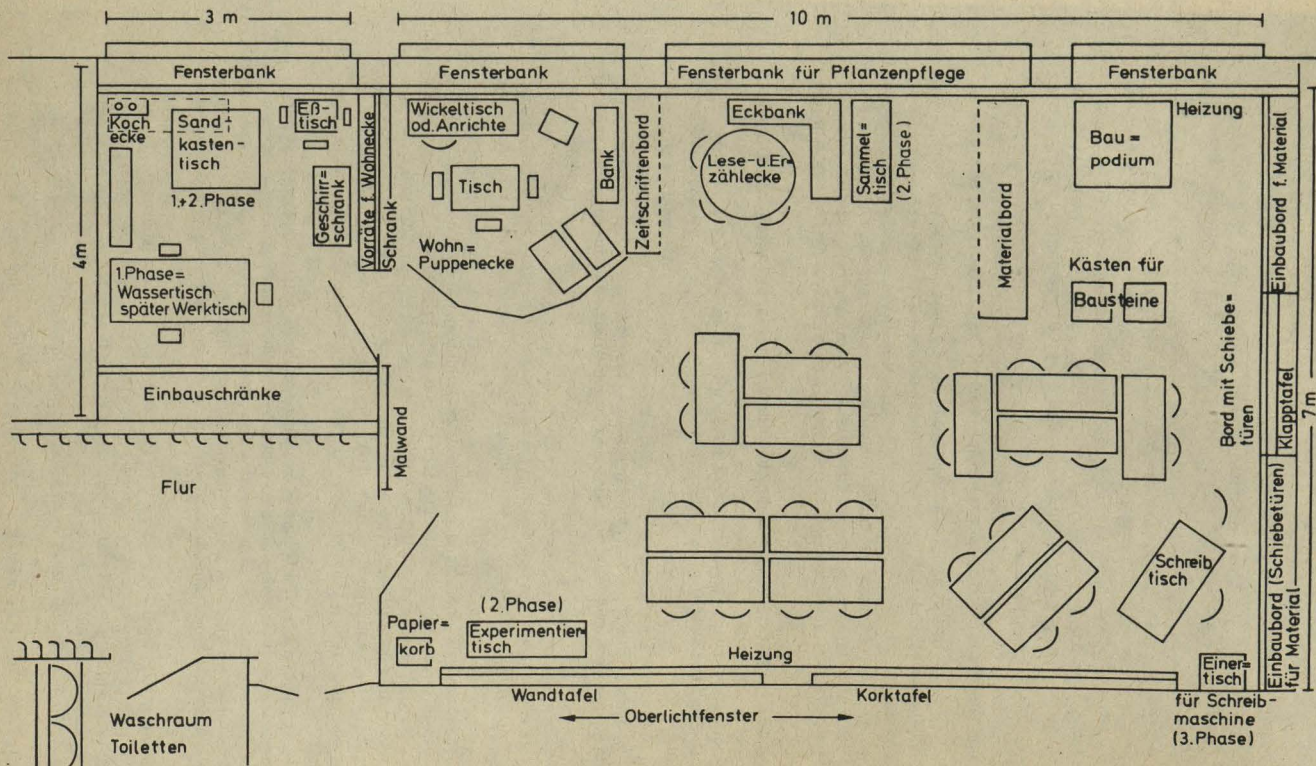
Tische für die Mathematik und für die Sachbegegnung: Hier haben Materialien für die Mathematik und für die Sachbegegnung ihren Platz. Den Kindern sollte Gelegenheit gegeben werden zu experimentieren, zu entdecken, Probleme zu lösen.

Ein Sammelstisch kann das Angebot für die Sachbegegnung ergänzen. Hier tragen die Kinder „Schätze“ zusammen, die sie für beachtenswert halten. Auch der Pädagoge stellt hier Dinge aus, auf die er die Kinder aufmerksam machen möchte.

Pflanzenpflegebereich: Ein Teil der Fensterbank sollte für die Züchtung von Pflanzen, Beobachtung ihrer Entwicklung und Pflege bestimmt sein.

Tierpflegebereich: Wer sich für Tierhaltung entschließt, braucht Platz für ein Terrarium oder einen Käfig und Ablagen für Tierfutter und Tierpflegematerial.

D 1.1 Modell für die Raumgestaltung einer Vorschulklasse



Naßzone für Wasserspiele: Die Rückwand der Naßzone benötigt einen wasserfesten Anstrich oder eine Verkleidung. Den Fußboden sollte ebenfalls eine Abdeckung schützen, die Rutschgefahr ausschließt. Wenn kein Wasserbecken mit Wasserzu- und -abfluß eingebaut ist, kann ein Tisch bereitgestellt werden, der mit einem saugfähigen Belag versehen wird. Ein großes, niedriges Plastikbecken dient als Auffangvorrichtung für überfließendes Wasser. In diesem Becken können zwei Schüsseln für Wasser und die Wasserspielgeräte Platz finden. Auch ein leerer Sandkastentisch kann als Wassertisch benutzt werden. Dann wird eine Pumpe zum Wasserabpumpen benötigt, da das Wasser oft erneuert werden muß.

Kochnische oder Kochecke: Sie darf nur dort eingerichtet werden, wo sich eine gesicherte Steckdose befindet. Es ist günstig, wenn sie in der Nähe der Wohn- und Puppenecke liegt. Eine detaillierte Einführung in die Handhabung der Geräte und das Kochen einfacher Gerichte ist eine Vorbedingung für eine selbständige Benutzung der Kochecke durch die Kinder.

Die Rückwand der Kochecke sollte gegen Spritzer geschützt sein. Auf einem alten Schultisch, der gut zu säubern ist, kann ein E-Kocher mit zwei Platten und einem Zusatzgerät zum Backen stehen oder ein Kleinherd zum Backen und Kochen.

Ein weiterer Tisch sollte zum Anrichten und Abwaschen bereitstehen, ebenso wie ein Bord oder ein Schrank zum Aufbewahren der Küchengeräte und der Vorräte. Wenn die Kochecke noch Platz bietet, kann die Ausstattung um einen kleinen EBTisch und einige Stühle erweitert werden.

Soweit Schulen die Flure als Aktivitätszonen für Vorschulklassenkinder in das Raumangebot einbeziehen (z.B. für Sandkastenzone, Kochnische, diverse Materialangebote), muß gesichert sein, daß die Kinder einen hinreichend freien Ausgang behalten.

D 1.2 Erläuterung zum Modell für die Raumgestaltung einer Vorschulklasse

Dieses Modell gibt ein Beispiel, wie eine Vorschulklasse eingerichtet und wie innerhalb eines Jahres durch geringfügige Veränderungen Raum für zusätzliche Lern- und Aktivitätsbereiche geschaffen werden kann.

1. Phase: Der Gruppenraum dient vorrangig Sand- und Wasserspielen.

2. Phase: Werk Tisch im Gruppenraum und ein Sammel Tisch im Klassenraum kommen hinzu. Der Wassertisch wird zum Werk Tisch. Ein Experimentiertisch im Klassenraum mit erweitertem Angebot ersetzt den Wassertisch; auf ihm werden wechselnd z.B. Waage, Magnete, Wasser und Meßgefäße angeboten.

3. Phase: Eine Kochecke und eine Schreibmaschine bereichern das Angebot, während der Sandkasten ausscheidet.

Der Gruppenraum kann in der 3. Phase entweder als Werkzone oder als Kochecke genutzt werden.

Der Gruppenraum muß das ganze Jahr hindurch auch für andere Interessengebiete zur Verfügung stehen, z.B. für kleine Gruppen als Raum zum Musizieren oder als Aktionszentrum für Handpuppenspieler und ihre Zuschauer.

Der freie Raum vor der Malwand ist vorgesehen für einen Sitzkreis, für Tanz- und Bewegungsspiele oder andere Zwecke, die freien Raum beanspruchen. Dieser Raum kann vergrößert werden, wenn die vorderen Tische beiseite geschoben werden.

D 2 Raumausstattungsverzeichnis

Nach diesem Verzeichnis beschafft das Verwaltungsamt V 221-1 Mobiliar und Geräte für neu einzurichtende Vorschulklassen.

14 Kufentische Gr. I und II (je nach Körpergröße)

2 Einsitzer Kufentische Gr. II

30 Drehstühle Gr. I und II, passend zu den Tischen

1 Schulschreibtisch

3 Stühle für Erwachsene

- 1 Kindereckbank (entsprechend der Gr. I)
- 1 runder Kindertisch (60 cm hoch, Ø 80 cm)
- 1 bis 3 Kindergartenbänke
- 1 Spiel-Trennwand (4teilig)
- 1 Bänkchensatz (Spielmöbel, 4teilig)
- 1 Sandkastentisch (Höhe 60 cm)
- 1 Werk Tisch
- 3 Hocker
- 2 bis 4 Podeste
- 25 Tablett (Materialkästen)
- 6 Papierkästen (Materialkästen)
- 1 Schülerwandtafel (3 m Kork- und 3 m Schreibfläche)
- 3 Ränzelborde oder 2 Ränzelborde und
- 1 kleines Zeitschriftenbord
- 2 Klassenschränke oder Lehrmittelschränke
- 1 Sportgeräteschrank (für 2 Klassen)
- 1 niedriger Geschirrschrank*
- 1 zweiflammiger Elektrokoher*
- 2 Kochtöpfe (2,5 ltr. und 5 ltr.)*
- 2 Kellen*
- 2 Kochlöffel*
- 5 Kannen*
- 5 Messer*
- 30 Kinderlöffel*
- 30 Gedecke in farbigem Kunststoff (Tassen, Untertassen, Teller).

* Eventuell von zwei Klassen zu benutzen.

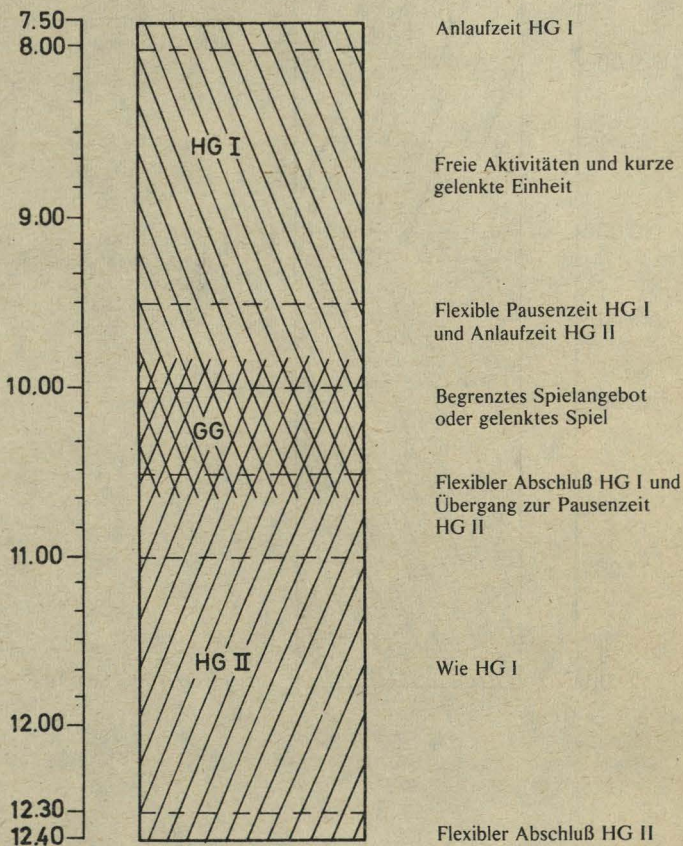
D 3

Modelle für die Zeitplanung für Vorschulklassen

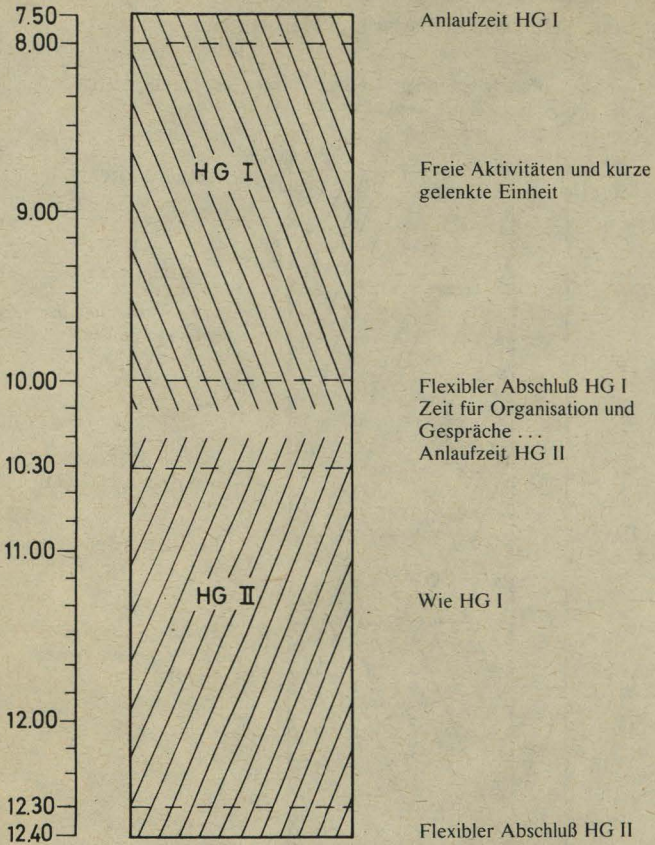
(Für Schulkindergärten gelten andere Regelungen)

Erste Schulwoche bis zu den Herbstferien

A 1 Zwei Halbgruppen (HG) mit kurzer Gesamtgruppen (GG)-Zeit, pro Kind 13 Wochenstunden

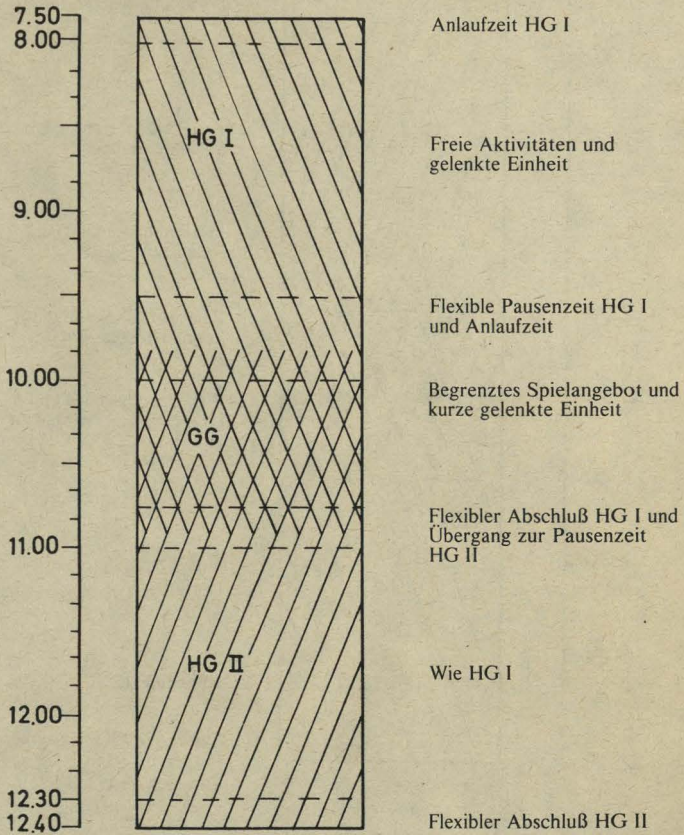


B 1 Zwei Halbgruppen ohne GG-Zeit, pro Kind 13 Wochenstunden

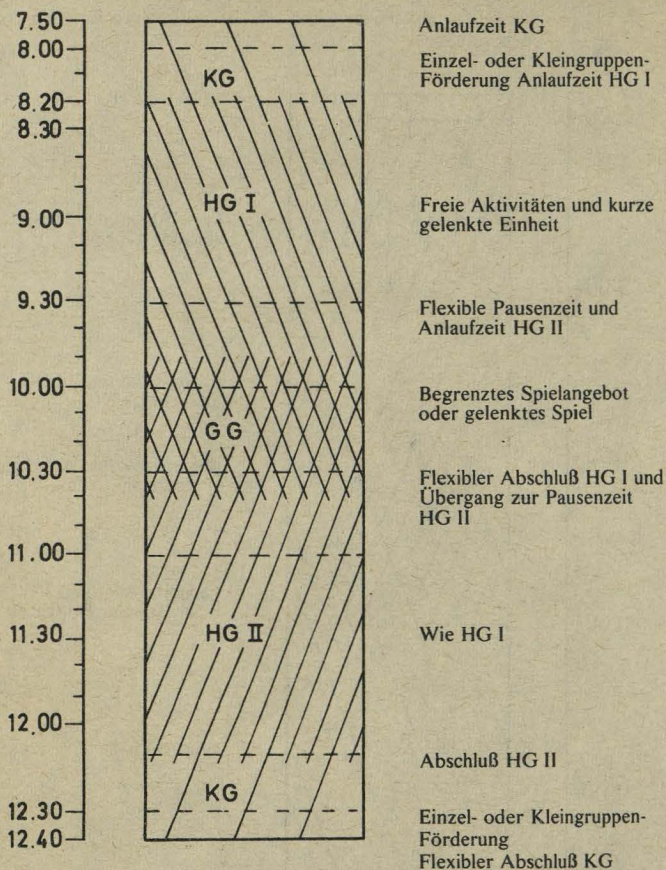


Modelle für die Zeitplanung
 Oktober bis Anfang Dezember

A 2 Zwei Halbgruppen und 45 Minuten GG – Zeit pro Kind 15
 Wochenstunden

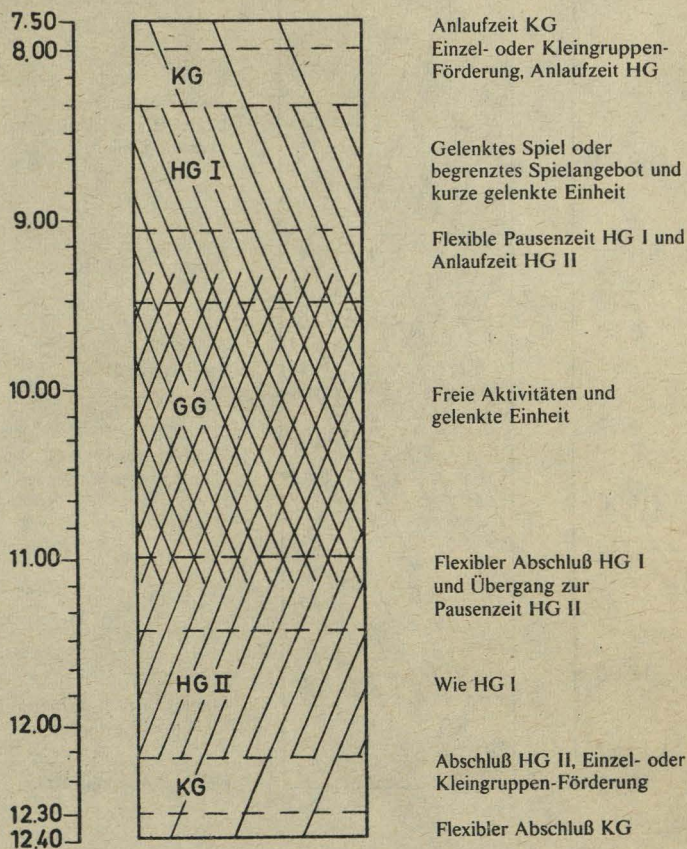


B 2 Kleingruppen (KG)-Halbgruppen und kurze Gesamtgruppenzeit. Pro Kind 11 Wochenstunden plus KG-Zeit

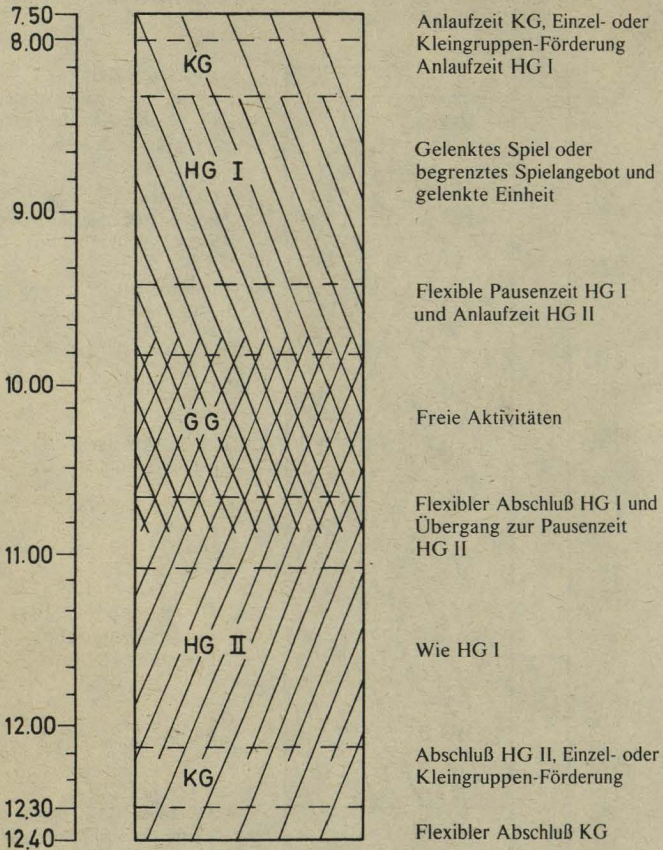


Modelle für die Zeitplanung Dezember bis Ostern

A 3 Kleingruppen (KG)-Halbgruppen und 90 Minuten GG-Zeit. Pro Kind 15 Wochenstunden plus KG-Zeit.



B 3 Kleingruppe-Halbgruppe und 150 Minuten GG-Zeit. Pro Kind 12 1/2 Wochenstunden plus KG-Zeit. Von Februar bis Ostern wird empfohlen, in der Modell-B-Reihe nach dem Modell A 3 zu verfahren.

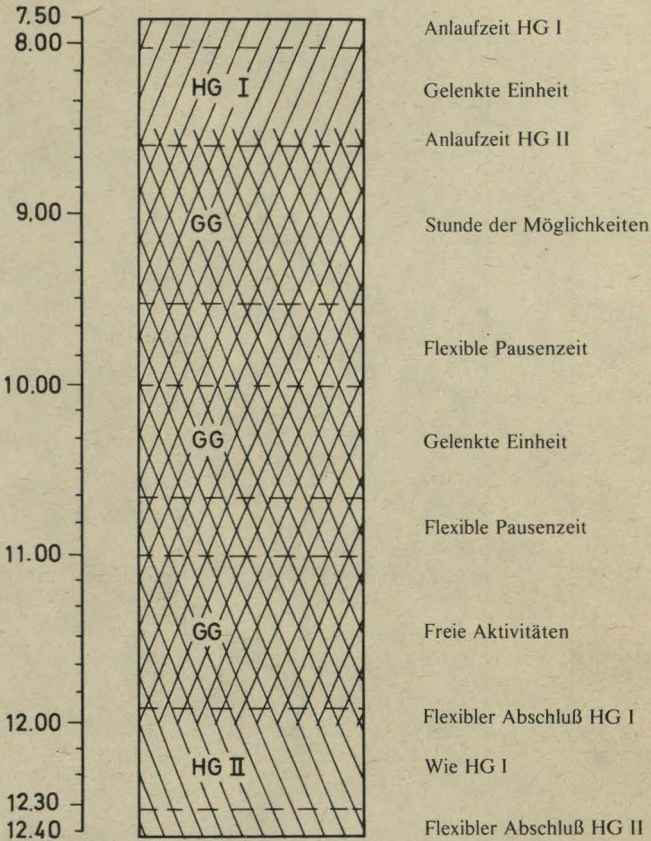


Während der „Winterzeit“ verschiebt sich der Zeitplan an einigen Schulen um 30 Minuten.

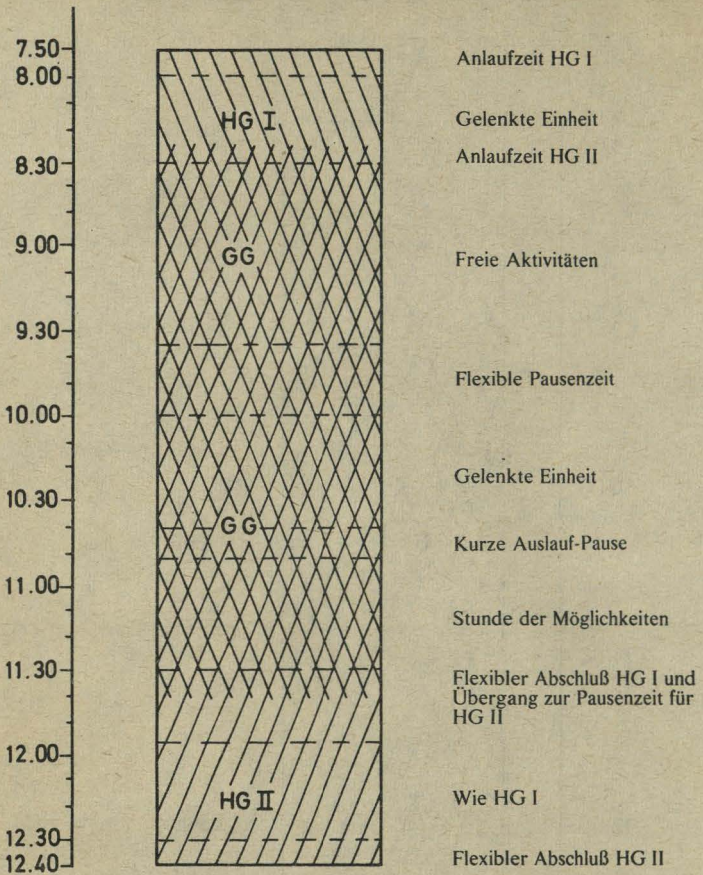
Modelle für die Zeitplanung

Ostern bis zum Ende des Schuljahres

A 4 Halbgruppen und 150 Minuten GG-Zeit plus Pausen. Pro Kind 20 Wochenstunden



B 4 Halbgruppen und 145 Minuten GG-Zeit plus Pausen. Pro Kind
knapp 20 Wochenstunden



D 3.1

Erläuterung zu den Modellen für die Zeitplanung

Die vorgeschlagenen Zeiten sind Richtzeiten. Die Beispiele geben an, wie ein Vormittag in einer Vorschulklasse eingeteilt sein kann.

Die Gesamtzeiten eines Tages sind verbindlich.

Anlaufzeit:

Hierfür sind etwa 10 bis 15 Minuten eingeplant, in der die Kinder nach und nach eintreffen.

Für manche Kinder ist die Anlaufzeit eine Gelegenheit zur täglichen Neuorientierung und zur Einstellung auf den Vorschultag.

Der Pädagoge ist in der Klasse und kann sich den Kindern zuwenden. Er kann in dieser Zeit mit einzelnen Kindern kurze, gezielte Übungen, z.B. bei Sprachstörungen, ansetzen.

Flexible Abschlüsse und Übergänge:

Abschlüsse und Übergänge gelenkter Lerneinheiten, freier Aktivitäten und Pausen erfolgen nicht nach festem Zeitplan, sondern werden auf die jeweiligen Lernerfordernisse und Bedürfnisse der Gruppe oder des einzelnen Kindes abgestimmt.

Pausen:

Der Pädagoge plant die Pausen in den ersten Wochen so in den Tageslauf ein, wie sie den Erfordernissen der Erziehung entsprechen. Außer kurzen Auslaufpausen sollten längere Bewegungszeiten im Freien mit Geräten und Spielen vorgesehen werden.

Es ist ratsam, schon im ersten Halbjahr gelegentlich gemeinsam mit den Kindern Pausenzeiten der Schule einzuhalten, soweit sie mit dem Zeitplan vereinbar sind.

Im zweiten Halbjahr sollte es möglich sein, in den Zeitplan der Vorschulklasse täglich ein bis zwei Schulpausen fest einzuplanen.

Gelenkte Einheit:

Sie ist ein vom Pädagogen gelenktes, für alle Kinder verbindliches Lernangebot.

Das Angebot kann sich ohne Differenzierung an alle Kinder wenden oder durch innere Differenzierung individuelle Passung zu erreichen versuchen.

Gelenktes Spiel:

Der Pädagoge wählt Spiele gezielt für einzelne Kinder oder Kindergruppen aus und übernimmt die Spielleitung.

Stunde der Möglichkeiten:

In der Stunde der Möglichkeiten wählt das Kind aus einem vom Pädagogen mit den Kindern vorher besprochenen Angebot eine Aktivität aus.

Begrenztes Spielangebot:

Steht nur eine kurze Zeit für Spiel-Aktivitäten zur Verfügung, so empfiehlt es sich, das Spielangebot zu beschränken auf Spiele, die auch in kurzer Zeit zu einem Abschluß kommen können und wenigen Aufwand erfordern, z.B. „Tisch-Spiele“. Bei dieser Art des Angebots kann man Kinder auch an Spiele heranzuführen, die selten gewählt werden.

In der Gesamtgruppenzeit empfiehlt sich in den ersten Wochen ein begrenztes Spielangebot, um z.B. Spiele, die zu viel Unruhe verursachen oder viel Raum benötigen (laute Rollenspiele, Hämmern), zu vermeiden.

Freie Aktivitäten:

Zeit für selbstgewähltes Spielen und Arbeiten mit selbstgewählten Partnern und Materialien (vgl. B 1.6).

Einzel- oder Kleingruppen-Förderung:

Individuelle Förderung kann am wirkungsvollsten in einer Kleingruppe geleistet werden, in Sonderfällen auch mit einem Kind allein.

Es ist möglich, während der Halbgruppenzeit und später auch während der Gesamtgruppenzeit, Kleingruppen als Binnengruppen zu bilden oder sich für kurze Zeit ausschließlich einem Kind zu widmen.

Besonders günstige Bedingungen sind geschaffen, wenn neben dem Vorschulpädagogen ein Referendar oder ein Praktikant eine Kleingruppe betreut oder einem Kind allein zur Verfügung steht.

Frühstückszeiten:

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Zeiten für das Frühstück in den Tageslauf einzuplanen:

- Das Frühstück wird gemeinsam zu einer feststehenden Zeit eingenommen;
- das Frühstück wird während der Pausenzeit im Freien verzehrt;
- ein Frühstückstisch oder eine Frühstücksbank bietet den Kindern die Gelegenheit, während der Zeit der freien Aktivitäten zu frühstücken. Sie sind innerhalb der freien Aktivitäten an keine Zeit gebunden, sondern essen, wenn sie hungrig sind.

Abkürzungen:

GG = Gesamtgruppe HG = Halbgruppe KG = Kleingruppe

D 4 **Förderung von Kindern mit besonderem Lern- und Sozialverhalten**

D 4.1 **Verhaltensgestörte Kinder**

Verhaltensstörungen können durch organische – vor allem hirnrorganische – Schädigungen oder/und durch ungünstige Einwirkungen der sozialen Umwelt verursacht sein.

Die meisten hirngeschädigten Kinder zeigen Verhaltensstörungen. Als Merkmale treten u.a. in Erscheinung:

Schwierigkeiten bei der Unterscheidung und Ordnung der Sinneswahrnehmungen, Reizüberempfindlichkeit, Beeinträchtigungen bei der Begriffsbildung, beim Klassifizieren von Gegenständen und Ereignissen sowie beim Erkennen von Zusammenhängen und beim Schlußfolgern, begrenzte Merkfähigkeit, Störungen in den Sprach- und Ausdrucksformen, Mangel an Selbstbeherrschung, auffällige Stimmungsschwankungen, Überaktivität, starke Erregbarkeit, leichte Ablenkbarkeit, Tendenz zu oftmaligen Wiederholungen von Handlungen; Beeinträchtigungen der motorischen Koordination, z.B. beim Gehen, Springen, Schreiben; Störungen im Sozialverhalten, besonders wegen der Impulsivität des Handelns, der geringen Frustrationstoleranz und des beeinträchtigten Verstehens von Handlungsabläufen.

Hirnrorganisch geschädigte Kinder benötigen die Sicherheit gegliederter Ordnungen und geregelter Gewohnheiten. Bei Anzeichen beginnender Erregung kann es helfen, wenn der Pädagoge das Kind ruhig bei der Hand nimmt, es in einen anderen Teil des Raumes führt und ihm eine neue Tätigkeit anbietet.

Der Pädagoge sollte sich vergewissern, ob das Kind weiß, was es zu tun hat (einfache, aber spezifische Anweisungen). Bei diesen Kindern ist die Verminderung von Sinnesreizen wünschenswert. Wenn der Pädagoge z.B. die Differenzierung des Gehör- oder Tastsinns fördern will, sollte er das Kind vor visuellen Reizen absichern (Augen schließen). Die Störung der psychomotorischen Koordination macht Hilfen in der Führung der Muskelbewegungen erforderlich.

Das hirngeschädigte Kind benötigt spezielle ärztliche Behandlung.

Umweltbedingte Verhaltensstörungen können z.B. entstehen als Folge von mangelnder emotionaler Zuwendung in der frühen Kindheit, Verwöhnung, inkonsequenter Erziehung, Einflüssen durch Bezugspersonen, deren Verhaltensnormen und Zielsetzungen denen der Gesellschaft nicht entsprechen, unangemessenen Lernangeboten in der Schule (Über- oder Unterforderung), Vorurteile des Pädagogen und der Mitschüler.

Verhaltensstörungen dieser Art treten vor allem auf in den Bereichen der Lernmotivation und des Lernverhaltens sowie der Kommunikation und der Kooperation. Sie äußern sich:

- im Sozialverhalten als geringe Fähigkeit, Beziehungen herzustellen; Aggressivität; Egoismus; übergroße Abhängigkeit von nur einer Person; geringes Selbstbewußtsein; Distanzlosigkeit usw.;
- im Arbeitsverhalten als geringe Durchhaltekraft; Konzentrationsschwäche; geringe Leistungsbereitschaft usw.;
- im emotionalen Verhalten als Angst; Mißtrauen; überschwengliche Gefühlsintensität; große Stimmungsschwankungen; Gefühlsarmut; Gefühlsrohheit usw.;
- im Ausdrucksverhalten als Gehemmtheit; Verkrampftheit; Impulsivität; Ungesteuertheit; Ruhelosigkeit; impulsive und überempfindliche Reaktion auf Mißerfolge usw.;
- im Bereich der normativen Orientierung als Schuldgefühle; Lügen; Stehlen; Überangepaßtheit; Ablehnung der Gruppennormen usw.

Verhaltensgestörte Kinder haben häufig Lerndefizite, stören die Lerngruppe oder werden durch Mitschüler verunsichert und bedrängt. Sie erhalten oftmals einen negativen Sozialstatus. Grundsätzlich sollte man die Verhältnisse in der Lerngruppe so gestalten, daß Kinder mit Verhaltensstörungen möglichst nicht derart provoziert werden, daß sie negativ reagieren müssen. Leitend kann hierbei das von Langefeld formulierte Prinzip der kleinstmöglichen Nachdrücklichkeit bei größtmöglicher Deutlichkeit sein. Unklarheit in der Führung und Inkonsequenz begünstigen die Verhaltensstörung. Gerade verhaltensgestörten Kindern gegenüber ist es wichtig, das eigene Verhalten unter Kontrolle zu haben.

Der Unterricht sollte so angelegt sein, daß er alle Kinder anspricht, denn gerade für Verhaltensgestörte ist die Motivation sehr entscheidend. Alle – besonders aber diese – Kinder brauchen Anerkennung. Es soll ihnen gesagt werden, wenn ihnen Gutes gelingt. Es ist keine Hilfe, zum Verhalten der Kinder vornehmlich dann Stellung zu nehmen, wenn sie etwas falsch gemacht haben.

Verbale Appelle nützen nicht viel (etwa: „Stör doch nicht immer!“). – Das entsprechende Verhalten muß ganz konkret geübt werden. Dazu gehört auch das Einüben eines Verhaltens gegenüber Schwierigkeiten und Hindernissen.

D 4.2 Sozial benachteiligte Kinder

Als sozial benachteiligt gelten Kinder, deren kognitive, emotionale, psychomotorische und soziale Entwicklung aufgrund der Lebensbedingungen in der Familie oder im Heim im Vergleich zur Mehrheit der Gleichaltrigen erhebliche negative Abweichungen aufweist.

Unmittelbare Belastungen können entstehen durch:

- unzureichende Pflege und Hygiene;
- falsche, unzureichende oder unregelmäßige Ernährung;
- mangelnde emotionale Zuwendung;
- gestörte Ehe der Eltern;
- wirtschaftliche Notlage;
- Wohnraummangel;
- Wohngegend;
- große Kinderzahl;

- körperliche Überforderung;
- harte Strafen;
- erhebliche Abweichungen zwischen den Rollen- und Leistungserwartungen, die von der Familie und denen, die von der Schule an die Kinder herangetragen werden; aber ebenso auch z.B. durch:
 - ein Übermaß an „Bemutterung“;
 - Verwöhnung;
 - Einzelkind-Situation.

Vorurteile und Beeinträchtigungen von seiten der Pädagogen und Mitschüler vermögen das Anspruchsniveau der Kinder herabzusetzen und ihre Lernbereitschaft und ihr Selbstvertrauen zu schwächen.

Soziale Benachteiligungen können sich noch in anderer Weise auf das Lern- und Sozialverhalten der Kinder auswirken:

Mangelnde Lernanregungen in der Familie beeinträchtigen die Entwicklung der Lernmotivation und der Lernfähigkeiten und führen — langfristig — nicht selten zu Schulversagen. Verwöhnung sowie Verhinderung von Kontakten mit Gleichaltrigen haben Schwierigkeiten bei der Eingliederung in die Gruppe zur Folge, manchmal sogar Absonderung oder Ablehnung. Wenn Kinder in ihrer Familie Normen, Verhaltens- und Sprachmuster erlernen, die den üblichen Formen und der Erwartung in der Schule nicht entsprechen, wird ihnen dadurch das Leben und Lernen mit den übrigen Schülern zusätzlich beträchtlich erschwert.

Das soziale Problem dieser Kinder kann man nur dann erleichtern, wenn man sie so akzeptiert, wie sie von ihrer Familie geprägt worden sind. Die Hilfen des Pädagogen müssen an diese Wertvorstellungen und Sprachformen der Kinder anschließen. Die Auseinandersetzung muß behutsam und über einen langen Zeitraum hinweg erfolgen.

Die Bereiche, in denen sozial benachteiligte Kinder unterlegen sind, müssen für die Förderung besonders beachtet werden. Dabei ist zu berücksichtigen, daß diese Kinder sehr leicht zu entmutigen sind. Ihnen müssen Aufgaben gestellt werden, die ihren besonderen Fähigkeiten angemessen sind und ihnen Kompetenzerlebnisse ermöglichen.

D 4.3 **Kinder aus anderen Nationen**

Diese Kinder sind in einem fremden Kulturraum aufgewachsen. Durch unvollkommene Beherrschung der deutschen Sprache und unübliche Verhaltensnormen geraten sie in Verständigungsschwierigkeiten.

Mißverständnisse verunsichern die Kinder und lösen regressives, passives oder aggressives Verhalten aus. Die meisten Kinder aus anderen Nationen sind bereit zur Neuorientierung; bei Verständnis und Entgegenkommen leben sie sich ohne große Schwierigkeiten ein.

Der Pädagoge muß dafür sorgen, daß die ausländischen Kinder soviel wie möglich mit deutschen Kindern zusammen sein können. Aktivitäten, wie Spielen, Bauen, Werken, Musizieren, bieten sich hierfür an. Anregungen zu außerschulischen Kontakten sind besonders wichtig.

Wichtig ist für diese Kinder das Sprachproblem. Das erfordert individualisierende Förderung, vornehmlich in Kleingruppen.

D 4.4 **Kinder mit einem von der Altersnorm abweichenden Verhalten**

Das Verhalten einiger Kinder in Vorschulklassen weicht stark von der Altersnorm ab. Einige dieser Kinder weisen in ihrem Verhalten kleinkindhafte Züge auf, andere verhalten sich wie Kinder höheren Alters.

Die erste Gruppe weist im Sozial- und Lernverhalten u.a. folgende Merkmale auf:

- starke Abhängigkeit von der Person des Pädagogen;
- geringes Selbstvertrauen;
- große Unselbständigkeit;
- geringe Eigeninitiative;
- mehr subjekt- als realitätsbezogene Zuwendung zur Umwelt;
- wenig zielgerichtetes, mehr von Zufällen abhängiges Handeln;
- geringere – entwicklungsbedingte – Leistungsfähigkeit in mehreren Lernbereichen.

Andere Kinder sind in ihrem Verhalten bereits Schülern am Ende des ersten Schuljahres ähnlich:

- größere Unabhängigkeit von Anweisungen und Hilfen des Pädagogen;
- selbstbewußtes, eigenständiges Handeln in der Gruppe;
- sachbezogener, zielorientierter Umgang mit Lerninhalten und -materialien.

Kinder mit kleinkindhaftem Verhalten benötigen mehr Zuwendung und Zustimmung des Pädagogen als die meisten anderen Kinder in der Klasse. Der Pädagoge muß ihnen ausreichende Hilfen und Zeit bieten, damit sie Aufgaben sicher allein lösen können.

Auch die Eltern sollten angeregt werden, jede selbständige Tätigkeit ihres Kindes zu loben, sein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu festigen, den Mut zum unabhängigen Handeln zu stärken und Impulse zum Erproben neuer Tätigkeiten zu geben. Für Kinder, die selbständig neue Bildungsinhalte verarbeiten, zahlreiche Lerninitiativen entfalten und herausragende Leistungsfähigkeiten zeigen, sind zusätzliche Lernangebote erforderlich. Wenn diese Kinder ständig unterfordert werden, können sich bei ihnen eine negative Arbeitshaltung und Überheblichkeit gegenüber den Mitschülern entwickeln. Der Pädagoge sollte berücksichtigen, daß diese Kinder gute Lernimpulse für die anderen Jungen und Mädchen bieten (Sprache, Interessen, autonomes Lernen, Projekte ...). Er muß jedoch verhindern, daß die Aktivitäten dieser Kinder in der Klasse zu stark dominieren und – besonders benachteiligte – Mitschüler dadurch häufig Versagungserlebnisse haben.

D 4.5 **Intelligenzschwache Kinder**

Intelligenzschwächen sind im Vorschulalter nur selten eindeutig zu diagnostizieren. Sie treten als erheblich verminderte Fähigkeiten in den Bereichen der Wahrnehmung, des Gedächtnisses und des Denkens in Erscheinung: Kinder nehmen Lerninhalte nicht in alterssprechender Weise auf, können sie nicht speichern und verarbeiten, spielen sehr einfach und einfalllos und sprechen undifferenziert.

Diese Behinderungen sind zumeist durch Schädigungen des zentralen Nervensystems oder aus sozio-kulturellen Benachteiligungen entstanden; doch sind bei vielen Kindern dieser Gruppe die Ursachen ihrer Schwächen nicht eindeutig aufzuweisen. Im Zuge innerer Differenzierung (Einzel- und Kleingruppenförderung) wird es möglich, Kindern mit Intelligenzschwächen besondere Entwicklungsanreize zu bieten. Wegen der hohen Wirksamkeit des Nachahmungslernens sollen diese Kinder nicht beständig eine eigene Gruppe bilden, sondern während der meisten Zeit mit allen Kindern zusammen sein.

D 4.6 **Sprachbehinderte Kinder**

Sprachbehinderte Kinder sind zumeist in ihrer Ausdrucksfähigkeit und im Sprachverständnis beeinträchtigt; dadurch kann auch die Integration in die Gruppe erschwert werden. Sprachbehinderungen treten auf als Störung der Lautbildung (wie Lispeln, Stammeln, verwaschene Aussprache), der Wortfindung, der Satzbildung, des Sprechablaufs (Stottern, Poltern) und der Stimmbildung.

Wenn eine Sprachbehinderung festgestellt ist, sollten diese Kinder einem Sprachheilpädagogen vorgestellt werden. Nur der Fachmann kann entscheiden, wie das einzelne Kind betreut werden muß. Die Möglichkeiten der Vorschulklassenpädagogen beschränken sich auf ein gutes sprecherzieherisches Vorbild, eine verständnisvolle Haltung und spezielle Lernangebote.

Lautbildungsschwierigkeiten zum Beispiel lassen sich unter Umständen mindern und gegebenenfalls aufheben durch:

- Übungen zur akustischen Differenzierungsfähigkeit;
- sprachliche Reproduktion von Abzählversen, Zungenbrechern, Kinderreimen, Gedichten;
- motorische und akustische Akzentuierung des Sprechens (rhythmisch-musikalische Erziehung);
- Sprachgestaltung im Spiel.

D 4.7 **Schwerhörige Kinder**

Kinder mit erheblich verminderter Hörfähigkeit können Informationen aus der Umwelt – z.B. Sprache – nur abgeschwächt oder lückenhaft aufnehmen.

Schwerhörigkeit kann sich zeigen in mangelhaftem oder ausbleibendem Reagieren auf sprachliche Aufforderungen und auf andere akustische Signale, in fehlerhafter Aussprache, wenig differenzierter Sprache. Aus der Schwerhörigkeit können Besonderheiten im Lern- und Sozialverhalten entstehen, wie häufiges Nachfragen, Verständnisschwierigkeiten, Reizbarkeit, Resignation. Es ist zu beachten, daß schwerhörige Kinder wie intelligenzschwache erscheinen können. Kinder, die den Verdacht auf Schwerhörigkeit erregen, müssen durch die Erziehungsberechtigten einer Pädodialogischen Beratungsstelle oder einem Facharzt vorgestellt werden. Unter Umständen ist es erforderlich, daß der Vorschulklassenleiter dem Schularzt den Verdacht auf Schwerhörigkeit mitteilt, damit die notwendigen Schritte eingeleitet werden.

Der Vorschulpädagoge soll dafür sorgen, daß schwerhörige Kinder entsprechend der ärztlichen Anordnung ihre apparative Hörhilfe benutzen.

In der Erzählrunde soll das schwerhörige Kind stets so sitzen, daß es dem Erzählenden ins Gesicht sehen kann. Darüber hinaus bemühte sich der Pädagoge, besonders deutlich zu sprechen. (Weitere Förderungsmöglichkeiten siehe „Sprachbehinderte Kinder“)

D 4.8 **Sehbehinderte Kinder**

Sehbehinderte Kinder können Informationen aus der Umwelt auf visuellem Wege nur unvollständig erlangen.

Sehbehinderung zeigt sich dem Pädagogen unter anderem dadurch, daß Kinder tiefgebeugt über Bilderbüchern sitzen, blinzeln, schielen, überanstrengt sind beim konzentrierten Sehen, ungeschickt sind beim Bällefangen, Unlust zeigen zum Malen oder sich unsicher bewegen.

Wegen auffallenden Sehverhaltens, Störungen des Blickkontaktes und Gesichtsentstellungen müssen diese Kinder oft zusätzliche Kommunikationsschwierigkeiten bewältigen. Kinder, die Sehbehinderungen aufweisen, müssen durch die Erziehungsberechtigten einem Facharzt vorgestellt werden. Es ist darauf zu achten, daß sie gemäß der ärztlichen Anordnung ihre Brille oder Augenklappe tragen. Diese Kinder sollen nur an sehr gut ausgeleuchteten Plätzen und – in jeweiligen Lernsituationen – nahe am Anschauungsobjekt sitzen.

D 4.9 **Körperlich schwache Kinder**

Eine Gruppe dieser Kinder leidet an einer chronischen Krankheit wie zum Beispiel Asthma oder Herzfunktionsstörungen. Bei anderen Kindern ist ohne Krankheitsbefund die Vitalität stark vermindert. Die reduzierte Körperkraft wirkt sich ungünstig auf die Aufnahmefähigkeit aus. Die Kinder ermüden rasch, wirken zuweilen teilnahmslos und

müssen häufiger der Schule fernbleiben. Hinzu kommt ein geringer Spannungsbogen, so daß bei Anforderungen nach kurzer Zeit ein rapider Leistungsabfall erkennbar wird. Körperlich schwache Kinder sollten vor Überforderungen geschützt werden. Mißerfolgslebnisse wirken sich auf den seelischen und körperlichen Zustand dieser Kinder besonders ungünstig aus. Absprachen mit den Eltern, dem Hausarzt und dem Schularzt sind wichtig. Unter Umständen muß die tägliche Schulzeit verkürzt werden.

D 4.10 **Körperbehinderte Kinder**

Schädigungen des Stütz- und Bewegungssystems haben zur Folge, daß körperbehinderte Kinder motorische Umwelterfahrungen nur unter erschwerten Bedingungen gewinnen können.

Körperbehinderten Kindern sollte ohne übermäßige Rücksichtnahme möglichst normal wie den übrigen Kindern der Gruppe begegnet werden. In manchen Fällen ist es ratsam, daß der Vorschulklassenpädagoge die Eltern daran erinnert, ihr Kind regelmäßig dem Facharzt vorzustellen.

D 4.11 **Beratungs- und Auskunftstellen**

Dem Pädagogen, der in seiner Klasse Kinder mit einem besonderen Lern- und Sozialverhalten hat, stehen außer den Dienststellen, die unter B 1.16 genannt wurden, folgende Beratungsstellen zur Verfügung:

(1) Ärztliche Beratungsstellen

Landesarzt für Körperbehinderte

2 Hamburg 6, Weidenallee 43, Tel. 4 22 26 61

Beratungsstelle der Gesundheitsbehörde für Blinde,

Seh-, Hör- und Sprachbehinderte,

Landesarzt für Hörbehinderte,

Landesarzt für Sprachbehinderte,

2 Hamburg 1, Brennerstraße 81, Tel. 2 48 25 20 42

Beratungsstelle der Gesundheitsbehörde für Kinder mit cerebralen Bewegungsstörungen,

2 Hamburg 1, Brennerstraße 81, Tel. 2 48 25 20 42

Orthopädische Poliklinik des Universitätskrankenhauses Eppendorf,

2 Hamburg 20, Martinistraße 52, Tel. 46 81

(2) Beratungsstellen beim Amt für Schule

Pädagogische Beratung für schwerhörige Klein- und Schulkinder

Schwerhörigenschule

2 Hamburg 1, Münzstraße 6, Tel. 2 48 25 27 58

Pädagogische Beratung und ambulanten Behandlung für sprachbehinderte Klein- und Schulkinder

Spracheheilschulen

2 Hamburg 90, Baererstraße 81, Tel. 7 71 70 20 69

2 Hamburg 50, Berstorffstraße 147, Tel. 39 10 77 38

2 Hamburg 6, Karolinenstraße 35, Tel. 3 41 09 30 67

2 Hamburg 93, Mengestraße 3, (z.Z. Perlstieg 1), Tel. 75 10 51 App. 2 98

2 Hamburg 63, Ratsmühlendamm 37, Tel. 59 10 52 99

2 Hamburg 1, Rostocker Straße 62, Tel. 24 82 64 34

und deren Außenstellen.

Weitere Hilfen und Auskünfte erhält der Pädagoge durch die Schrift „Hilfe für behinderte Kinder und Jugendliche“. Herausgeber: Senat der Freien und Hansestadt Hamburg, 1974.

D 5 **Die ersten Schultage**

A **Vorbereitung**

Die Räume der Vorschulklasse sollten fertig eingerichtet sein, bevor Eltern und Kinder kommen (siehe D 1).

Ein Informationseleternabend vor Beginn der Vorschulklassenarbeit ist notwendig. Es ist günstig, wenn die Ankündigung dieses Elternabends schon vor den Sommerferien erfolgt: die schriftliche Einladung sollte gleich nach den Sommerferien eintreffen und nachdrücklich auf die Wichtigkeit der Veranstaltung hinweisen (siehe D 11).

Als Räume für den Informationseleternabend können das Lehrerzimmer oder die Vorschulklasse gewählt werden. Für das Lehrerzimmer sprechen die Raumgröße, die bequemeren Stühle und die sachliche Umgebung während der ersten Informationen.

Es müßte sich dann eine eingehende Besichtigung der Vorschulklassenräume anschließen.

Für die Vorschulklassenräume spricht die unmittelbare Einwirkung der Atmosphäre dieser Räume auf die Eltern.

Vorschläge für den Verlauf eines Informationseleternabends:

1. Möglichkeit: Die Eltern aller Vorschulklassen werden in der Aula oder einem anderen großen Raum vom Schulleiter begrüßt, die Pädagogen werden vorgestellt, und es werden allgemeine Informationen gegeben.
Anschließend finden sich die Eltern mit den Klassenleitern in den Vorschulklassen zusammen und besprechen interne Fragen.
2. Möglichkeit: Die Vorschulpädagogen gestalten den Informationseleternabend allein. Der Schulleiter ist evtl. zeitweise in jeder Klasse anwesend.
Der Abend kann dadurch eingeleitet werden, daß Pädagogen und Eltern sich gegenseitig vorstellen und die Eltern kurz über ihr Kind berichten.

Themenkatalog (zur Auswahl):

- kurze Einführung in die Aufgaben der Vorschulklassen bzw. der Eingangsstufe;
- die Bedeutung des Spiels in der Vorschulklasse;
- Aufzeigen der Lernbereiche und ihrer lernbereichsübergreifenden Aspekte;
- die Rolle des Vorschulklassen-Pädagogen als neue Bezugsperson, die Lösung vom Elternhaus;
- die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus;
- Erläuterung des Tageslaufes und des Zeitplans;
- Einteilung der Gruppen;
- Erläuterung des Halbgruppenkonzepts, des Gesamtgruppenkonzepts.
(Für die Eltern ist es eine Hilfe, wenn der Pädagoge ein Merkblatt vorbereitet hat, auf dem der Zeitplan für die ersten Tage und Wochen festgehalten ist.)
- Gespräch über die Aufnahmefeier (Verlauf, Gestaltung, Schultüte);
- Klärung der Frage, ob Ränzel in der Vorschulklasse nötig sind;
- Klärung der Frage, ob das Kind in der ersten Zeit abgeholt wird (Eintragung in vorbereitete Liste);
- Einladung zum Einzelgespräch (Eintragung in einen vorbereiteten Terminplan);
- Hinweis auf die Wahl des Klassenelternvertreters am ersten regulären Elternabend;
- Absprache mit den Eltern: Kinder am 1. Schultag persönlich zu begleiten und einzuweisen, damit sich kein Kind alleingelassen fühlt. Sollte sich für einige Kinder keine Begleitung finden, so können Absprachen der Eltern untereinander angeregt werden;
- Besichtigung der Vorschulklassen mit der Bitte an die Eltern, alles genau anzuschauen und den Kindern davon zu erzählen: Klassenraum, Gruppenraum, Spielecken, Spielmaterial, Garderoben und Toiletten;
- Fragen, Wünsche der Eltern.

B

Gestaltung der Erziehungspraxis:

Der Aufnahmetag (dieses Beispiel zeigt eine Möglichkeit, den Aufnahmetag zu gestalten):

Kleine Feier mit einer kurzen, einfachen Vorführung (Lied, Spiel) durch eine Grundschulklasse für Eltern und Kinder. Anschließend gehen Eltern und Kinder in die Klasse. Eine Handpuppe begrüßt die Kinder, ein erstes Gespräch wird geführt (Einstimmung auf den nächsten Tag mit seinen Möglichkeiten); die Kinder erhalten ihre Vorschultüten oder eine andere kleine Überraschung. Ein gemeinsames Lied, von Eltern und Kindern gesungen, kann den Abschluß bilden.

Die ersten beiden Schultage nach dem Aufnahmetag:

1. Halbgruppe Anwesenheit zwischen 8.00 und 10.00 Uhr

2. Halbgruppe Anwesenheit zwischen 10.30 und 12.30 Uhr

Wie verabredet, kommen die Kinder in Begleitung eines Angehörigen. Der Pädagoge hat Zeit, sich den Ankommenden zu widmen und jedes Kind in Ruhe zu begrüßen.

Die Kinder und ihre Begleiter haben Gelegenheit, die Räumlichkeiten und das Spiel- und Arbeitsmaterial anzuschauen. Es ist wichtig, daß die Kinder die Toilettenräume sehen und die Spülung sowie das Öffnen und Schließen der Tür ausprobieren.

Nach Wunsch können die Kinder allein, miteinander oder mit ihrem Begleiter spielen. Der Begleiter kann dem Kind sofort Fragen beantworten oder sie gemeinsam mit dem Pädagogen klären.

Die Länge des Aufenthaltes der Kinder ist innerhalb der angegebenen Zeit freigestellt.

Der zweite Tag kann ähnlich verlaufen. Wahrscheinlich werden einige Kinder schon den Wunsch äußern, ohne Begleitung in die Schule zu kommen. Die Kinder werden an diesem Tag darauf vorbereitet, die Zeit in der Schule vom nächsten Tag an ohne die Eltern zu verbringen; u.U. müssen Ausnahmen gemacht werden.

Eine andere Möglichkeit der Einschulung, die sehr positiv beurteilt wird, ist es, die Kinder zunächst in kleinen Gruppen zu je fünf Kindern zusammen mit ihren Eltern in die Klasse kommen zu lassen und dann erst (am 3. Tag) eine gemeinsame Feier für alle zu veranstalten.

Empfehlungen für die Zeitplanung siehe unter D 3.

C

Eltern-Erstgespräch

Schon auf dem Informationselternabend haben einige Eltern das Bedürfnis, ausführlich von ihrem Kind zu erzählen. Hier bietet sich ein guter Anknüpfungspunkt, die Eltern zu einem Gespräch einzuladen.

Die Termine für die Gespräche sollten am Informationselternabend vereinbart werden und in den ersten Wochen nach der Einschulung liegen.

Die Eltern müssen erfahren, daß diese Gespräche vertraulich sind und die Ergebnisse der Gespräche nicht in die Schülerakten aufgenommen werden. Für den Pädagogen ist es wichtig, über die Begebenheiten informiert zu sein, die sich in der Kleinkindzeit zutragen. So lassen sich manche Verhaltensweisen der Kinder besser verstehen und Ansätze für Hilfen finden.

Für dieses Gespräch sollten sich Eltern und Pädagogen Zeit nehmen. Es sollte am Nachmittag (unter Umständen auch am Abend) stattfinden, oder, wenn nicht anders möglich, im Anschluß an die Schulzeit.

D 6

Literaturliste

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung

Anregung I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München 1973.

Dies.

Anregungen II: Zur Ausstattung des Kindergartens. München 1973.

- Ausubel, S.
Das Kindesalter. München 1974.
- Belser, H., P.-M. Roeder, H. Thomas (Hrsg.)
Kinder, Schule, Elternhaus. Frankfurt 1972.
- Belser, H., u.a.
Curriculum-Materialien für die Vorschule und Eingangsstufe. 3. Aufl. Weinheim 1975.
- Bennwitz, H., F. E. Weinert (Hrsg.)
CIEL. Ein Förderungsprogramm zur Elementarerziehung und seine wissenschaftlichen Voraussetzungen. Göttingen 1973.
- Calliess, E.
Vorschulerziehung. Münster 1970.
- Dies.
Offene und geschlossene Lernsituationen. In: Die Grundschule, 6. Jg. (1974), H.2, S. 73–79.
- Daublebsky, B.
Spielen in der Schule. Stuttgart 1973.
- Deißler, H. H.
Die erzieherische Gestaltung. Freiburg 1974.
- Deutscher Bildungsrat
Strukturplan für das Bildungswesen. 2. Aufl. Stuttgart 1970.
- Ders. (Hrsg.)
Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich. Bonn 1973.
- Flitner, A.
Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. München 1972.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.)
Richtlinien und Lehrpläne. Bd. I: Grundschule. Hamburg o.J.
- Gahagan, D. und G.
Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule. Düsseldorf 1971.
- Grossmann, W.
Vorschulerziehung. Köln 1974.
- Halbfas, H., F. Maurer, W. Popp (Hrsg.)
Entwicklung der Lernfähigkeit. Stuttgart 1972.
- Höltershinken, D. (Hrsg.)
Vorschulerziehung. 2. Aufl. Freiburg 1973.
- Hoenisch, N., E. Niggemeyer, J. Zimmer
Vorschulkinder. Stuttgart 1969.
- Hundertmarck, G.
Soziale Erziehung im Kindergarten. Stuttgart 1969.
- Dies., H. Ulshoefer (Hrsg.)
Kleinkindererziehung. Bd. I, II und III. München 1972.
- Kroj, Th. (Hrsg.)
Die Eingangsstufe. Stuttgart 1972.
- Lichtenstein-Rother, I.
Schulanfang. Frankfurt 1969.
- Meiers, K. (Hrsg.)
Vorschulerziehung. Bad Heilbrunn/Obb. 1973.
- Pichottka, I. (Hrsg.)
Kindergarten oder Vorklasse? München 1973.
- Retter, H.
Schlüsselbegriffe der Vorschulerziehung. Freiburg 1973.

- Roth, H. (Hrsg.)
Begabung und Lernen. Stuttgart 1969.
- Ders.
Pädagogische Anthropologie.
Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. 3. Aufl. Hannover 1971.
Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971.
- Schleicher, K.
Elternmitbestimmung und Elternbildung. Düsseldorf 1973.
- Schmalohr, E.
Den Kindern eine Chance. München 1971.
- Ders., K. Schüttler-Janikulla
Bildungsförderung im Vorschulalter. Bd. I u. II. Oberursel 1972.
- Skowronek, H. (Hrsg.)
Umwelt und Begabung. Stuttgart 1973
- Trouillet, B.
Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern. 3. Aufl. Einheim/Berlin 1972.
- Zimmer, J. (Hrsg.)
Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Bd. I u. II. München 1973.

