

der niedersächsische
kultusminister

NI
2(1975)

rahmenrichtlinien
für die eingangsstufe
des primarbereichs

-entwurf-

Georg-Eckert-Institut BS78



1 133 674 9

Dezember 1975

Rahmenrichtlinien
für die Eingangsstufe
des Primarbereichs

- Entwurf -

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

77/3301

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

Zug.-Nr. 33

Ungültig
77

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusminister, Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, 3 Hannover, Schiffgraben 12.

Hannover, im Dezember 1975.

Druck: Hildesheimer Druck- und Verlags-GmbH., 32 Hildesheim, Jan-Pallach-Straße 5.

Vom Verlag können weitere Exemplare bezogen werden. Stückpreis 8,80 DM (zuzüglich Verpackungskosten, Porto und Mehrwertsteuer).

Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Niedersächsischen Kultusministeriums zulässig.

Die Erarbeitung und der Druck der Rahmenrichtlinien wurden aus Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft gefördert.

Z-V NI

A-12 (1975)

Vorwort

Die Vorläufigen Richtlinien für die Vorklassen wurden im Juli 1970 als Entwurf der Öffentlichkeit übergeben. Sie gaben den Stand der Erfahrungen und Überlegungen im ersten Jahr der Einrichtung von Vorklassen in Niedersachsen wieder.

Die Zahl der eingerichteten Vorklassen betrug 1969 sieben. Aufgrund regionaler und örtlicher Initiative ist sie bis auf 640 im Schuljahr 1975/76 angewachsen. Das Niedersächsische Schulgesetz (NSchG) vom 30. Mai 1974 in der Fassung der Bekanntmachung vom 18. 8. 1975 ordnet in § 4 die Vorklasse dem Primarbereich zu und legt in § 16 die verbindliche Einführung der Vorklasse an Grund- und Sonderschulen zu einem späteren Zeitpunkt fest.

Die Erfahrungen mit Vorklassen in den letzten Jahren zeigen, daß es gelungen ist, in der Vorklasse Formen des Lebens und Lernens zu entwickeln, wie sie im Entwurf der Vorläufigen Richtlinien für die Vorklassen angeregt wurden.

Da der Erfolg der Vorklassenarbeit aber nur durch eine zielgerichtete Weiterführung im 1. Schuljahr gesichert werden kann, erweist es sich als notwendig, Vorklasse und 1. Schuljahr pädagogisch und organisatorisch stärker aufeinander zu beziehen. Dies steht in Übereinstimmung mit den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, wie sie im Strukturplan für das Bildungswesen (1970) niedergelegt sind, und den Empfehlungen der ständigen Konferenz der Kultusminister zur Arbeit in der Grundschule (1970). Im Schuljahr 1974/75 sind in Niedersachsen zunächst 12 wissenschaftlich begleitete Modellversuche mit Eingangsstufen angelaufen.

Der vorgelegte Entwurf der Rahmenrichtlinien für die Eingangsstufe soll für diesen geplanten Reformprozeß einen Bezugsrahmen setzen und wesentliche Anregungen für die praktische Entwicklungsarbeit geben. Dabei berücksichtigt er die Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Vorklassenarbeit der letzten Jahre.

Der Entwurf beschreibt im ersten Teil die Konzeption der Eingangsstufe, legt ihre Ziele und Aufgaben fest und zeigt die notwendigen Rahmenbedingungen auf. Im zweiten Teil werden die übergreifenden sowie die fachorientierten Lernbereiche charakterisiert. Die grundsätzlichen Aussagen der Rahmenrichtlinien werden im Anhang exemplarisch an Unterrichtsbeispielen verdeutlicht. Diese Beispiele sollen zu ähnlichen Versuchen anregen, sie sind aber keineswegs als verbindliche Vorgaben zu verstehen.

Die Arbeitsgruppe, die den Entwurf der Rahmenrichtlinien erarbeitet hat, setzte sich zusammen aus Lehrkräften mit mehrjähriger Lehrerfahrung in Vorklassen und Grundschulen, aus Vorklassenberatern, aus Schulverwaltungsbeamten und aus Wissenschaftlern, die durch eine entsprechende Ausbildungstätigkeit bzw. durch Forschung oder Entwicklung in diesem Bereich ausgewiesen sind. Ihnen gilt mein Dank für die geleistete Arbeit.

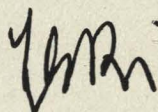
Durch Beteiligung von Vertretern der Richtlinienkommissionen für den Elementarbereich sowie für die Grundschule ist die Abstimmung zwischen Elementar- und Primarbereich gewährleistet.

Die Rahmenrichtlinien für die Eingangsstufe werden nach ihrem Erscheinen für die Modellversuche mit Eingangsstufen, in denen bereits die Rahmenbedingungen der künftigen Eingangsstufe gegeben sind, als verbindlich gelten. Von diesen Einrichtungen wird erwartet, daß sie bereits jetzt schwerpunktmäßig Anregungen und Aufgabenstellungen des Entwurfs im Rahmen ihrer praxisnahen Entwicklungsarbeit aufgreifen und im Hinblick auf eine künftige Überarbeitung erproben.

Die Schulen mit Vorklassen sollten sich ihren Möglichkeiten entsprechend zunehmend stärker an der Konzeption der Eingangsstufe ausrichten, wenn sie auch vorläufig nur Teile des Entwurfs zur Erprobung übernehmen können.

Ich lege den Entwurf der Rahmenrichtlinien für die Eingangsstufe der an der Schulentwicklung besonders interessierten Öffentlichkeit vor.

Für Stellungnahmen bis zum Ende des Schuljahres 1977/78 wäre ich dankbar.



(Horst Leski)

INHALTSVERZEICHNIS

A Konzeption der Eingangsstufe

1.	Aufgaben der Eingangsstufe	8
2.	Grundqualifikationen der Kinder	11
2.1	Drei Ansätze zur Bestimmung von Qualifikationen	11
2.1.1	Situationsorientierter Ansatz	11
2.1.2	Funktionsorientierter Ansatz	11
2.1.3	Wissenschaftsorientierter Ansatz	11
2.2	Möglichkeiten und Grenzen der drei Ansätze	11
2.3	Beschreibung der Grundqualifikationen	12
2.3.1	Aktivitäts- und Zuwendungsbereitschaft	13
2.3.2	Wahrnehmungsfähigkeit	13
2.3.3	Verarbeitung von Informationen	14
2.3.4	Verständnis und Gebrauch von Begriffen	14
2.3.5	Fähigkeit zur Bewertung von Normen und Regeln	14
2.3.6	Kommunikationsfähigkeit	15
2.3.7	Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit	15
3.	Rahmenbedingungen	17
3.1	Schulräume als Lebens- und Lernräume	17
3.1.1	Das Raumprogramm	17
3.1.2	Einrichtung der Räume	18
3.2	Spiel- und Lernmaterial	19
3.3	Größe der Spiel- und Lerngruppen	20
3.4	Zeitplanung	21
4.	Lernen und Lehren in der Eingangsstufe	25
4.1	Interaktionen in der Eingangsstufe	25
4.1.1	Bedeutung und Merkmale der Interaktionen in Spiel- und Lernabläufen	25
4.1.2	Interaktionsfördernde Spiel- und Arbeitsformen	26
4.2	Zur Rolle des Erziehers in der Eingangsstufe	27
5.	Zusammenarbeit mit Eltern	29
5.1	Notwendigkeit der Zusammenarbeit	29
5.2	Probleme der Zusammenarbeit	29
5.3	Formen der Zusammenarbeit	29
5.4	Mitarbeit der Eltern in der Eingangsstufe	31
6.	Zusammenarbeit mit dem Kindergarten	32
7.	Sonderpädagogische Aspekte	34

B Lernbereiche

	Vorbemerkungen	38
1.	Soziales Handeln	39
2.	Spiel	46
3.	Sprache	50
4.	Bewegung	55
5.	Musik	59
6.	Lesenlernen	63
7.	Kunst	67
8.	Mathematik	72
9.	Zusammenleben der Menschen	76
10.	Technik	81
11.	Natur	86

12.	Schreiben	91
13.	Verkehrserziehung	95
14.	Religion	97

Anhang: Beispiele

	Vorbemerkungen	106
1.	Ideenskizzen	107
	Neue Hüte	107
	Es klingt und scheppert	107
	Doktorkoffer	107
	Zähne und Spiegel	108
	Raumfahrt	108
	Kartons	108
	Alte Zeitungen	108
	Schuhe	109
	Bücher machen	109
	Zwei Tiere	109
	Leiter	109
	Stummfilm	109
	Fest für Kinder	110
	Neue Namen	110
	Ist der stumm?	110
	Regenschnecke	111
	Pfütze	111
	Um etwas fragen	111
2.	Ablaufeinheiten	112
2.1	Der erste Tag	112
2.2	Spielplatz	116
2.3	Streifenhörchen	119
2.4	Mathematik/Kunst/Sozialisation	122
3.	Planungseinheiten	125
3.1	Tierrollen	125

Teil A

Konzeption der Eingangsstufe

1. Aufgaben der Eingangsstufe

Die allgemeine Aufgabe der Schule in einer demokratischen Gesellschaft läßt sich durch zwei grundlegende Prinzipien beschreiben: *Autonomie* und *Kompetenz*.

Einerseits ist es notwendig, die Kinder zu einem autonomen Verhalten zu befähigen. Sie sollen lernen, ihre subjektiven Bedürfnisse zu erkennen, zu äußern und durchzusetzen. Sie sollen die Vielfalt ihrer Fähigkeiten entdecken und bis zu kreativen Verhaltensmöglichkeiten entwickeln lernen. In diesem Sinne muß die Schule dazu beitragen, daß die Heranwachsenden selbständig und selbstverantwortlich gegenüber den Anpassungszwängen der Umwelt ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend handeln können.

Andererseits ist es notwendig, daß die Kinder lernen, sich umweltgerecht zu verhalten. Dazu ist erforderlich, daß sie fähig werden, ihre soziale, physische und kulturelle Umwelt in ihrer Eigenart zu erkennen, deren objektive Ansprüche auf ihre Berechtigung zu überprüfen und zur sachgerechten und humanen Entwicklung der Umwelt beizutragen. Im Sinne dieser Zielsetzung soll die Schule die Heranwachsenden dazu befähigen, ihre individuellen Bedürfnisse berechtigten Ansprüchen der Gesellschaft unterzuordnen, ihre Fähigkeit in den Dienst einer übergeordneten Aufgabe zu stellen und Verantwortung zu übernehmen.

Beide Prinzipien sind nur in wechselseitiger Verschränkung und in gegenseitiger Relativierung sinnvoll. Autonomie ist nur denkbar, wenn sie mit Kompetenz zur Bewältigung der Umwelt gekoppelt ist. Eine hochentwickelte Kompetenz ist kaum sinnvoll, wenn sie nicht auch als persönliche Bereicherung erlebt werden kann.

In der Eingangsstufe können die Kinder grundlegende Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber der Schule entwickeln, daher ist es besonders wichtig, daß sie ihre neue Lernumwelt nicht als übermächtige Institution erleben, sondern erfahren

- daß sie in der Schule auch ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten entsprechend Anregungen aufgreifen dürfen
- daß eine selbständige Wahl und Verarbeitung dieser Anregungen erwünscht ist
- daß auch jene kleinen Erfolge zählen, die sie ihrem Entwicklungsstand entsprechend erreichen können
- daß Entscheidungen über das Leben und Lernen in der Schule von ihnen mitbestimmt werden können.

In dem Maße, wie die Kinder Selbstvertrauen gegenüber der Anregungsvielfalt der Eingangsstufe und soziale Sicherheit in der Lerngruppe entwickeln, sollen sie ermuntert werden

- sich auf neuartige Anregungen einzulassen
- am Beispiel anderer zu lernen
- sich an gemeinsam gewählten Aufgaben zu beteiligen
- eine neuartige Kompetenz anzustreben, auch wenn dies Anstrengungen erfordert und nicht immer unmittelbar zu Erfolgen führt.

Die grundlegenden Prinzipien Autonomie und Kompetenz sind bei der Auswahl und Gewichtung der Lernziele zu berücksichtigen. Aus ihnen

ergeben sich Konsequenzen für die Gestaltung von Lernsituationen und Lernwegen

- Autonomie ist als Ziel nicht ohne selbständiges Lernen zu verwirklichen
- Sozialkompetenz steht in enger Wechselbeziehung mit sozialem Lernen
- Sachkompetenz ist in besonderem Maße auf entdeckendes Lernen angewiesen
- kulturelle Kompetenz ist ohne kreatives Lernen kaum denkbar.

Ziel und Weg, Ergebnis und Verfahren dürfen einander nicht widersprechen. Ebenso wichtig wie das Erreichen bestimmter Ziele ist es, die genannten Formen des Lernens zu entwickeln.

Eine wichtige Aufgabe der Eingangsstufe besteht darin, in diesem spannungsreichen Verhältnis von Autonomie und Kompetenz die Möglichkeiten und Grenzen des einzelnen Kindes zu erkennen und es entwicklungsgerecht durch angemessene Anregungen und Aufgabenstellungen zu fördern.

Jedes Kind wächst in einer bestimmten sozialen Umwelt auf, lernt die Welt aus einem ganz bestimmten Blickwinkel zu betrachten und in einer bestimmten Sprache über sie zu reden und hat daher einen begrenzten Erfahrungshorizont. Es ist deshalb der ergänzenden Erziehung bedürftig.

In der Eingangsstufe soll jedem Kind ein Lernweg eingeräumt werden, der seine mitgebrachten Erfahrungen, den Stil seiner sozialen Umgebung und seine individuellen Eigentümlichkeiten berücksichtigt.

Wichtige Entscheidungen über die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit eines Menschen sowie über seine Leistungsmotivation fallen bereits in den ersten Lebensjahren und sind später nur schwer zu korrigieren. In vielen Familien werden die Möglichkeiten einer frühen Lernförderung durch Herausforderung nur wenig genutzt. In der Eingangsstufe muß versucht werden, solche Versäumnisse auszugleichen, indem die Erzieher* gezielte Lern- und Aktivitätsangebote machen, passende Aufgaben stellen, ängstliche Kinder ermutigen, erfolgreiche in ihrem Tun bestärken.

Es ist falsch, Kinder mit Leistungsrückständen und Ausfällen in Schulleistungstests ein Jahr zurückzustellen, damit sie sich in Ruhe entfalten können. Sie brauchen gerade besondere Zuwendung, gezielte Anregungen und Lernreize.

Wenn auch der Schulleistungsbegriff und seine praktische Handhabung außerordentlich kritisch betrachtet werden müssen, kann nicht bestritten werden, daß viele Kinder beim Schuleintritt nicht über die Voraussetzungen verfügen, die für das Lernen und die Mitarbeit in der Grundschule für unerlässlich gehalten werden.

* Mit dem Begriff Erzieher sind in diesem Zusammenhang und in den gesamten Ausführungen der Rahmenrichtlinien die in der Eingangsstufe tätigen Schul- und Sozialpädagogen gemeint.

Aufgabe der Eingangsstufe ist es, allen Kindern einen Erlahrungsraum zu eröffnen, in dem sie Grundqualifikationen erwerben können, die autonomes und kompetentes Verhalten in unterschiedlichen Situationen ermöglichen. Mit Grundqualifikationen sind allgemeine Dispositionen und Fähigkeiten gemeint, die für alle Lern- und Handlungsbereiche wichtig sind.

2. Grundqualifikationen der Kinder

2.1 Drei Ansätze zur Bestimmung von Qualifikationen

Autonomie und Kompetenz sind zwei grundlegende Prinzipien für die Bewertung von Qualifikationen. Diese selbst können aber aus ihnen nicht abgeleitet werden. Drei Verfahren bestimmen im wesentlichen die Ziele und Inhalte des Lernens:

2.1.1 Situationsorientierter Ansatz

Ausgangspunkt sind *Lebenssituationen*, für deren Bewältigung durch die Kinder bestimmte Qualifikationen notwendig sind. Den vielschichtigen Ausschnitten der Wirklichkeit entsprechen oft komplexe Qualifikationen, die zumeist in gesamtunterrichtlichen Lernsituationen und -verläufen entwickelt werden. Zum Teil ist mit diesem Ansatz die Zielrichtung verknüpft, die Kinder in den Ernstsituationen des Lebens selbst lernen zu lassen oder diese in einem möglichst großen Umfang einzubeziehen. Für diesen Ansatz sind einzelne didaktische Einheiten wie „Kind im Krankenhaus“ bezeichnend.

2.1.2 Funktionsorientierter Ansatz

Ausgangspunkt sind psychologisch bestimmbare *Funktionen*, die für sich oder in der Kombination mit anderen einer Vielzahl von Leistungen zugrundeliegen. Für diesen Ansatz sind Vorschläge bezeichnend, die z. B. durch gezielte Anregungen die Fähigkeit zur Wahrnehmung, zur Konzentration, zum Problemlösen usw. entwickeln wollen.

2.1.3 Wissenschaftsorientierter Ansatz

Ausgangspunkt sind wissenschaftliche *Disziplinen* mit ihren grundlegenden Fragestellungen, ihren theoretisch gefaßten Begriffen und ihren Methoden. Zur Begründung wird auf die lebensbestimmende Wirksamkeit der Wissenschaften in den verschiedensten Lebensbereichen hingewiesen. Man geht davon aus, daß bestimmte Elemente von Wissenschaften für ein entdeckendes Lernen des Kindes elementarisierbar sind und ihm helfen, seine Erkenntnisprozesse zu verbessern. Für diesen Ansatz ist z. B. die Entwicklung kognitiver Strukturen in der sachlogischen Eingrenzung eines Faches bezeichnend.

2.2 Möglichkeiten und Grenzen der drei Ansätze

Jeder dieser Ansätze hat seine spezifischen Stärken und Schwächen, wenn man ihm bei der Entscheidung über Qualifikationen und Lernangebote folgt.

Der situationsorientierte Ansatz legt die für die Bewältigung von Lebenssituationen erforderlichen Qualifikationen in einer für Kinder erfahrbaren Weise offen, aber er bietet keine Möglichkeit, diese Situationen systematisch zu ordnen.

Der funktionsorientierte Ansatz macht auf den Entwicklungsstand elementarer psychischer Funktionen aufmerksam. In der praktischen Durchführung kann dieser zu einem isolierten und manchmal lebensfernen Funktionstraining führen.

Der wissenschaftsorientierte Ansatz strebt systematisches Erkennen und eine sachstrukturelle Organisation der Lernprozesse an. Dabei abstrahiert er die aspektbezogene Betrachtungsweise durch Einseitigkeit oft von der komplexen Bedeutung, die die Kinder einem Sachverhalt beimessen.

Die vorliegenden Rahmenrichtlinien folgen keinem dieser drei denkbaren Ansätze zur Qualifikationsbestimmung und zur Strukturierung des Lernangebotes ausschließlich.

- Sie gliedern die Ziele und Lernangebote der Eingangsstufe nach Aktivitäts- und Lernbereichen;
- sie gehen von der Lebenssituation der Kinder aus, indem sie z. B. Verkehrserziehung als einen besonderen Lernbereich benennen;
- sie berücksichtigen altersspezifische Dispositionen und Fähigkeiten, indem sie z. B. den Aktivitätsbereich „Spielen“ aufnehmen;
- sie lassen sich von wissenschaftsorientierten Überlegungen leiten, indem sie z. B. den mathematischen Lernbereich anführen.

Es bleibt der Entscheidung des Erziehers überlassen, in welchen unterrichtlichen Konstellationen Ziele und Anregungsangebote der verschiedenen Lernbereiche der Rahmenrichtlinien aufgegriffen werden. Dies kann im Rahmen komplexer Lernsituationen geschehen, in denen gleichzeitig verschiedenartige Ziele verfolgt werden und unerwartete Anregungen der Kinder den Ausschlag geben. Es kann aber auch sinnvoll sein, eine bestimmte Fertigkeit in sehr spezifisch eingegrenzten Aufgabenfolgen zu entwickeln, weil nur auf diese Weise passungsgerechte Lernprozesse gestaltet werden können, oder weil die Kinder aus Funktionslust daran interessiert sind, eine neu erlernte Fertigkeit wiederholt an ähnlichen Aufgaben zu erproben.

Bei derartigen Entscheidungen muß der Erzieher die Möglichkeiten und Grenzen der jeweiligen Schulsituation berücksichtigen und in seine Überlegungen die besonderen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder einbeziehen. Im Sinne der oben genannten Ansätze zur Zielbestimmung ist dabei zu prüfen

- für welche Lebenssituationen der Kinder besondere Qualifikationen notwendig sind
- welche Fähigkeiten der Kinder besonders entwicklungsbedürftig sind
- welche kognitiven Strukturierungshilfen den Kindern ein angemessenes Verständnis eröffnen können.

2.3 Beschreibung der Grundqualifikationen

Die Eingangsstufe muß zur Entwicklung einer allgemeinen Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Kinder beitragen und jene grundlegenden Qualifikationen fördern, die bei allen Lernprozessen sowohl vorausgesetzt wie auch weiterentwickelt werden können.

2.3.1 **Aktivitäts- und Zuwendungsbereitschaft**

Die Bereitschaft, neue Erfahrungen zu machen, Unbekanntes kennenzulernen und die Fähigkeit, die Angst vor Fremdem und Neuem zu überwinden, sind bei den Kindern der Eingangsstufe sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Sie sind in ihren Familien zum Teil ermutigt, in vielen Fällen aber eher gehindert worden, zu fragen, auszuprobieren und nachzuforschen. Die Lernerfahrungen der Kinder unterscheiden sich deutlich je nach den Anregungen, die die Wohnumwelt und die Familie den Kindern vermitteln, dabei ist vor einer kurzschlüssigen Orientierung an Sozialschichten zu warnen, denn auch Kinder, die der sozialen Mittelschicht zuzurechnen sind, können in ihren Familien stark eingeschränkte Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten haben.

Es wird in der Eingangsstufe notwendig sein, das Interesse der Kinder zu wecken bzw. wieder zu erwecken, es zu erweitern und behutsam auf Gegenstände und Sachverhalte zu lenken, die bisher nicht in ihrem Horizont lagen. Deshalb ist es erforderlich, über die Ermutigung zur spontanen Interessenverwirklichung hinaus den Kindern Anregungen und Hilfen für entdeckendes Lernen zu geben.

Das geschieht u. a. durch die Ausstattung der Eingangsstufenräume mit lernanregenden, interesseweckenden Materialien und eine Vielfalt von Anregungen innerhalb und außerhalb der Räume.

Aktivitäts- und Zuwendungsbereitschaft der Kinder in der Eingangsstufe hängen weitgehend davon ab, wie sie sich in ihren Räumen bewegen dürfen.

2.3.2 **Wahrnehmungsfähigkeit**

Die Welt mit ihrer Fülle von Erscheinungen wahrnehmen und diese Wahrnehmungen deuten und einordnen zu können, ist eine wichtige Voraussetzung für Erkenntnis- und Gestaltungsprozesse. Grundlage allen Denkens und Handelns ist die sinnliche Erfahrung.

Die Kinder sollten auf vielfältige Signale optischer, akustischer und anderer Art aufmerksam gemacht werden. Sie müssen lernen, auf diese Reize zu achten, und bereit werden, ihre Sinne zur Entdeckung und Entschlüsselung ihrer Umwelt einzusetzen.

Die Kinder sollen zwischen zufälligen Reizen und gezielter Wahrnehmung unterscheiden lernen. Die kritische Unterscheidungsfähigkeit in bezug auf Umweltsignale muß durch elementare Einsichten in die Bedeutung und Machbarkeit von Reizen gefördert werden. Auch für komplizierte Lernvorgänge, z. B. das Lesenlernen, ist die Fähigkeit zur analysierenden, unterscheidenden Wahrnehmung und zu ihrer Gewichtung und Strukturierung erforderlich. Die Kinder lernen, daß Wahrnehmungen besonders im sozialen Bereich häufig verzerrt sind durch Vorannahmen und Vorurteile. Ihnen muß eine distanzierte Betrachtung der Umwelt eröffnet werden.

2.3.3 Verarbeitung von Informationen

Kinder müssen lernen, ihre Umwelt zu entdecken und zu erforschen. Dazu gehören nicht nur das Interesse an der Welt und ihrer Enträtselung und die Fähigkeit zur sinnlichen Wahrnehmung der uns umgebenden Phänomene, sondern auch die Fähigkeit zu zunehmend planmäßigem Vorgehen. Die Eingangsstufe kann hier lediglich einen Anfang setzen, indem sie den Kindern vielfältige Gelegenheiten zum Problemlösen schafft und bestimmte Verfahrensweisen verdeutlicht und übt: das Vermuten, das Ausprobieren, das Experimentieren, das Klassifizieren, Ordnen, Inbeziehungsetzen, das Versprachlichen und Festhalten von Beobachtungen. Solche Verfahren dürfen nicht formal eingeübt werden, sondern müssen stets als Mittel zur Bearbeitung von Problemen eingesetzt werden, an denen die Kinder ein Interesse gewonnen haben. Mit zunehmendem Alter werden sie diese Fähigkeiten mehr und mehr selbständig erweitern.

Informationen sollen nicht als isoliertes Wissen eingeprägt werden, sondern sie müssen als integrierter Bestand der kindlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Verfügung stehen.

2.3.4 Verständnis und Gebrauch von Begriffen

Die Erfahrungen, die ein Mensch macht, müssen in begriffliche Systeme einmünden, wenn sie für das weitere Leben nutzbar gemacht werden sollen. Es ist notwendig, allgemeine Ordnungs- und Strukturprinzipien hinter den jeweiligen Besonderheiten zu erkennen, um die einzelne Situation verständlich zu machen.

Die Schule ist in der Vergangenheit der Gefahr des Verbalismus nicht immer entgangen. In der Eingangsstufe sollte auf die Formulierung einer allgemeinen Einsicht oder eines Begriffs durch den Lehrer oder ein Kind verzichtet werden, wenn die Gefahr besteht, daß halbverstandene Begriffe gebraucht werden.

2.3.5 Fähigkeit zur Bewertung von Normen und Regeln

Jedes soziale System regelt das Zusammenleben durch Normen und Vorschriften. Kinder müssen lernen, vorgegebene oder verabredete Regeln zu achten, notfalls die Befriedigung eigener Bedürfnisse zurückzustellen, wenn die legitimen Ansprüche anderer dieses erfordern. Darüber hinaus sind überkommene Regeln und Verhaltensweisen auf ihren Sinn und ihre Legitimität hin zu befragen.

Auch Kinder der Eingangsstufe können und sollen sich darin üben, Regeln aufzustellen. Ihnen kann bereits verdeutlicht werden, daß Regeln des Zusammenlebens veränderbar sind.

Dabei geht es nicht nur um Verhaltensregeln in bestimmten Situationen, sondern auch um die sie begründenden und beeinflussenden Einstellungen und Haltungen. Diese sind meistens den Kindern nicht bewußt und sind, weil sie durch Sozialisationsvorgänge gelernt wurden, dauerhaft geprägt und nur langfristig zu verändern: z. B. Urteile gegenüber andersartigen Kindern, Umgang mit Spielsachen, Verhalten in Konfliktsfällen.

Von entscheidender Bedeutung ist hier das Verhalten des Erziehers. Nur wenn es ihm gelingt, weitgehend auf den Einsatz seiner Autorität zur Regelung sozialer Probleme zu verzichten, wenn er sich bemüht, sich den Kindern verständlich zu machen und die gemeinsam aufgestellten Regeln vorbehaltlos auch für sich akzeptiert, können Lernprozesse auf diesem Gebiet erfolgreich und dauerhaft verlaufen.

2.3.6 Kommunikationsfähigkeit

Kinder müssen ermutigt werden, sich über sich selbst zu äußern und in Kontakt mit anderen zu treten. Die Fähigkeit der Kinder, sich der gesprochenen Sprache zu bedienen, ist unterschiedlich entwickelt, bedingt durch die verschiedene sprachliche Sozialisation in den Familien. Auf dem Gebiet der Sprachförderung darf es aber nicht darum gehen, die Sprache von Kindern aus „schulfernen“ Familien den Sprachstandards der „gehobenen“ Sprache des Erziehers anzupassen. Hierdurch würde das Kind verunsichert, die Entwicklung seiner Autonomie eher gefährdet als gefördert. Alle Bemühungen zur vorsichtigen Erweiterung der Sprachkompetenz der Kinder müssen vielmehr an ihre Sprachgewohnheiten anknüpfen. Der Erzieher muß auch eine Sprache achten, die nicht die seine ist.

Das Sprechen soll nicht isoliert trainiert werden. Kommunikationsförderung geschieht vielmehr am nachhaltigsten in kommunikativen Situationen, in denen die Kinder Sprache einsetzen müssen, um ein Problem zu lösen.

Darüber hinaus treten die Kinder mit Hilfe der Mimik, der Gestik, mit bildnerischen Mitteln, akustisch und musikalisch zueinander in Beziehung. Sie sind meistens besser als ältere Kinder in der Lage, sich nichtsprachlicher Ausdrucksmittel zu bedienen. Was sie denken und fühlen, ihre Urteile und Einstellungen zeigen sie, indem sie Körperbewegungen einschließlich Mimik und Gestik einsetzen, durch den nichtsprachlichen Gebrauch der Stimme, durch den tätigen Umgang mit vielen Materialien und Werkzeugen. Nichtsprachliche Ausdrucksfähigkeiten sind bei Kindern mit geringerem Sprachvermögen und Wortschatz besonders wichtig, weil sie nicht nur Ausdruck, sondern auch Kommunikation ermöglichen.

2.3.7 Handlungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit

Die Eingangsstufe soll ein Raum zum Lernen von Fakten, Fertigkeiten und Techniken bieten und ein Raum zum Leben sein, indem sie eine Fülle von Anstößen zum Handeln liefert.

Die Kinder müssen lernen, Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, Handlungen zu planen und sie ausdauernd auch gegen Widerstände auszuführen.

Dabei sollen sie feststellen, daß häufig gemeinsames Handeln eher zum Ziel führt als isoliertes. Die Fähigkeit zu gemeinsamem Handeln soll entwickelt werden.

Die Handlungsspielräume, die die Eingangsstufe den Kindern öffnet, sollen das Leben außerhalb der Schule einbeziehen. Unter diesem Gesichtspunkt kommt sowohl der Zusammenarbeit mit den Eltern als auch den Rahmenbedingungen der Institution Schule besondere Bedeutung zu.

3. Rahmenbedingungen

3.1 Schulräume als Lebens- und Lernräume

Die Raumerfahrungen der Kinder zu Beginn der Eingangsstufe sind wesentlich durch das Leben in Kleinfamilienwohnungen geprägt. Sie kennen das Leben in kleinen, ziemlich funktionsgerecht eingerichteten Räumen, in denen wenige Menschen unterschiedlichen Alters verschiedene Dinge tun, die sie für nötig halten oder die ihnen Spaß machen.

Demgegenüber müssen schultypische Klassenräume in ihrer Kargheit und Nüchternheit, mit ihrer durch Schulzwecke bestimmten Einrichtung und ihrer charakteristischen Atmosphäre auf die Kinder zunächst fremd wirken.

Die Räume der Eingangsstufe sollen nicht nur Orte kindlichen Lernens, sondern auch kindlichen Lebens sein.

Der Übergang von der Erziehung in der Familie zur Erziehung in der Schule kann durch die Räume, deren Ausstattung und Material erleichtert werden. Die Einrichtung soll durch ihre Überschaubarkeit den Kindern eine schnelle Orientierung ermöglichen und durch ihre Vielfalt und Variabilität zu selbstbestimmten Aktivitäten anregen.

Der Stammraum der Eingangsstufengruppe muß deshalb durch eine geschickte Unterteilung mit Hilfe von Raumteilern und durch eine nicht schultypische Ausstattung wohnlich gemacht werden.

Insbesondere zu Beginn der Eingangsstufe brauchen die Kinder abgeschirmte Spielecken, in denen sie in wechselnden Kleingruppen und einer intimen Atmosphäre spielen können.

Bis zum Ende der Eingangsstufe kann sich der Raum — ohne daß das Prinzip der Wohnlichkeit aufgegeben werden sollte — so verändert haben, daß auch herkömmlicher Unterricht in ihm möglich ist.

3.1.1 Das Raumprogramm

Die Schulbaurichtlinien des Landes Niedersachsen für die allgemeinbildenden Schulen geben den Rahmen für das Raumprogramm der Eingangsstufe. Die allgemeinen Unterrichtsräume sollen je nach Schulgröße für einen oder für zwei Jahrgänge zu Unterrichtsbereichen zusammengefaßt werden. Diese Unterrichtsbereiche erhalten eine für die wechselnden Organisationsformen im Unterricht anpassungsfähige Raumgliederung. Ein Unterrichtsbereich umfaßt mehrere Stammräume, von denen jeder ausschließlich einer Gruppe vorbehalten ist. Zum Unterrichtsbereich gehören ferner Räume mit besonderer Zweckbestimmung wie Naßraum, Werkraum, Mehrzweckhalle, Außenraum, die für alle Gruppen eines Unterrichtsbereiches zugänglich sind. Der Stammraum muß für die wechselnden Organisationsformen anpassungsfähige Gliederungen gestatten. Jeder Unterrichtsbereich soll weitgehend autonom sein und möglichst neben der Garderobe und den sanitären Einrichtungen auch noch einen direkten Zugang zum Außenraum haben.

Grundsätzlich sollen Kinder des ersten (E1) und zweiten (E2) Eingangsstufenjahres in einem Unterrichtsbereich aufgenommen werden. Es sind Bewegungsmöglichkeiten für beide Altersgruppen der Eingangsstufe auf gemeinsamen Spiel- und Pausenflächen zu schaffen.

Bei der Einrichtung von Eingangsstufen ist aus ökonomischen Gründen zu prüfen, ob Neubauten zugunsten von preiswerteren Umbauten zurückgestellt werden können. Bei Umbauten erweist es sich als nützlich, die oft überdimensionierten Verkehrsflächen in die Unterrichtsbereiche einzubeziehen.

Aus pädagogischer Sicht ist die Entscheidung zugunsten eines Umbaus jeweils dann gerechtfertigt, wenn Unterrichtsbereiche in dem hier angeführten Sinne geschaffen werden können.

3.1.2 Einrichtung der Räume

Der Raum soll so beschaffen sein, daß Kinder ihn selbst gestalten und sich darin wohlfühlen können. Dies wird durch eine möglichst bewegliche und veränderbare Einrichtung, durch Nischen mit eigenem Charakter, durch textile Zutaten wie Teppiche, Tischdecken, Kissen und anderen Utensilien erreicht. Die Kinder können auch Gegenstände ihres Interesses mitbringen und somit helfen, eine wohnliche Atmosphäre zu schaffen.

Die beweglichen Einrichtungsgegenstände tragen dazu bei, über ihre eigentliche Funktion hinaus die Kinder zu vielfältigen Aktivitäten anzuregen und ihre Aufmerksamkeit zu zentrieren.

Ihre Auswahlkriterien sind

- Zweckmäßigkeit
- Sicherheit
- vielfältige Verwendungsmöglichkeit
- Beweglichkeit
- Haltbarkeit
- ästhetische Gestaltung.

Die Beweglichkeit einzelner Einrichtungsgegenstände ermöglicht, kurzzeitig die Raumgliederung zu verändern oder den Raum an die sich wandelnden Bedürfnisse der Kinder anzupassen, sowie durch Umgruppieren der Möbel und Einrichtungsgegenstände Verhaltensveränderung bei den Kindern herauszufordern.

Schränke und Borde dienen in der Eingangsstufe — neben der eigentlichen Funktion als Aufbewahrungsort von Dingen — auch zur Raumgliederung. Raumteiler haben sich als Mittel für weitere Gliederung eines durch feste Wände vorgegebenen Raumes ebenfalls bewährt. Sie können Zonen mit eindeutiger Zweckbestimmung im Hauptraum entstehen lassen. Da Kinder diese Zonen herstellen und nach ihren Bedürfnissen umwandeln, sollten Raumteiler beweglich sein.

Statt der fest angebrachten und in ihrer Verwendbarkeit begrenzten Wandtafel sollte man fahrbare Tafeln mit verschiedener Oberflächenbeschichtung verwenden (Schreib-, Magnet-, Kork-, Projektionsfläche und Untergrund zum Bemalen mit Fingerfarben).

Sitzgelegenheiten

Sitzgelegenheiten sollen in unterschiedlicher Form und Höhe zur Verfügung stehen. Die Stühle müssen so beschaffen sein, daß die Kinder während des Sitzens die Fußsohlen auf den Boden aufsetzen können. Neben Stühlen können Sitzkissen, Kastenelemente und Bänke angeboten werden. Kinder können in diesem Alter nicht längere Zeit in einer Sitzhaltung verharren. Sie sollten lernen, sowohl die Sitzhaltung als auch die Sitzgelegenheit selbst zu wählen und zu verändern.

Tische und Arbeitsflächen

In der Eingangsstufe führen Kinder verschiedene Tätigkeiten an Tischen aus. Die Tische müssen daher hinsichtlich der Form, Größe, Materialbeschaffenheit und ggf. auch ihrer Farbe unterschiedlich sein: z. B. runde Tische in der Lese- und Spielecke; Einer- oder Zweiertische für lehrgangsartige Tätigkeiten; Tische in der Mal- und Bastelzone mit kratz-, hitze- und säurefester Oberfläche; Werkische, ggf. ausgediente stabile Holztische und Wasserspieltische in den vorgesehenen Zonen des Unterrichtsbereichs. Da die Schultische häufig umgestellt werden, müssen sie von zwei Kindern mühelos getragen werden können.

Technische Geräte

Die Fähigkeit zum sachgerechten Umgang mit technischen Geräten wie Kassettenrecorder, Plattenspieler, Tonbandgerät, Fotoapparat und Fernsehgerät muß bei den Kindern rechtzeitig entwickelt werden, damit sie sie selbständig als Lernmöglichkeiten nutzen können.

3.2 Spiel- und Lernmaterial

In der Eingangsstufe überwiegen zunächst wenig strukturierte, offene Anregungs- und Spielsituationen, in denen Kinder vielfältige Materialien in ihre unterschiedlichen Aktivitäten einbeziehen.

Es wird folgendes Material empfohlen

- Naturmaterial (z. B. Sand und Wasser)
- Mal-, Werk- und Verbrauchsmaterial
- Abfallprodukte (z. B. Stoffreste, Pappkartons, Konservendosen)
- Werkzeuge zur Materialbearbeitung (z. B. Scheren, Pinsel, Hammer)
- Knüpf-, Lege- und Baumaterial
- Spiele (z. B. Lotto, Quartett, Mensch ärgere dich nicht)
- gegenständliches Spielzeug (z. B. Autos, Puppenmöbel, Holzeisenbahnen)
- funktionsgebundene Objekte (z. B. Bilderbuch, Springseil, Xylophon)
- Gebrauchsgegenstände (z. B. Geschirr, Kerzen)
- technische Geräte.

Diese Materialien sind für die Kinder überschaubar und leicht zugänglich anzuordnen. Eindeutig funktionsbezogene Materialien sollten mit den Funktionsträgern zusammengebracht werden (z. B. Malutensilien in der Nähe der Wasserstelle).

Mit den Grunderfahrungen, die Kinder an den Materialien sammeln können, nimmt auch die Differenziertheit ihrer Tätigkeit zu. Die Materialdifferenzierung und die vielfältigen Formen des Umgangs mit ihm erleichtern den stufenlosen Übergang von der Elementarerziehung im Kindergarten zu funktionsorientierten Arbeitsweisen in der Eingangsstufe.

3.3 Größe der Spiel- und Lerngruppen

Zu Beginn der Eingangsstufe sind die Kinder oft nicht fähig, mit anderen zusammen zu spielen und zu lernen. Sie verhalten sich egozentrisch und beanspruchen die Aufmerksamkeit und Zuwendung des Erziehers für sich. Möglichkeiten zur Kooperation sind kaum gegeben, da die Kinder noch nicht gelernt haben, die Bedürfnisse und die Möglichkeiten der Partner einzuschätzen und zu berücksichtigen.

Eine Aufgabe für die Organisation der Eingangsstufe ist es, die Kinder mit verschiedenen Typen des organisierten Lernens vertraut zu machen. Neben den üblichen Spiel- und Lernformen der Kleingruppe müssen Möglichkeiten für das Spielen und Lernen in Teil- und Gesamtgruppen geschaffen werden. Am Ende der Eingangsstufe sollen die Kinder in den folgenden Arbeitsformen tätig sein können

- Einzeltätigkeit
- Partnertätigkeit
- Kleingruppe
- Teilgruppe
- Gesamtgruppe.

Es ist davon auszugehen, daß Kinder von sich aus einzeln oder in Kleingruppen am Anfang der Eingangsstufe aktiv sind. Erst wenn Kinder in solchen Kleingruppen weitgehend unabhängig vom Erzieher mitspielen und mitlernen können, ist es sinnvoll, Angebote für Teilgruppen (6 bis 12 Kinder) zu machen. Diese Gruppengröße stellt eine Übergangsstufe zwischen der Kleingruppe und der Gesamtgruppe dar. Eine Teilgruppe ist zu groß, um längere Zeit ohne Erzieher handlungsfähig zu sein, jedoch klein genug, um zu gewährleisten, daß der Erzieher noch jedes Kind daraufhin beobachten kann, ob und wann es Schwierigkeiten hat oder wann es nicht mehr ansprechbar ist. Diese Gruppengröße ist besonders geeignet, um gemeinsam an einer Aufgabe lernen zu können. Je größer die Gruppen sind, um so mehr bedürfen sie der organisierenden und lenkenden Hilfe der Erzieher. Damit wächst die Gefahr, daß ständig Frontalunterricht stattfindet und dabei die individuellen und sozialen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Kinder unberücksichtigt bleiben.

Neben der Tätigkeit in der Gruppe braucht das Kind Zeit und Gelegenheit, seinen eigenen Motivationen nachgehen und allein tätig sein zu können. Ebenso wichtig sind Zeiten, in denen das Kind den Erzieher für sich hat und in denen er sich nur mit ihm beschäftigt. In der Einzeltätigkeit können erkannte Defizite gezielt ausgeglichen werden. Solches individuelle Lernen kann indirekt durch Auswahl geeigneter Materialien oder direkt durch die Zuwendung des Erziehers erfolgen.

Das nachfolgende Schaubild ist ein Beispiel für die Schwerpunktverlagerungen zwischen den genannten Gruppierungsformen.

Gruppierungsformen in der Eingangsstufe

(Zeitanteile)

100 %	E	E	E	E
90				
80	P	P	P	P
70				
60	K	K	K	K
50				
40		T	T	T
30				
20	T	G	G	G
10	G			
	1. Halbjahr	2. Halbjahr	3. Halbjahr	4. Halbjahr

Zeichenerklärung:

E = Einzeltätigkeit	1 Kind
P = Partner	2 Kinder
K = Kleingruppe	3— 6 Kinder
T = Teilgruppe	6—12 Kinder
G = Gesamtgruppe	—25 Kinder

3.4 Zeitplanung

Am Anfang der Eingangsstufe herrscht eine familienähnliche Situation, in der die Kinder unter der Aufsicht von Erwachsenen ihren mehr oder weniger spontanen Spieleinfällen nachgehen und nur sehr vorsichtig in ihren Tätigkeiten vom Erzieher unterstützt und gelegentlich angeregt werden. Am Schluß der Eingangsstufe sollen die Kinder die Fähigkeit zu relativ ausdauernder, sachbezogener Arbeit gewonnen haben, wie sie für die Schule charakteristisch ist.

Diese Veränderung der Lebens-, Spiel- und Arbeitsweise erfolgt stufenweise. Sie ist gebunden an organisatorische Maßnahmen. Der Erzieher darf sie nicht dem Zufall überlassen, sondern muß bestimmte Veränderungen planmäßig herbeiführen.

Gegenüber der statischen Stundenplanung in den Schulen muß die Zeitplanung in der Eingangsstufe beweglich gehandhabt werden. Die zeitliche Gliederung des für die Eingangsstufe vorgesehenen Zeit-

quantums muß sich weitgehend den Interessen und der Belastbarkeit der Kinder anpassen.

Zeitquantum

Dem Kind in der Eingangsstufe stehen 15—22 Wochenstunden, d. h. 3 bis 4 Stunden täglich zur Verfügung.* Wenn es die finanzielle und personelle Situation erlaubt, sollte dieser Wochenstundenzahl der Kinder eine Zahl von Lehrerstunden pro Woche entsprechen, die um ca. 30 % größer ist als die der Kinder, damit Teilgruppenunterricht, Doppelbesetzungen und intensive Elternarbeit möglich werden. Diese Bedingung ist notfalls auf Kosten der Schülerstundenzahl zu erfüllen.

Zeitverteilung

Bei der Verteilung des o. a. Zeitquantums sind, bedingt durch Unterschiede in der Betreuungsintensität und in den Lernansprüchen, unterschiedliche Verteilungsmuster zu berücksichtigen.

Um eine intensive Betreuung der Kinder am Anfang von E1 sicherzustellen, ist es notwendig, daß der Erzieher die für die Gesamtgruppe vorgesehene Wochenstundenzahl nur für Teilgruppen verwendet.

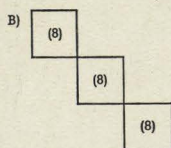
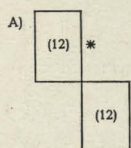
In dem Maße, wie die Kinder fähig werden, unter den Bedingungen der Gesamtgruppe zu lernen, wird der Zeitanteil für das Lernen in der Gesamtgruppe stufenweise vergrößert.

Mögliche Formen der Differenzierung verdeutlicht die Grafik auf Seite 23.

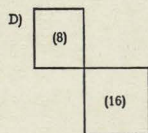
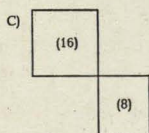
* Vgl. dazu die Aussagen zu der Stundentafel für das 1. Schuljahr in den Rahmenrichtlinien für die Grundschule.

Formen der Differenzierung in der Eingangsstufe

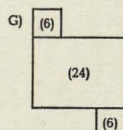
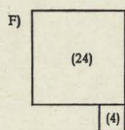
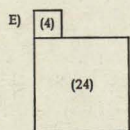
Modell A bis N



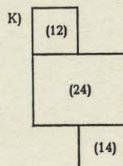
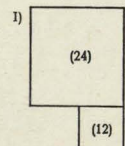
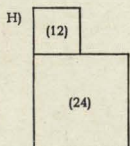
Zwei bzw. drei getrennte Teilgruppen, die nacheinander zur Schule kommen (Anfangsphase)



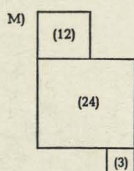
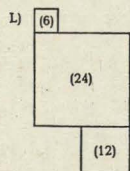
Eine größere und eine kleinere Teilgruppe



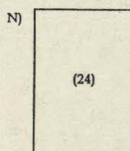
Gesamt- und Kleingruppenkombination



Gesamt- und Teilgruppenkombination



Kombination von Gesamt-, Teil- und Kleingruppen



Gesamtgruppe

* Die in Klammern gesetzten Zahlen geben die Größe der Teilgruppen an, wobei von einer Gruppenstärke von 24 ausgegangen wird.

Gliederung von Zeitabschnitten

Die in der Schule übliche Pause mit Klingelzeichen nach 45-Minuten-Einheiten ist in der Eingangsstufe zur Gliederung der Lernzeiten ungeeignet. Eine Aufsplitterung der Stunden, verbunden mit einem Wechsel der Erzieher, ist zu vermeiden. Zwanglose, fließende Übergänge beim Wechsel von einer Aktivität zur anderen oder Einschnitte, die am Lernrhythmus der Kinder orientiert sind und nur für die jeweils betroffene Kindergruppe gelten, sind angemessen. Auch das Frühstück ist ein solcher Aktivitätswechsel.

Ein Wochenrhythmus durch Wochenthemen in der Anfangsphase der Eingangsstufe ist nicht geeignet, denn die für Kinder überschaubaren Lerneinheiten sind — mindestens in der E1 — meistens wesentlich kürzer. Wichtig ist, daß Kinder lernen, für die nächsten Stunden, für den nächsten Tag und gelegentlich für mehrere Tage im voraus bestimmte Vorhaben zu planen und sich an vergangene Lernereignisse zu erinnern. Dazu können eine Reihe von Tagesplänen dienen, in denen mit einfachen Symbolen (Bildzeichen) eingetragen ist, was geplant oder getan wurde und werden soll.

Bei Lehrerstundenmangel ist es wirksamer, an 4 Tagen je 3 Stunden oder an 3 Tagen je 4 Stunden zusammenzufassen als an 6 Tagen nur je 2 Stunden zur Verfügung zu stellen. In der Anfangsphase der Eingangsstufe ist es allerdings durchaus vertretbar, die Kinder nur 2 Stunden täglich kommen zu lassen, wenn auf diese Weise dem notwendigen Orientierungslernen besser gedient werden kann.

4. Lernen und Lehren in der Eingangsstufe

4.1 Interaktionen in der Eingangsstufe

4.1.1 Bedeutung und Merkmale der Interaktionen in Spiel- und Lernabläufen

Die Persönlichkeitsentwicklung, die Entwicklung der Lernbereitschaft und Lernfähigkeit beim Kind werden wesentlich von den sozialen Gegebenheiten seiner Umwelt und den erzieherischen Verhaltensweisen seiner Bezugspersonen beeinflusst.

Für Kinder in der Eingangsstufe sind deshalb neben den Lerninhalten besonders die Bedingungen, unter denen sich das Lernen vollzieht, von Bedeutung. Die in Kapitel 2 beschriebenen allgemeinen Ziele erfordern, daß in der Eingangsstufe nicht in jenem verkürzten Verständnis von Unterricht, das nur die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten meint, „unterrichtet“ wird. Es muß vielmehr in einer anregungsreichen und Interaktion ermöglichenden Umgebung ein Geflecht von sozialen Beziehungen aufgebaut werden, das allen Beteiligten das erforderliche Maß an Sicherheit gibt und die Möglichkeit zum erfolgreichen Lernen bietet. Unter Interaktionen in der Eingangsstufe werden Aktivitäts- und Verhaltensweisen verstanden, die im Bezugsdreieck Kind — Gruppe — Erzieher in ihrer jeweiligen Gerichtetheit auf eine Auseinandersetzung mit Bedürfnissen, Wünschen und Interessen ablaufen.

Das Kind muß Erfahrungen mit sich selbst, mit anderen Menschen und mit Dingen machen.

Interaktionen in der Eingangsstufe werden von einem vielschichtigen Geflecht unterschiedlicher Faktoren bestimmt wie

- dem sozialen Klima
- dem Unterrichtsstil
- den Lern- und Arbeitsformen
- den quantitativen Anteilen freien Spiels und freier Aktivitäten
- der materiellen Ausstattung
- dem Grad der Beteiligung der Kinder an Planung und Durchführung der Lernangebote.

Die Lernumwelt in der Eingangsstufe muß die Kinder zum neugierigen Entdecken und Erkunden, zum Fragen und Handeln herausfordern. Deshalb ist es notwendig, ihnen ungewohnte Materialien zur Verfügung zu stellen und ihnen den spontanen Zugriff zu ermöglichen. Die Kinder sollen die Gelegenheit zum Kontakt untereinander und die Möglichkeit zur Sachinformation wie gemeinsames Experimentieren oder das Anschauen eines bebilderten Sachbuches erhalten.

Ängstliche Kinder brauchen Ermutigung, wenn sie ihre Wünsche und Interessen in die Interaktionen in der Eingangsstufe einbringen sollen. Aber auch für die anderen Kinder ist es notwendig, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, in der nicht Leistungsanforderung, Wettbewerb, Konkurrenzdenken und Gehorsam im Vordergrund stehen, sondern die Freude über eine aus eigener Kraft oder zusammen mit anderen gemeisterte Aufgabe.

Es ist solchen Interaktionen der Vorzug zu geben, die

- das Kind ermutigen, Schwierigkeiten zu überwinden und Konflikte und Mißerfolgsenerlebnisse zu bewältigen
- zum konstruktiven Handeln anregen
- kommunikatives, kooperatives und solidarisches Verhalten fördern
- Kreativität herausfordern
- Ängste abbauen helfen
- selbständiges, entdeckendes und problemlösendes Lernen zu lassen
- das kindliche Neugier- und Frageverhalten sichern bzw. wecken
- den Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls unterstützen.

Das erklärte Ziel der Eingangsstufe, die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit der Kinder zu erhöhen, um die Grundlage für späteres erfolgreiches Lernen zu legen, wird entscheidend von den Aktivitäts- und Interaktionsformen bestimmt, die vom Erzieher bevorzugt angewandt, gewünscht und gefördert bzw. unterdrückt und vermieden werden.

Interaktionsformen, die das Leben und Lernen in der Eingangsstufe in besonders positiver Weise beeinflussen, sind dadurch gekennzeichnet

- daß durch offene Spiel- und Lernsituationen direkte Lenkung der Erzieher auf ein Minimum beschränkt bleibt
- daß unter Mitwirkung der Kinder bestimmte soziale Verhaltensweisen und Handlungsabläufe zu festen, helfenden Gewohnheiten entwickelt werden
- daß der Erzieher durch aktives Mittun in Spiel- und Lernsituationen die Kinder ermutigt, anregt, herausfordert
- daß er die Kinder in die Planung und Steuerung der gemeinsamen Aktivitäten mit einbezieht
- daß das spielerische Moment wesentlicher Bestandteil zielorientierter Lernprozesse ist
- daß lehrerzentriertes Unterrichten weitestgehend vermieden wird, da dieses der Altersgruppe wenig angemessen ist.

4.1.2 Interaktionsfördernde Spiel- und Arbeitsformen

Spielen und Lernen sind keine Gegensätze. Im *Spiel* ist das Kind zu höchster Konzentration und Ausdauer fähig. Auch und gerade im *Spiel* *lernt* es. Spiel und Arbeit (Lernen) lassen sich bei 5- und 6jährigen Kindern nicht deutlich voneinander trennen.

Nicht jede Spielsituation in der Eingangsstufe sollte pädagogisch ausgenutzt werden. Kinder haben täglich einen Anspruch auf die Möglichkeit, freiwillig, allein oder miteinander Spiele auszuführen, die nicht vom Erzieher bestimmt und strukturiert sind.

Nicht alle Kinder sind zum Spiel fähig, wenn man ihnen die Möglichkeit hierzu gibt. Der Erzieher soll Kindern mit Spielunfähigkeit vorsichtig durch Anregungen zum Spielen verhelfen. Kinder brauchen die Herausforderung, aber auch die Unterstützung des Erziehers, um ihre geistigen Kräfte voll aktivieren zu können. Deshalb werden im Verlauf der Eingangsstufe Spiele und Explorationen, die eher zielgerichtet sind und vom Erzieher angeregt werden, zunehmen. Eine Fülle von Regel-

spielen und didaktischen Materialien dient der gezielten Anregung sozialer und kognitiver Prozesse.

Erkunden, Erforschen und *Entdecken* sind durch das improvisatorische Moment dem Spiel nahe verwandt. Das Erkunden, Erforschen und Entdecken in der Eingangsstufe wird sich zunächst auf den eigenen Raum und die vom Erzieher bereitgestellten Materialien beschränken, dann auf die Schule, die Nachbarschaft und die weitere Umwelt, soweit sie erreichbar und interessant ist, übergreifen. Dabei werden Kinder wie Erzieher Probleme und Schwierigkeiten in die Gruppe einbringen müssen, die außerhalb der Schule liegen und nicht nur besprochen, sondern auch erlebt und gelöst sein wollen.

In einem *Projekt*, das aus dem Interesse der Kinder entsteht und bei dem soziale Wirklichkeit durch das selbständige Handeln der Kinder planmäßig verändert werden kann, vollziehen sich Lernprozesse in wirksamster Weise. Insbesondere für die sozial- und spracherzieherischen Zielsetzungen bietet ein Projekt die besten Verwirklichungschancen.

In der Anfangsphase der Eingangsstufe werden Lernformen gewählt, die verhältnismäßig offen sind. Anregung und Führung erfolgen indirekt. Im Verlauf der Eingangsstufe treten jedoch zunehmend *lehrgangsartige Formen* des Lernens auf, denn gewisse Qualifikationen lassen sich in einem angemessenen Zeitraum nur durch einen systematischen Übungsaufbau erreichen. Während solche Phasen zunächst sehr kurz sind und sich auf einzelne Kinder oder Gruppen beziehen, gibt es in E2 *Lehrgänge*, die sich über längere Zeiten erstrecken und auch die gesamte Klasse erfassen. Interaktionen unterliegen hier vor allem den Erfordernissen der Sachstruktur sowie den kognitiven, funktionalen und psychomotorischen Lernzielen. In Kursen und Lehrgängen geht es darum, die Kinder mit Begriffen, Sachzusammenhängen und Verfahrensweisen der Erwachsenenwelt bekannt zu machen.

Obwohl in der gesamten Eingangsstufe die schultypischen Lehrgänge (Lesen, Schreiben und Mathematik) keinesfalls ein Übergewicht gegenüber den offenen Lernangeboten erhalten, muß dennoch gewährleistet sein, daß die Lernziele, wie sie für das 1. Schuljahr in den Rahmenrichtlinien für die Grundschule formuliert sind, am Ende von E2 erreicht werden.

4.2 **Zur Rolle des Erziehers* in der Eingangsstufe**

Die Situation des Erziehers in der Eingangsstufe ist u. a. dadurch gekennzeichnet, daß er für viele Kinder die erste erwachsene Bezugsperson außerhalb der Familie ist. Ihm wird dabei nicht selten von den Kindern eine Vater-/Mutter-Rolle zugemutet. Sein Reden, Reagieren und Handeln regt die Kinder zur Identifikation an. Wenn es ihm gelingt, die von ihm für die Kinder angestrebten Lernziele selbst zu verkörpern, werden seine Bemühungen nicht ohne Erfolg bleiben, denn je jünger die Kinder sind, um so größer ist die Wirkung des Erwachsenenmodells und um so unwirksamer sind sprachliche Belehrungen.

* Vgl. Anmerkung S. 9.

Der Erzieher muß die spontanen Lernbemühungen der Kinder unterstützen und zur Auseinandersetzung mit Problemen vorsichtig anregen. Er muß darüber hinaus — im Verlauf der Eingangsstufe in wachsendem Maße — gezielte Lernanstöße geben, Aufgaben stellen, Kenntnisse und Einsichten vermitteln.

Lernplanung und gezieltes Arrangement von Lernreizen erfordern die gründliche und gezielte Beobachtung der Kinder, die nicht nur auf die Wissensstände und die Fertigkeiten gerichtet sein darf, sondern auch die Probleme, Ängste und Hoffnungen der Kinder beachten muß.

Der Erzieher ist im Verlauf der Eingangsstufe für die Kinder

- eine Bezugsperson mit Vater- und Mutterqualitäten
- Helfer im Bedarfsfall
- Anreger zum Lernen bei Gelegenheit
- Organisator und Initiator von gelegentlichen Lernprozessen
- Vermittler von Sachinhalten und Fertigkeiten in Fachlehrgängen und der Inhaber eines gesellschaftlich bestimmten Amtes.

Der Erzieher findet nur selten Gelegenheit, sich und sein Verhalten distanzierend zu beobachten. Eine kontrollierte Veränderung ist daher außerordentlich schwierig. Enge kollegiale Zusammenarbeit, gegenseitige Hospitation unter bestimmten Gesichtspunkten und Aufzeichnung des eigenen Sprachverhaltens mit Hilfe eines Tonbandgerätes können den Blick für notwendige und mögliche Veränderungen öffnen.

Jede Eingangsstufenklasse braucht eine Hauptbezugsperson. Dies sollte eine Lehrkraft sein, die in der Regel während der gesamten Unterrichtszeit der Kinder anwesend ist und nach Möglichkeit in den beiden Eingangsstufenjahren nicht wechselt.

Die Forderung nach Individualisierung, Klein- und Teilgruppenunterricht macht den Einsatz eines zweiten Erziehers notwendig. Dieser kann sowohl Helfer- und Beobachtungsfunktionen als auch bestimmte Teilgebiete eigenverantwortlich übernehmen.

Außerdem werden die Interaktionsmöglichkeiten erweitert, und die Kinder erhalten Gelegenheit, sich mit verschiedenen Erwachsenen auseinanderzusetzen. Dies bedeutet dann keine Überforderung für die Kinder, wenn sie in der ihnen gewohnten, vertrauten Umgebung verbleiben und wenn die Erwachsenen in ihrem Verhalten zueinander ein Modell für freundliches, konfliktarmes Miteinanderleben darstellen.

Bei den Planungen des Erziehers in der Eingangsstufe handelt es sich um langfristige Perspektiven, die die stufenweise Veränderung der Lern- und Lehrformen während der Eingangsstufenzeit berücksichtigen, um tägliche Überlegungen und Entscheidungen, die in der konkreten Situation auch Geplantes verwerfen und Neuem nachgehen.

Für die Darstellung dieses dynamischen Prozesses müssen neue Formen gefunden werden; eine formale Aufgliederung in Plan und Bericht wird der Bewältigung des Problems nicht gerecht.

5. Zusammenarbeit mit Eltern

5.1 Notwendigkeit der Zusammenarbeit

Der Übergang von der häuslichen Erziehung zur öffentlichen kann für viele Kinder zum Problem werden, wenn die Erziehungsvorstellungen und -praktiken in Familie und Schule unterschiedlich sind.

Eltern und Erzieher müssen versuchen, den Kindern diesen Übergang zu erleichtern, damit es nicht zu ernststen Störungen kommt, die sich in Regressionen (Zurückfallen in kleinkindhaftes Verhalten) oder Aggressionen äußern und ein produktives Mitarbeiten in der Eingangsstufe verhindern. Sie müssen Erziehungsziele und erzieherische Maßnahmen miteinander abstimmen.

Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit begründet sich auch aus gesellschaftspolitischen Zielsetzungen. Die Schule ist eine Institution der Gesellschaft, auf die die Bürger Einfluß nehmen sollten, indem sie sich an der Gestaltung des Lebens und Lernens in ihr beteiligen. Dies gelingt in dem Maße, wie die Erzieher bereit sind, Einblicke in ihre Arbeit zu gewähren.

5.2 Probleme der Zusammenarbeit

Es fällt den Erziehern leicht, Kontakt mit Eltern aufzunehmen, die der gleichen sozialen Umgebung entstammen wie sie selbst. Das Gespräch mit Eltern aus bildungsfernem Milieu, die andere Denk- und Sprachmuster haben, gestaltet sich schwieriger. Es kann auf beiden Seiten durch Vorurteile erschwert werden.

Der Erzieher muß den Eltern ratend und helfend im Interesse des einzelnen Kindes beistehen und gleichzeitig die legitimen Ansprüche der durch den Staat repräsentierten Gesellschaft vertreten. Er verfügt als professioneller Erzieher über einen Wissens- und Reflexionsvorsprung, muß aber die Erziehungsvorstellungen der Eltern als mündige Bürger ernst nehmen.

Voraussetzung für die Kooperation ist die gegenseitige Information über Erziehungskonzept und Erziehungspraxis.

5.3 Formen der Zusammenarbeit

Gespräche mit Eltern

Vor einem Gespräch sollte sich der Erzieher deutlich machen, welche Faktoren wichtig sind, um das Verhalten eines Kindes besser verstehen zu können. Einige bedeutsame Aspekte für Gespräche sind

- Sozialverhalten des Kindes zu Hause und in der Spielgruppe
- Selbständigkeit des Kindes in unterschiedlichen Situationen
- Interessen, Wünsche und Ängste des Kindes
- Auffällige Verhaltensweisen des Kindes

— Einstellungen und Erwartungen des Kindes und der Eltern zur Schule.

Eine offene und lockere Gesprächssituation ist anzustreben. Im Anschluß an diese Gespräche sollte der Lehrer die wichtigsten Äußerungen aufschreiben.

Hausbesuche

Hausbesuche sollten nicht nur anlässlich aktueller Schwierigkeiten erfolgen. Sie erbringen für den Erzieher die intensivsten Eindrücke von den Faktoren, die das Leben seiner Schüler prägen. Der Erzieher sollte sich aber vor einem geplanten Hausbesuch Gewißheit verschaffen, daß sein Besuch den Eltern nicht unerwünscht ist.

Sprechstunden und Elternsprechtage

Sie sind für berufstätige Eltern nur dann sinnvoll, wenn sie am späten Nachmittag oder Samstagvormittag angeboten werden.

Elternabende

Das Interesse an Elternabenden erlischt, wenn sich diese auf eine sprachliche Information und eine Beantwortung von Fragen beschränken.

Autonomes und kompetentes Verhalten, die wesentlichen Ziele für die Kinder der Eingangsstufe, haben auch Gültigkeit in der Zusammenarbeit mit den Eltern. Ein Elternabend ist so zu planen, daß sich die Eltern relativ selbständig mit dem Leben und Lernen ihrer Kinder in der Eingangsstufe auseinandersetzen können. Situationsschilderungen, Fotos, Dias, Tonbandaufnahmen, Kinderarbeiten können das Material darstellen, mit dem sich die Eltern in Kleingruppen beschäftigen. Der Erzieher sollte den Eltern auch Gelegenheit geben, mit dem anregungsreichen und vielfältigen Material umzugehen, das in der Eingangsstufe vorhanden ist:

Das Materialangebot ist so vielfältig, wie es Eltern in ihrer Kindheit in der Regel nicht hatten. Durch den selbständigen Umgang mit diesen Materialien können sie sich eher in die Situation ihrer Kinder versetzen.

Erfahrungsgemäß entdecken viele Eltern — wenn sie auch oft eine anfängliche Scheu überwinden müssen — eigenes kreatives Verhalten.

Der Umgang mit dem Material eröffnet Interaktions- und Kommunikationsformen, die bei herkömmlichen Elternabenden kaum denkbar sind.

Aufgaben bei der Planung und Vorbereitung von Vorhaben in der Eingangsstufe sowie gemeinsame Feiern von Eltern, Kindern und Lehrern können zu einer guten Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule beitragen.

Elternbriefe

Der Elternbrief sollte als ein Mittel benutzt werden, die Eltern kurz und schnell über das Schulgeschehen zu informieren.

Hospitationen

Eltern können an der Eingangsstufenarbeit teilnehmen, um zu beobachten, was dort geschieht. Für solche Besuche müssen gewisse Regeln abgesprochen werden.

5.4 Mitarbeit der Eltern in der Eingangsstufe

Für die Eingangsstufe gilt das Niedersächsische Schulgesetz vom 30. Mai 1974 in der Fassung der Bekanntmachung vom 18. 8. 1975, in dem die Elternvertretung in den verschiedenen Gremien geregelt ist. In der Eingangsstufe sollte die Elternmitwirkung jedoch über diesen gesetzlichen Rahmen hinaus vertieft werden.

Es ist hilfreich und durchführbar, Eltern an Spaziergängen, Exkursionen, Fahrten, Feiern und Festen zu beteiligen.

Eltern können an ihren Arbeitsplätzen besucht werden, oder sie stellen ihre berufliche Tätigkeit in der Schule dar und machen sie vor. Aufgrund von Hobbys können teilweise Eltern den Kindern viel sachverständiger Sachverhalte erläutern als der Erzieher.

Grundsätzlich sollte in der Eingangsstufe die Mitarbeit von Eltern auch über längere Zeiträume möglich sein. Der Erzieher muß die mitarbeitenden Eltern täglich über die aktuelle Situation und seine besonderen Absichten informieren. Er unterbreitet den Eltern Vorschläge zu den Aktivitäten. Die Eltern sollten sowohl auf die Vorschläge des Erziehers eingehen als auch selbständig Möglichkeiten ihrer Mitarbeit entdecken und realisieren.

Eltern können z. B.

- sich einfach hinsetzen und warten, ob die Kinder mit besonderen Wünschen zu ihnen kommen
- zu spielenden Kindern gehen und Möglichkeiten des Mitspielens erkunden
- selbst mit einem Spiel beginnen und Kinder mitspielen lassen
- dort Hilfestellungen geben, wo einzelne Kinder oder eine Gruppe Schwierigkeiten haben
- Kinder in einem anderen Raum oder auf dem Spielplatz beaufsichtigen.

Die Eltern können so den Erzieher entlasten und dazu beitragen, daß er Zeit hat, das Gesamtgeschehen zu beobachten oder sich in Ruhe mit einzelnen Kindern oder kleineren Gruppen zu beschäftigen. Gleichzeitig wird für die Kinder die Möglichkeit erweitert, mit Erwachsenen Kontakte anzuknüpfen. Das Verhalten der Erwachsenen untereinander bietet außerdem den Kindern die Chance, modellhaft Interaktions- und Kommunikationsformen kennenzulernen.

6. Zusammenarbeit mit dem Kindergarten

Die Institutionen des Elementar- und Primarbereiches müssen inhaltlich und organisatorisch aufeinander bezogen arbeiten, wenn die Entwicklung der Kinder kontinuierlich gefördert und ihr Übergang von der einen zur anderen Institution möglichst problemlos gestaltet werden soll.

Gegenwärtig gibt es unterschiedliche institutionelle Möglichkeiten der Förderung. Die Kinder

- bleiben bis zum Eintritt in die Grundschule in ihrer familiären Umwelt oder besuchen nach Vollendung des 5. Lebensjahres eine Vorklasse bzw. Eingangsstufe
- besuchen als Drei- bis Fünfjährige Einrichtungen des Elementarbereichs wie Kindergarten, Spielkreise, Eltern-Kind-Gruppen und wechseln dann über in das erste Jahr der Grundschule
- besuchen als Drei- bis Vierjährige Einrichtungen des Elementarbereichs und wechseln dann über in eine Vorklasse bzw. Eingangsstufe.

Nach § 134 des Niedersächsischen Schulgesetzes können in Kindergärten freier Träger Vorschulgruppen für Fünfjährige eingerichtet werden, die der Vorklasse in ihren Lern- und Erziehungszielen entsprechen müssen; sinngemäß ist dies auch auf das Verhältnis Vorschulgruppen und E 1 der Eingangsstufenmodelle anzuwenden. Eine Abstimmung der Prinzipien, Inhalte, Verfahren und der Rahmenbedingungen dieser beiden Institutionen sollte erfolgen, um die Übergangsproblematik zu entschärfen.*

Abstimmung der Prinzipien

Die Förderung der Ich-, Sozial- und Sachkompetenz ist Zielsetzung beider Institutionen. Im Kindergarten und in der Eingangsstufe geht es um die Entfaltung der kindlichen Bedürfnisse, Interessen und Lernmöglichkeiten. Den Kindern ist zu ermöglichen, angstfrei soziale Erfahrungen und Erfahrungen im Umgang mit Sachen zu machen.

Abstimmung der Inhalte

Sowohl im Kindergarten als auch in der Eingangsstufe sind Ausgangspunkt für Planungen und Anregungen bedeutsame Situationen im Leben der Kinder. Dabei sind die individuellen Entwicklungs- und Lernstände eines jeden Kindes zu berücksichtigen. Im Verlauf der Eingangsstufe werden darüber hinaus zunehmend Inhalte von einzelnen Lernbereichen her bestimmt.

Abstimmung der Verfahren

Die Lernprozesse der Kinder vollziehen sich im Kindergarten und in der Eingangsstufe in wechselnden sozialen Gruppierungen. Neben individuellem und partnerschaftlichem Lernen wird in Klein- und Teil-

* Zur Zeit erarbeitet eine Kommission des Niedersächsischen Kultusministeriums Empfehlungen für einen Rahmenplan im Elementarbereich (Kindergarten).

gruppen gelernt, die im Kindergarten überwiegend altersgemischt zusammengesetzt sind.

Abstimmung der Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen sind im Kindergarten und der Eingangsstufe so zu gestalten, daß in räumlicher, materieller, zeitlicher und personeller Hinsicht den Bedürfnissen der Kinder Rechnung getragen wird.

Diese grundsätzliche Abstimmung im curricularen Bereich schafft die Basis für die Zusammenarbeit, die stattfinden muß, um eine kontinuierliche Entwicklung der Kinder zu gewährleisten.

Formen der Zusammenarbeit

Auf Landes- und Bezirksebene sollten institutionsübergreifende Fortbildungsveranstaltungen für Pädagogen des Elementar- und Primarbereichs angeboten werden, bei denen die obengenannten Problemkreise diskutiert, konkretisiert und als gemeinsame Basis gesichert werden.

In regionalen Konferenzen, Arbeitskreisen und gegenseitigen Hospitationen können Probleme der Praxis (z. B. Planungen, Projekte, Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern, Feste, Elternmitarbeit) erörtert werden.

Bei der Einschulung werden Kinder einer Gruppe bzw. sollten ganze Gruppen von der einen Institution (Kindergarten, Spielkreise) in die andere (Schule) überwechseln. Gegenseitige Besuche von Kindergruppen, gemeinsame Feste und die dabei entstehenden informellen Kontakte sind eine gute Voraussetzung für das Gelingen dieses Übergangs.

Die gemeinsame Nutzung von Freispielflächen, Aktionsräumen, Geräten und Materialien können die Zusammenarbeit unterstützen.

Die erforderliche Kooperation wird auch erleichtert, wenn sich die unterschiedlichen Ausbildungsstätten (Hochschule, Fachhochschule, Fachschule) im Rahmen ihrer Veranstaltungen vordringlich mit der Problematik des Übergangs beschäftigen.

7. **Sonderpädagogische Aspekte**

Sinnes- und Körperschädigungen von Kindern können im allgemeinen früh erkannt werden. Behinderungen im kognitiven Bereich dagegen werden oft erst bei oder nach der Einschulung deutlich. Soweit eine geistige Behinderung nachgewiesen werden kann, ist für die betroffenen Kinder eine gesonderte Betreuung in Vorklassen für geistig Behinderte (evtl. in Institutionen der Lebenshilfe) erforderlich. Für lernbehinderte bzw. von Behinderung bedrohte Kinder sind in der Eingangsstufe zusätzlich sonderpädagogische Maßnahmen erforderlich. Eine vorzeitige Aussonderung solcher Kinder muß vermieden werden.

Der Erzieher muß die Auffälligkeiten dieser Kinder rechtzeitig wahrnehmen und zu deuten versuchen. Da er in der Regel nicht dafür ausgebildet ist, benötigt er die Hilfe sonderpädagogisch geschulter Kräfte. Diese kann im Rahmen einer Zusammenarbeit zwischen den Erziehern in der Eingangsstufe und Institutionen wie Gesundheitsamt, Sonderschule, Schulpsychologischer Dienst geschehen.

Zum Kreis der auffälligen und von Lernbehinderung bedrohten Kinder gehören diejenigen

- die infolge von physischen und psychischen Störungen die Erfahrungschancen in ihrer Umwelt nicht nützen konnten bzw. nützen können
- die durch ein zu geringes Maß an Anregungen durch die Umwelt zu wenige Erfahrungen machen und damit die ihnen gemäßen Entwicklungsmöglichkeiten nicht wahrnehmen konnten
- denen ihre Umwelt durch Sprach- und Denkanforderungen sowie durch ihr Verhalten das Zurechtfinden in der Gruppe erschwert.

Störungen können sich in mehreren Bereichen ergeben und einzeln oder gekoppelt auftreten. Ihre Kenntnis bahnt das Verständnis für sie an. Ihre spezifische Behandlung und eine sachgemäße Reaktion der Umwelt können mithelfen, zukünftige Lernstörungen und darauf sich aufbauende Lernbehinderungen des Kindes zu vermeiden. Auffälligkeiten können sich zeigen:

im Bereich der physischen Entwicklung

Bereich des Körpers
Bereich der Psychomotorik
Bereich des Sprechens

im Bereich der psychischen Entwicklung

Bereich des Emotionalen
Bereich des Sozialen
Bereich der Tätigkeiten und Leistungen

im Bereich der Umwelt des Kindes

Folgen unterschiedlicher Erziehungsstile
Störungen, die sich aus der häuslichen Situation ergeben
Bereich der Schule.

Ausfälle auf einem Gebiet (z. B. eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit) können zur Resignation führen, die die weitere Lernfähigkeit entscheidend beeinträchtigt. Alle Symptome, die auf mögliche Störfaktoren in der kindlichen Entwicklung hinweisen, können einen unterschiedlichen entwicklungsgeschichtlichen Hintergrund haben. Ihn zu entflechten ist Aufgabe eines Fachmannes. Sorgfältige Langzeitbeobachtungen durch den Erzieher können ihm dabei helfen.

Aus der Feststellung bestimmter Störungen ergeben sich notwendige Fördermaßnahmen, die in der Eingangsstufe durchgeführt werden müssen. Dazu gehören Maßnahmen zur

- Förderung im sprachlichen Bereich
- Förderung der emotionalen Entwicklung
- Förderung der Grob- und Feinmotorik
- Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit.

Besonders mit Eltern behinderter oder auffälliger Kinder ist ein ständiger und vertrauensvoller Kontakt unerlässlich, denn die Bemühungen von Elternhaus und Schule müssen aufeinander abgestimmt werden. Der Lehrer muß den Eltern seine Maßnahmen verständlich machen und sie über alle wichtigen Beobachtungen und über die Entwicklung ihres Kindes laufend informieren.

Die Lebenssituation des behinderten Kindes ist nicht nur von seiner geistigen Funktionsfähigkeit und vom Zusammenwirken physischer und psychischer Defekte her, sondern auch von den psychologischen Wirkungen, die es in seiner Umwelt auslöst, beeinflusst.

In diesem Zusammenhang ergeben sich Problemkreise, über die der Lehrer informiert sein muß

- Änderungen im Strukturcharakter des Familienlebens, die durch ein behindertes Kind verursacht werden
- mögliche Reaktionen der Familie auf das Vorhandensein behinderter oder auffälliger Kinder
- Möglichkeiten und Grenzen der Elternberatung in Fällen von lernbehinderten Kindern, die besonderen Familienproblemen ausgesetzt sind.

In Fällen, in denen keine der getroffenen Maßnahmen Verhaltensänderungen beim Kinde bewirken, wird der Erzieher Verbindungen zu den bereits erwähnten Institutionen aufnehmen müssen. Fachleute werden die in Frage kommenden Kinder überprüfen und geeignete Maßnahmen zur Förderung vorschlagen. In besonderen Fällen werden sie Diagnose und Therapie durch Spezialisten wie Sprachheillehrer, Heilgymnasten, Psychotherapeuten etc. veranlassen.

Teil B

Lernbereiche

Vorbemerkungen

Die Rahmenrichtlinien unterscheiden zwischen übergreifenden und fachorientierten Lernbereichen.

Übergreifende Lernbereiche sind:
Soziales Handeln, Spiel, Sprache.

Sie sind durch folgende *Merkmale* gekennzeichnet:
Sie sind nicht ausschließlich auf Fachdisziplinen bezogen, enthalten keine lehrgangsmäßigen Sequenzen, dienen dem Erwerb von Grundfähigkeiten, die für Lebenssituationen inner- und außerhalb der Schule und für das Lernen in fachorientierten Bereichen bedeutsam sind.

Fachorientierte Lernbereiche sind:
Bewegung, Musik, Lesen, Kunst, Mathematik, Zusammenleben der Menschen, Technisches Handeln, Natur, Schreiben, Verkehrserziehung, Religion.

Sie sind durch folgende *Merkmale* gekennzeichnet:
Sie sind vorwiegend auf Fachdisziplinen bezogen, enthalten u. a. lehrgangsartige Sequenzen, dienen dem Erwerb fachspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die fachorientierten Lernbereiche sind nicht als Anweisungen für isolierten Fachunterricht zu verstehen, sondern als Hilfen für das Erkennen von Sachaspekten in komplexen Situationen und als Kriterienkatalog für die Auswahl von fachorientierten Anregungen und Lernsituationen. Sie müssen in ihren Anforderungen die grundlegenden Formen des Lebens und Lernens, wie sie in den übergreifenden Lernbereichen genannt werden, berücksichtigen.

In der Eingangsstufe sollten bedeutsame Situationen im Leben der Kinder zum Ausgangspunkt für Lernereignisse gemacht werden (situationsorientierter Ansatz). Der Erzieher* muß bei der Planung und Verwirklichung von Lernsituationen sowohl den Bedürfnissen, Interessen und Ängsten der Kinder als auch den Ansprüchen des Faches gerecht werden. Er kann nur dann in komplexen Situationen Sachaspekte erkennen bzw. einbringen, wenn er über ein ausreichendes Fachwissen verfügt. Geht der Erzieher in seiner Planung von Situationen aus, die für Kinder bedeutsam sind, so werden in der Regel Projekte (Planungseinheiten) entstehen, in denen Aspekte verschiedener Lernbereiche angesprochen werden (fachübergreifendes Planen). Daneben wird er aus fachorientierten Überlegungen Anregungen geben müssen, die einerseits die Interessenlage der Kinder treffen, andererseits im Sinne des Faches zu differenzierten Handlungsformen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und allgemeinen Einstellungen führen (disziplinorientierter Ansatz). Diese vielschichtige Planung und ihre Durchführung erfordern qualifizierte Eingangsstufenpädagogen.

* Vgl. Anmerkung S. 9.

1. **Soziales Handeln**

Zum Verständnis des Lernbereichs

Menschen können ohne soziale Beziehungen, ohne Kontakte und ohne Bindungen zueinander nicht leben. Die hierzu notwendigen Fähigkeiten sind nicht selbstverständlich vorhanden. Sie müssen in einem lebenslangen Prozeß gelernt werden, der bereits in den ersten Lebenstagen beginnt und in der schrittweisen Ablösung von den Eltern und anderen frühen Bezugspersonen seinen Ausdruck findet. In der Erfüllung seiner Bedürfnisse, Wünsche und Interessen, die nicht auf Kosten der Bedürfnisse, Wünsche und Interessen anderer Menschen gehen sollte, erfährt das Kind seinen Selbstwert, lernt verschiedene Rollen kennen und den persönlichen Anspruch anderer Personen respektieren.

Soziale Erziehung hat die Aufgabe, Kinder in sozialen Situationen schon sehr früh zu überschaubaren selbstverantwortlichen Entscheidungen, Handlungen und Verhaltensweisen zu befähigen, ohne daß einzelne oder Gruppen dabei benachteiligt werden oder gar zu Schaden kommen. Sie fordert von den Kindern auch, die Erfüllung eigener Bedürfnisse, Wünsche und Interessen in zunehmendem Umfange zurückstellen zu können, wenn es im allgemeinen Interesse erforderlich ist.

Dies alles zu lernen erweist sich als langwieriger Prozeß, da Kinder wie Erwachsene an allen sozialen Begegnungen mit ihren eigenen Erfahrungen und Erwartungen, ihren Ängsten und Erfolgen, ihrem Wissen und ihren Gefühlen beteiligt sind. Diese persönliche Betroffenheit aller Beteiligten macht es schwer, die Lernziele der sozialen Erziehung zu erreichen.

Es wird deutlich, daß soziales Handeln nicht wie ein herkömmliches Schulfach in Unterrichtseinheiten durchgeführt werden kann.

Vorschulische Sozialerfahrungen

In den ersten Lebensjahren haben alle Kinder bestimmte soziale Erfahrungen in der Familie und der Nachbarschaft gemacht. Gefühlsbetonte Zuwendung und bedingungslose Liebe im ersten Lebensjahr sind unerläßliche Voraussetzungen für spätere Bezugsaufnahmen und soziale Bindungen. Wenn sich später Autonomie im Verhalten zeigen soll, ist es notwendig, daß Kinder in überschaubaren Grenzen ihren eigenen Willen erproben konnten. Sie müssen verschiedene Ausdrucksformen im Verhalten — einschließlich Sprache, Mimik, Gestik und Bewegung — ausprobiert und alternative Rollen im Spiel erfahren haben. Dies wird sich zwangsläufig in weitgehender Abhängigkeit und unter dem Schutz erwachsener Bezugspersonen vollziehen. Aus der Tatsache, daß viele Kinder diese Erfahrungen nur eingeschränkt machen konnten, und aus der Notwendigkeit der schrittweisen Ablösung aus diesem frühen Bezugsfeld ergeben sich die wesentlichen Aufgaben der sozialen Erziehung in der Eingangsstufe.

Unterschiedliche Ausgangslage

Kinder kommen mit unterschiedlichen sozialen Erfahrungen in die Schule. Die Formen sozialen Verhaltens, das Ausmaß an Zuwendung und die Erfahrung sozialer Rollen sind in fast jedem Elternhaus verschieden. Dem einen Kind werden Initiative und eigene Erfahrungen gewährt, das andere wird eingeeignet und darf nichts unternehmen, ohne die Eltern zu fragen; hier wird individuellen Bedürfnissen in angemessener Weise Rechnung getragen, dort werden sie ständig unterdrückt. Einige Kinder dürfen immer und mit allen anderen zusammen spielen, anderen werden die Spielgefährten ausgesucht, oder sie müssen ihren Tag vorwiegend mit Erwachsenen verbringen. Wieder andere erfahren die Notwendigkeit verbindlicher Normen nie, weil sich ihre Eltern überhaupt nicht um sie kümmern. Sie sind möglicherweise maßlos in ihren Ansprüchen und ungeübt in der Einschätzung von Ansprüchen anderer Menschen.

Die meisten Kinder verfügen über gesicherte Verhaltensweisen als Ergebnis gelungener frühkindlicher Sozialisation wie

- Vertrauen haben können
- fragen und mit anderen sprechen können
- sich in kleinen Dingen des Alltags gegenüber anderen behaupten können
- mit anderen Kindern spielen können
- Wünsche äußern können.

Dennoch lassen sich nicht an alle Kinder die gleichen Erwartungen hinsichtlich ihres sozialen Verhaltens richten, und es wäre falsch, auf partielle Unfähigkeit mit der Forderung nach bloßer Anpassung oder mit Strafe zu reagieren. Die unterschiedliche Ausgangslage der Kinder muß vorübergehend hingenommen und zur Grundlage weiterführenden sozialen Lernens in der Schule gemacht werden, auch wenn sie zunächst im Widerspruch zu späteren Zielen des sozialen Lernens steht.

Differenzen als Ausgangssituation sozialen Lernens

Durch die unterschiedliche Ausgangslage der Kinder, durch die Verschiedenheit von häuslichem und schulischem Erziehungsmilieu, durch schichtspezifische Unterschiede in den Erwartungen von Erziehern und Kindern oder auch durch Meinungsverschiedenheiten in alltäglichen Situationen kommt es nicht nur zwischen Kindern, sondern auch zwischen Erwachsenen und Kindern zu Differenzen und Konflikten.

Verhinderung oder Verbot solcher Auseinandersetzungen durch Erwachsene fördert die Fähigkeit der Kinder zu ihrer Lösung nicht. Auch wenn Erwachsene die Lösung vorschreiben, lernen Kinder dabei kaum etwas, denn soziale Fähigkeiten werden durch unmittelbare Erfahrung gewonnen.

Auftretende Differenzen und Konflikte sind geeignete Anlässe für solche Erfahrungen. Konflikte ertragen zu können, kann bereits eine Form der Lösung sein. Darüber hinaus wird es aber auch Auseinandersetzungen geben, die nur bewältigt werden, indem Kinder ihre gegenseitigen Ansprüche miteinander aushandeln und eigene Lösungen finden. Die

Lernumwelt der Eingangsstufe muß den Kindern die Möglichkeit hierzu eröffnen. Wenn sich z. B. zwei Kinder um einen Baukasten streiten, mit dem seit längerer Zeit niemand gespielt hat, so sollte der Erzieher *nicht* aus seiner Sicht bestimmen, wer den Baukasten bekommen soll, oder durch Androhung von Strafe oder lediglich durch freundliche Worte zum Vertragen auffordern.

Er muß vielmehr

- die Konfliktlage der beiden durchschauen
- so viele andere Materialien im Angebot zur Verfügung halten, daß Alternativen angeboten und attraktiv gemacht werden können
- möglicherweise Zielprojekte vorschlagen, die zur Zusammenarbeit herausfordern
- Versuche machen, den Konflikt für die Kinder verständlich zu versprachlichen
- Ansätze der Kinder zu einer Selbstregulierung unterstützen.

Der Erzieher könnte auch selbst mitspielen und die Kinder so durch sein Verhalten die veränderte Situation als erfolgreiche Lösung erfahren lassen. Es darf für ihn nicht darum gehen, Konflikte zu provozieren oder künstlich zu erzeugen, sondern es kommt für ihn darauf an, daß er in der Lage ist, die alltäglich und selbstverständlich auftauchenden Konflikte zwischen Kindern oder zwischen Kindern und Erzieher zu erkennen, um sie zur Ausgangssituation sozialer Lernerfahrung machen zu können.

Die Rolle des Erziehers im sozialen Lernprozeß

Kinder mit unterschiedlicher Ausgangslage in einer Gruppe oder Klasse können Lösungen nicht immer allein finden. Sie bedürfen der Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen.

In erster Linie sollte der Erzieher durch sein Verhalten die gewünschten Ziele sozialen Lernens verkörpern und als ‚Modell‘ Anregungen dafür geben, wie angemessenes Sozialverhalten zum Erfolg führen kann. Dies kann z. B. darin bestehen, daß er

- als Kollege mit anderen Mitarbeitern und Vorgesetzten zusammenarbeitet
- Aggressionen von Kindern oder Mitarbeitern zu tolerieren vermag
- die von anderen sachlich geäußerte Kritik ertragen kann
- in der Lage ist, sich auf die Wünsche von Kindern oder Mitarbeitern einzustellen, ohne seine eigene Person immer gleich ins Spiel zu bringen.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, z. B. bei Gefährdung der Gesundheit oder bei drohenden körperlichen Schäden, darf er soziale Normen — und mögen sie noch so richtig sein — nicht mit den Mitteln von Macht und Stärke des Erwachsenen durchzusetzen versuchen, sondern soll sich als Partner der Kinder verstehen und sich entsprechend verhalten.

Es ist wichtig, daß der Erzieher in der Eingangsstufe

- sich durch ein Kind, das ihn spüren läßt, daß es ihn nicht mag, nicht persönlich provoziert fühlt

- sich nicht innerlich erregt, wenn Kinder miteinander streiten
- Aggressionen anderer nicht unbegründet auf sich bezieht oder einfach unterbindet
- nach einer für alle Beteiligten gerechten Lösung sucht
- unbequeme Fragen nicht zurückweist, sondern berücksichtigt, daß hinter vielen Fragen neben einem sachlichen Interesse auch der Wunsch nach Kontakt und Zuwendung steht
- sich klarmacht, daß abgelehnte Kinder auch eine Reihe von Vorzügen und Stärken besitzen, die man oft mühsam sichtbar machen muß
- begreift, daß Zusammenarbeit auf Dauer viel erfolgreicher ist als Einzelarbeit.

Erfahrung von Normenvielfalt und Situationswechsel

Soziales Handeln ist kein Schulfach, dessen Inhalte sich in Stunden- oder Unterrichtseinheiten einengen lassen. Didaktische Einheiten, die soziale Fragestellungen aufnehmen, sind kein Ersatz für die in jeder Situation und bei vielen Themen auftretenden sozialen Probleme.

Es ist wichtig, daß Kinder ihre individuellen Erfahrungen und übernommenen Normen zum Ausdruck bringen und sie wechselseitig in ihren Auswirkungen auf andere erfahren können. Auch sollten Begegnungen mit anderen Menschen außerhalb der Klasse, z. B. mit Hausmeistern, Postboten, Handwerkern usw., stattfinden.

Soziale Interaktionen in der Eingangsstufe kommen zum Ausdruck in verschiedenen Formen des Spiels (s. Spiel), wechselnden Bezugspersonen, verschiedenen Gruppengrößen, geplanten und spontanen Begegnungen sowie in erzieher- wie kindzentrierten Situationen.

Ziele des Lernbereichs

Sozialerziehung im beschriebenen Sinne ist Erziehung zu Vertrauen, Initiative und planvoller Aktivität, zur Auseinandersetzung mit anderen, zum Ertragen von Andersartigkeit, von Kritik und freiwilliger Beschränkung (Frustrationstoleranz) und zur wechselseitigen Verständigung. Sie ist damit politische Erziehung insofern, als sie dem Kind auf seiner Ebene ein erstes Verständnis sozialer Zusammenhänge vermittelt.

Sozialerziehung darf sich nicht in der Vermittlung von sozialen Techniken wie Höflichkeit, Redegewandtheit oder Umgangsformen erschöpfen. Doch darf nicht übersehen werden, daß bestimmte Formen des sozialen Umgangs stützende und sichernde Funktion besitzen und auch gelernt werden sollten.

Es lassen sich für den Bereich des sozialen Handelns folgende Lernziele nennen*:

* Die Aufzählung von Lernzielen ist nicht vollständig. Sie ist nach entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten etwa chronologisch geordnet und deutet die Richtung an, in der soziales Lernen erfolgen sollte.

Kinder sollten

- neugierig sein und ihre Umwelt selbständig entdecken können
- Kontakt zu anderen Menschen aufnehmen können
- eine gefühlsmäßige Beziehung zu anderen herstellen können
- einen anderen Erwachsenen anstelle von Vater und Mutter als Bezugsperson anerkennen können
- ihre Ansprüche stellen und behaupten können
- sich nicht immer unterkriegen lassen
- Erwachsenen in begründeten Fällen widersprechen können
- sich nicht immer nur nach anderen richten
- eigene Bedürfnisse äußern und in begründeten Fällen auch durchsetzen können
- Initiative ergreifen und begrenztes Risiko einschätzen können.
- Andersartigkeit und nicht eindeutige Ereignisse auch ohne innere Zustimmung tolerieren können
- sich mit anderen über ihre Bedürfnisse, Wünsche und Interessen auseinandersetzen können
- eigene Bedürfnisse zeitweilig zurückstellen und Rücksicht auf andere nehmen können
- eigenes Verhalten zunehmend planvoll im Hinblick auf andere kontrollieren können
- eigenes Verhalten begründen können

Der Schrank des Erziehers ist verschlossen. Das Kind fragt. Es sollte ihn öffnen dürfen, um hinzuschauen.

Fragen, wenn man etwas möchte oder nicht verstanden hat.

Du hast eben immer Stefan gesagt, und ich heiße doch Bernd!

Ich möchte jetzt erst mein Puzzle fertigmachen. Dann komme ich raus und spiele mit.

Der Drache hängt in einem kleinen Baum. 'Ich kann klettern. Ich hole ihn runter!'

Gut, wenn Du den Baukasten *jetzt* haben willst, tauschen wir in einer halben Stunde.

Ich kann jetzt was anderes spielen. Ich hab' die gleichen Autos zu Hause. Du aber nicht.

- mit anderen zusammen etwas tun und sich mit ihnen verständigen können
 - eigene Fähigkeiten einschätzen und die Folgen eigenen Handelns absehen können
 - Konflikte zunehmend ohne fremde Hilfe und ohne physische Gewalt regeln können.
- Komm, wir machen einen Ringkampf, aber auf der Matte und ohne Haareziehen und Kneifen.

Sexualerziehung

Sexualerziehung ist insoweit auch soziale Erziehung, wie sie

- die Äußerung von Gefühlen der Lust und des Unmuts
- die Fähigkeit zur Kontaktaufnahme und gefühlsmäßigen Bindung
- die Erfahrung des existentiellen Angewiesenseins auf den Partner
- den Austausch von Lob, Tadel und Zärtlichkeit
- die Erfahrung von geschlechtstypischen Rollen und ihrer gesellschaftsbezogenen Bedingtheit

umfaßt. Darüber hinaus schließt Sexualerziehung ein

- das Kennenlernen des eigenen Körpers durch Betasten, Begreifen und selbstverständliches Ausprobieren der Körperfunktionen
- Körperhygiene
- Informationen über den eigenen Körper
- Wissen über biologische Vorgänge im genitalen Bereich.

Sexualität spielt bereits im Leben des kleinen Kindes eine große Rolle. Sexualerziehung in der Eingangsstufe hat von den bisherigen Erfahrungen und Kenntnissen der Kinder auszugehen.

Frühkindliche Sexualerziehung ist in erster Linie Aufgabe der Eltern. Eine bei Eltern oft verbreitete Unsicherheit macht es erforderlich, daß die Schule ergänzend und korrigierend mitwirkt.

Folgende Lernangebote bieten sich an

- Erfahrung der eigenen sozialen und körperlichen Möglichkeiten in offenen Situationen
- Darstellung und Diskussion geschlechtsrollentypischer Merkmale im Rollenspiel
- Erfahrung von partnerschaftlichem Angewiesensein im Spiel
- Erfahrung von Anteilnahme und Zärtlichkeit in Situationen der Hilflosigkeit
- Kennenlernen und Benennen von Körperteilen und Körperfunktionen
- sachliche Informationen über Schwangerschaft, Geburt und gegebenenfalls Zeugung
- Informationen und Gespräche über Themen wie „Wen hast Du lieb?“, „Unsere Familie“, „Meine liebsten Freunde“, „Womit Jungen und Mädchen spielen“, „Was Jungen und Mädchen anziehen“, „Zwei heiraten“.

Elternmitwirkung

Die Mitwirkung der Eltern ist nirgendwo so dringlich wie im Bereich der sozialen Erziehung. Durch den Erzieher, die Schule oder andere Kinder können Veränderungen der häuslichen Gewohnheiten und der elterlichen Maßstäbe eingeleitet werden. Eltern reagieren darauf nicht immer freundlich, weil sie den Sinn der Veränderung nicht einsehen oder sich in ihrem Selbstverständnis gestört fühlen. Wenn sich hier nicht die Erzieher vermittelnd einschalten und eine Verständigung zwischen schulischen und häuslichen Standpunkten herzustellen versuchen (s. Zusammenarbeit mit den Eltern), führen die unterschiedlichen Erziehungsbemühungen von Schule und Elternhaus zu unauflösbaren Konflikten, unter denen die Kinder zu leiden haben.

Besonders die Sexualerziehung erfordert eine Absprache zwischen Eltern und Erziehern über das beabsichtigte Vorgehen.

2. Spiel

Das Spiel hat in der Eingangsstufe hervorragende Bedeutung. Daher müssen die Kinder ausgiebig Gelegenheit zum Spielen erhalten.

Dem Spiel in der Eingangsstufe eine zentrale Stelle einräumen heißt zunächst, daß darauf verzichtet wird, die gesamte Zeit, die die Kinder in der Eingangsstufe zubringen, pädagogischen Zwecken zu unterwerfen. Kinder haben Anspruch auf einen nicht verplanten Freiraum. Sie müssen Gelegenheit erhalten, einen Teil der zur Verfügung stehenden Zeit nach ihren eigenen Wünschen, Interessen und Bedürfnissen zu verbringen. Daher müssen die Tätigkeiten der Kinder in den Augen Erwachsener nicht immer sinnvoll sein.

Es hat sich bisher als unmöglich erwiesen, eine exakte Definition des Spiels zu geben, die eine klare Unterscheidung zwischen spielerischen und nichtspielerischen Tätigkeiten erlaubt. Insbesondere die Gegenüberstellung der Begriffe „spielen“ und „lernen/arbeiten“ hat sich als untauglich erwiesen. Wo Kinder in relativer Freiheit und entspannter Atmosphäre lernen dürfen, wo ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden, dort finden sich in diesem Lernen viele Elemente des Spiels. Wo andererseits Kinder intensiv spielen, lernen sie oft außerordentlich viel.

An jedem Tag sollte der Lehrer eine oder mehrere längere Spielphasen einplanen, in die er nicht direkt strukturierend, lenkend und korrigierend eingreift. Solche Zeiten der Zurückhaltung des Lehrers sind besonders geeignet für die notwendige gezielte Beobachtung einzelner Kinder.

Kinder verfügen über höchst unterschiedliche Fähigkeiten zu spielen. Spielenkönnen ist sowohl eine natürliche Fähigkeit des Kindes als auch das Ergebnis von Lern- und Entwicklungsprozessen. So läßt sich z. B. beobachten, daß sehr kleine Kinder im allgemeinen allein oder isoliert nebeneinander spielen. Im Laufe der Zeit nehmen dann die Kontakte während des Spiels zu, bis es die Kinder schließlich gelernt haben, auch miteinander zu spielen. Von den Erfahrungen, die sie im Spiel gemacht haben, bzw. von den Anregungen, die sie empfangen haben, hängt es ab, wann sie die Fähigkeit des Miteinanderspielens erwerben und wie sie sie ausformen können.

Die Inhalte des Spiels verändern sich mit zunehmendem Alter und wachsender Erfahrung. Während das Spiel zunächst nur aus einfachen lustbetonten Handlungen besteht, die der unmittelbaren Befriedigung von Bedürfnissen dienen (Saugen, Schaukeln, Matschen, Wasser ausgießen u. ä.), gewinnen die Spiele im Laufe der Zeit an Struktur und Komplexität. Sie eröffnen dem Kind Möglichkeiten kreativen Verhaltens und münden schließlich in sehr anspruchsvolle Formen, die sich durch Erfindungsreichtum, Originalität, soziale Qualität und ein komplexes Regelwerk auszeichnen.

Diese Entwicklung verläuft jedoch keineswegs gradlinig und kontinuierlich. Immer wieder werden Kinder das Bedürfnis nach ganz elementaren Spielen haben.

Es gibt Kinder, die gar nicht spielen können. Spielunfähigkeit ist ein Zeichen für eine psychosoziale Störung, gelegentlich sogar für eine ernsthafte Erkrankung, die eine gezielte Therapie erfordert. In vielen Fällen genügt jedoch schon eine intensive Hinwendung des Erziehers zu dem spielunfähigen Kind. Er sollte versuchen, das Kind zum Spielen anzuregen, indem er mit ihm spielt. Gelingt dies nicht, sollte ein Psychologe bzw. Psychotherapeut hinzugezogen werden.

Bei gesunden und spielfähigen Kindern läßt sich der Grad der Spielfähigkeit u. a. durch Bereitstellung von Materialien und Räumen erhöhen. Um optimale Voraussetzungen für das Spielen zu schaffen, soll der Raum anregend ausgestattet und vielfältig gegliedert sein (z. B. Puppen-, Bau- und Lesecke, Sandkasten, Mal- und Experimentiertische). An reichhaltigen, auch ungewöhnlichen Materialien soll sich die Phantasie der Kinder entfalten können. Besonders zu bevorzugen sind Materialien, die zu neugierigem Ausprobieren, zu Spontanaktivitäten und zur Strukturierung herausfordern. Sie sollten Veränderungsmöglichkeiten enthalten und Bestätigungen auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen und in vielfältigen Formen zulassen. Diese Möglichkeiten bieten sich keineswegs nur bei vorgefertigtem Spielmaterial, sondern auch und gerade bei „wertlosen“ Abfallprodukten und Naturstoffen (Garnrollen, Baumborke usw.) an. An den Spielsachen macht das Kind Sacherfahrungen. Dabei spielt das Kind nicht nur mit dem Spielzeug, sondern das Spielzeug wirkt auch auf das Kind ein, denn der jeweilige Spielgegenstand reagiert in der ihm eigenen Art auf die Behandlung durch das Kind.

Das Spiel der Kinder in der Eingangsstufe soll sich nicht auf den Klassenraum beschränken. Wo immer es möglich ist, muß das Außengelände der Schule so gestaltet werden, daß es den Kindern Erfahrungen zu machen gestattet, die ihnen insbesondere in Großstadtwohnungen und auf herkömmlichen Spielplätzen versagt bleiben. Spielmöglichkeiten sollten aber auch im Gelände außerhalb des Schulgrundstücks gesucht und genutzt werden.

Der Erzieher kann die Spielfähigkeit der Kinder fördern, indem er sie auf Spiele aufmerksam macht, die andere Kinder gerade mit Vergnügen ausführen, indem er ein Zusammenspielen anregt oder auch, indem er konkrete Spielvorschläge macht. Direkte Vorschläge des Erziehers enthalten jedoch eine gewisse Gefahr, da sie — zu schnell und zu häufig gemacht — zu einer Festlegung auf den Erwachsenen führen können.

Die Feststellung, daß es auch auf dem Gebiet des Spiels eine Abstufung von Fähigkeiten gibt, und der Hinweis auf mannigfache Möglichkeiten der Förderung sollen nicht so verstanden werden, daß das Spielen in der Eingangsstufe systematisch gelehrt werden soll. Fortschritte in der Spielfähigkeit sollen vom Erzieher beobachtet, nicht aber streng kontrolliert werden.

Die Kinder in der Eingangsstufe haben auch das Recht zur scheinbaren Untätigkeit. Dabei bedeutet Untätigkeit nicht nur Erholung vor der nächsten Spiel- oder Arbeitsphase, sie kann auch Eigenwert als Muße besitzen. Sie ist nicht mit Passivität zu verwechseln.

Besonders in den Zeiten des Freispiels dürfen die Kinder anderen tatenlos zusehen, träumen oder gedankenlos Wiederholungen einfacher Tätigkeiten ausführen. Es ist einerseits im Hinblick auf den zunehmenden Leistungsdruck, andererseits auf die zunehmende Freizeit in vielen Berufen wichtig, schon in der Eingangsstufe Muße als notwendige und erlaubte Verhaltensweise gelten zu lassen.

Es kann in der Eingangsstufe nicht um eine Erziehung zur Untätigkeit und Passivität gehen, sondern die Erziehung zur Selbständigkeit schließt ein, daß das Kind nicht über alles Rechenschaft abzulegen braucht, was es tut oder läßt.

Die vielfältigen „Spiele“, die dazu dienen sollen, den Kindern das Lernen (z. B. des Lesens oder der Mathematik) attraktiver zu machen, haben oft den Charakter von Lernmaterialien. In Einzelfällen eignen sich diese Materialien sowohl für das Spiel, für die Auflockerung des Lernens und als methodisches Mittel für die Gewinnung von Einsichten.

Von besonderer Bedeutung für die Sozialerziehung ist das darstellende Spiel. Im Rollenspiel erhalten die Kinder Gelegenheit auszudrücken, was sie bewegt und beschäftigt. Soziale Situationen und Vorgänge können im Spiel dargestellt und verdeutlicht werden. Die Kinder können Rollen übernehmen, ohne sich mit ihnen völlig und unwiderlich identifizieren zu müssen. Damit kann das Verhalten für den sozialen Ernstfall eingeübt, aber auch korrigiert werden. Konflikte werden besser durchschaut, Abhängigkeiten werden sichtbar, Zusammenhänge deutlich, wenn man sie spielend darstellt und über das Gespielte gemeinsam spricht.

Für das darstellende Spiel sollten Utensilien, Kleidungsstücke etc. reichlich vorhanden sein. Requisiten regen das kindliche Spiel an und unterstützen es.

In der Eingangsstufe dürfen nicht nur die Kinder, sondern gelegentlich auch die Erzieher spielen. Wenn sie — gefangengenommen durch irgendein reizvolles Material — zu spielen beginnen, weil es ihnen selbst Spaß macht und ohne daß sie damit eine pädagogische Absicht verfolgen, dann geben sie ein Modell ab für das erwünschte Verhalten.

Zusammenfassung:

Das Spielen in der Eingangsstufe ist so wichtig, daß die Kinder *täglich* Gelegenheit dazu haben müssen.

Die Kinder sollten selbst bestimmen dürfen, ob, mit wem und womit sie spielen wollen. Sie sollen ihr Spiel abbrechen dürfen, wenn sie keine Lust mehr haben.

Sie sollten das Recht haben, untätig zu sein, wenn die anderen spielen.

Die Kinder sollten möglichst viele und verschiedenartige Spiele kennenlernen. Ihre Spielfähigkeit soll behutsam gefördert werden, ohne daß Zwang ausgeübt wird.

Dazu muß der Erzieher

- die Spielwelt den kindlichen Bedürfnissen entsprechend organisieren
- mit den Kindern auch außerhalb des Schulgebäudes spielen
- das Verhalten der Kinder beim Spielen beobachten
- zum Spielen motivieren und ermutigen
- aus der jeweiligen Situation heraus Anregungen geben und notfalls Spielvorschläge machen
- gelegentlich selbst mitspielen.

3. Sprache

Die Sprachentwicklung ist ein wesentlicher Teil der Gesamtentwicklung des Menschen. Sie vollzieht sich bereits in entscheidendem Maße in den ersten Lebensjahren. Spracherwerb und Sprachfähigkeit des Kindes hängen weitgehend von den sozialen und sprachlichen Bedingungen ab, unter denen es aufwächst.

Kinder haben in der Regel ein ursprüngliches Bedürfnis, sich auszudrücken. Ihre sprachlichen Möglichkeiten entfalten sich in dem Maße, wie sie Gelegenheit haben, ihre Erlebnisse, Erfahrungen und Gedanken auszusprechen, sei es in freudiger Gestimmtheit oder in Angst und Kummer. Sie sprechen ungezwungen, wenn sie Vertrauen zum Erwachsenen und zueinander haben. Es ist Aufgabe der Eingangsstufe, Situationen zu schaffen bzw. Themen zu finden, die Kinder zum Sprachgebrauch herausfordern und in denen sprachliches Handeln sinnvoll und notwendig ist.

Der Erzieher sollte dem Kind helfen, eigene Gefühle in Worte zu fassen sowie die Gefühle und Motive anderer zu deuten und zu achten.

In der täglichen Unterhaltung, beim Erzählen, beim Spiel, während der Begegnung mit Sachen, Tieren und Menschen ergeben sich vielfältige Möglichkeiten und Notwendigkeiten des Sprechens und Zuhörens.

Zunächst muß der Erzieher in vielfältigen Situationen Eindrücke über die Sprechbereitschaft und das Ausdrucksvermögen eines jeden Kindes sammeln.

Möglichkeiten zur Beobachtung gibt es beim

- Eintreffen der Kinder
- Miteinandersprechen während des Spiels und der Arbeit in Gruppen
- Erzählen und Berichten von Erlebnissen und Erfahrungen
- Interpretieren der Erzählabsichten und -motive anderer
- Erzählen zu Bildern (eigene Zeichnungen, Wandbilder, Tafelbilder, Bildfolgen in Bilderbüchern, Bildermappen, Dias und Filmen) und Objekten (Geformtes, Gebautes)
- Dialogisieren im Rollenspiel
- Nacherzählen von Gehörtem und Gesehenem (Vorlesegeschichten, Schallplatten- und Tonbandaufnahmen, Fernseh- und Rundfunksendungen)
- Fortsetzen angefangener Geschichten
- Erfinden fiktiver Geschichten (z. B. Lügengeschichten, Gespenstergeschichten)
- Sprechen über eigene Probleme.

Diese Situationen sind nicht nur für Beobachtungen geeignet, sondern geben auch Ansatzpunkte für individuelle Förderung.

Kinder brauchen zuhörende, mitempfindende, mitdenkende und antwortende Partner. Eine Voraussetzung zur Verständigung ist, daß die Sprechpartner über gleiche oder ähnliche Sprachmittel und Redeweisen

verfügen. In der Eingangsstufe erfahren viele Kinder zum erstenmal die Notwendigkeit, ihre private Sprechweise zu ändern, damit sie von anderen verstanden werden. Sie müssen allmählich die öffentliche Sprache erlernen.

Eine wichtige Vorbereitung zum Abbau von Verständigungsschwierigkeiten ist das genaue Beobachten und Beachten der Sprachgewohnheiten eines jeden Kindes. Immer wieder muß der Erzieher prüfen, ob es ihm gelingt, sich sprachlich auf die Kinder einzustellen.

In seiner Umwelt lebt und handelt das Kind bereits in Kommunikationssituationen, die durch das soziale System und seine Normen geprägt sind.

Kommunikationssituationen ergeben sich

- in der Familie (beim Essen, beim Fernsehen usw.)
- in der Wohnnachbarschaft mit Spielgefährten und Bekannten
- auf Spielplätzen
- in Kaufläden, Warenhäusern usw.

In diesen Situationen verwendet das Kind Sprache

- es äußert Meinungen, Bitten, Wünsche, Gefühle usw.
- es streitet, schimpft, ermahnt, verbietet, überredet, befiehlt, beschwert und entschuldigt sich
- es berichtet, beschreibt, informiert sich, gibt Auskunft, gibt Informationen weiter, verbreitet Neuigkeiten
- es erzählt, unterhält sich, plant ein Spiel, führt etwas im Rollenspiel vor.

Ähnliche Situationen ergeben sich in der Eingangsstufe. Der Erzieher sollte sie wahrnehmen, aufgreifen und gelegentlich provozieren, um die Kinder zunehmend handlungsfähiger zu machen.

Die Kommunikationsfähigkeit der Kinder in dieser Altersstufe ist begrenzt. Das situationsunabhängige Berichten fällt ihnen schwer, da sie in ihrer Einstellung noch subjektiv an ein Ereignis gebunden sind und sich kaum von ihm lösen können. Sie vermögen sich nicht in die Rolle des Gesprächspartners zu versetzen, der nicht in der gleichen Situation stand. Ihre starke affektive Bindung an das Erlebte erschwert dem Zuhörer die objektive Information. Hinzu kommt, daß die Kinder noch nicht über die sprachlichen Mittel verfügen, eine Situation in ihren Einzelheiten so darzustellen, daß auch andere sie verstehen können. Es ist Aufgabe der Eingangsstufe, die Kinder zu befähigen, sich aus ihrer Ich-Bezogenheit zu lösen, ihr eigenes Verhalten in seiner Wirkung auf andere in der jeweiligen Situation richtig einzuschätzen und ihre Sprache zu präzisieren.

Jeder sprachlichen Mitteilung liegt eine Absicht zugrunde, die beim Partner auf Zustimmung oder Ablehnung stoßen kann. Der Erzieher sollte den Kindern helfen, ihre Absichten dem Gesprächspartner gegenüber verständlich zu machen.

Anlässe zu Gesprächen gibt es in verschiedenartigen Situationen und Gruppierungen. Hierbei sollte der Erzieher beachten

- welcher spontane Anlaß (Bedürfnis, Interesse, Problem, Konflikt) dem Gespräch zugrunde liegt
- ob die Gesprächspartner in der Lage sind, sich untereinander zu verständigen
- ob sie ihre Absicht verständlich zum Ausdruck bringen können.

In der Eingangsstufe gibt es zunehmend Kommunikationssituationen, die bestimmte Fähigkeiten und Regeln erfordern, die mit den Kindern festzulegen oder zu verändern sind, z. B.

- jeder hat das Recht, sich frei zu äußern
- wenn jemand spricht, hören die anderen zu
- keiner soll dem anderen beim Sprechen ins Wort fallen
- wer in einer Großgruppe etwas sagen will, gibt dies durch Handzeichen bekannt.

Das inhaltliche Aufeinandereingehen der Gesprächsteilnehmer erfordert, daß die Kinder

- beim Thema bleiben
- sich auf bereits Gesagtes beziehen
- Meinungen begründen.

Der Erzieher sollte in der Gesprächsführung nicht dem Frage-Antwort-Stil verfallen, sondern wie ein unauffälliger Moderator Impulse geben, den „roten Faden“ aufnehmen, das Argumentieren im Sinne von pro und contra fördern und die Ergebnisse des Gesprächs zusammenfassen. Von besonderer Bedeutung ist das sprachliche Vorbild des Erziehers.

Gespräche in der Gesamtgruppe und in der Kleingruppe sollten den Lernsituationen, den Inhalten und den Bedürfnissen der Kinder entsprechend wechseln. Eine Raumeinteilung mit Ecken und Nischen sowie zeitliche Freiräume können die informelle Gruppierung begünstigen und Gelegenheit zur Befriedigung des Erzähl- und Unterhaltungsbedürfnisses bieten.

Im *Rollenspiel* können Handlungssituationen aus der Kinder- und Erwachsenenwelt nachgeahmt und soziale Konflikte ausgetragen werden. In ihm identifiziert sich das Kind mit dem Träger einer Handlung. Das Rollenspiel erlaubt ihm, eigene Erfahrungen, Erlebnisse und Phantasie in die Darstellung einfließen zu lassen und eine Sprache zu verwenden, die es auch außerhalb der Schule spricht. Durch das Darstellen verschiedener Rollen oder durch Verfremdung bestimmter Rollenträger können festgelegte Rollenmuster und Rollenerwartungen kritisch überprüft werden.

Kommunikation findet mit sprachlichen und nichtsprachlichen Mitteln statt. Häufig werden mehrere Mittel wie Blickkontakte, Mimik, Gestik und Sprache gleichzeitig verwendet. Da Kommunikation nur mit Hilfe von Zeichen möglich ist, müssen die Kinder den Symbolcharakter von Zeichen und Zeichensystemen sprachlicher und nichtsprachlicher Art kennen und anwenden, d. h. decodieren und codieren lernen. Durch das Entwerfen eigener Zeichensprachen (z. B. Geheimzeichen) erfahren Kinder, daß die Bedeutung von Zeichen vereinbart werden muß und

der kommunikative Bezug erst hergestellt wird, wenn die Zeichen für einen anderen eine Bedeutung haben. Ihnen soll bewußt werden, daß Gegenstände und Bilder, Farben und Formen stellvertretend für etwas Gemeintes stehen können, ohne daß damit eine bestimmte sprachliche Formulierung festgelegt ist.

Die Einsicht, daß die Buchstabenschrift den Leser an den Wortlaut bindet, kann erst nach vielfältigen Umgangserfahrungen mit nicht-sprachlichen Zeichensystemen gewonnen werden. Die Kinder sollen erkennen, daß bei der Wahl des Zeichensystems die jeweilige Adressatengruppe und Situation zu berücksichtigen ist.

Das Decodieren und Codieren von Zeichen kann gefördert werden durch

- Deuten und Anwenden von Gestik, Mimik und Pantomimik
- Deuten und Anwenden graphischer Symbole
- Beachten der Bedeutungselemente von Zeichenträgern (Form, Farbe, Bild, Buchstabe, Ziffer).

Jedes neu erworbene Wort und jedes neu gewonnene Satzmuster eröffnet dem Kind einen Zugang zu seiner Erfahrungswelt, denn je mehr es seine Erlebnisse und Erfahrungen sprachlich fassen kann, um so besser wird es sie verstehen. Sprache ist ein Erkenntnisinstrument, und Sprachfähigkeit ist ein Indikator für gewonnene Denkfähigkeit. Zuwachs von Sprachfähigkeit kann Hilfe für die Integration neuer Erfahrungen und für das bisherige Denken sein. Die Bereitschaft zur Übernahme von bestimmten Begriffen und Formen des Sprachgebrauchs ist abhängig von den Beziehungen zu Personen und Objekten. Das Kind muß lernen, die Begriffe, die es in bestimmten Situationen erworben hat, auch in anderen Bedeutungszusammenhängen sinnvoll anzuwenden. Erst dann wird es über die Begriffe völlig verfügen. Den Grad der Verfügbarkeit von Sprache und die Differenzierung des Wortschatzes zu steigern, ist eine Aufgabe, die bereits in der Eingangsstufe bei situationsgebundenen Anlässen begonnen werden sollte.

Im Rahmen komplexer Situationen erweitern und differenzieren die Kinder ihren Wortschatz u. a. dann, wenn sie z. B.

- Gegenstände benennen und miteinander vergleichen
- Unterschiede von Gegenständen bezeichnen
- Oberbegriffe finden
- räumliche und zeitliche Angaben machen.

Sprachliche Kommunikation ist von dem lautrichtigen Sprechen und der Lautdiskrimination beim Hören abhängig. Kinder mit Artikulations- und Lautunterscheidungsschwächen sollten daher lernen, Abweichungen ihrer eigenen Sprachverwendung von den Normen der gesprochenen Alltagssprache zu erkennen und sich um eine Angleichung bemühen.

Die meisten Kinder lieben das Spiel mit Worten, das freie Produzieren von Sprache ohne inhaltliche Darstellungsabsicht. Es eignen sich dazu Abzählreime, Zungenbrecher, Kettenreime, Wort- und Namensspiele. In Sprechrollen können die Kinder lernen, Sprache akustisch zu strukturieren. So kann die Aufmerksamkeit auf das Hören gleicher Anlaute (Fischers Fritze fischt frische Fische) gelenkt werden, auf Konsonanten-

variationen (Speck-Dreck, zedra-wedra) oder auf Vokalvariationen (dittchen, dettchen, dattchen).

Sprachfehler und Sprachstörungen müssen frühzeitig erkannt und möglichst durch Sprachheilpädagogen behandelt werden.

4. **Bewegung**

Kinder besitzen ein spontanes Bewegungsbedürfnis. Jedoch fehlen vielen von ihnen infolge begrenzter Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten wichtige Bewegungserfahrungen. Sie können ihr Körperempfinden und ihre Koordinationsfähigkeit dann oft nur in sehr engen vorgegebenen Grenzen ausbilden. Das Bewegungsrepertoire der Kinder in der Eingangsstufe ist daher sehr unterschiedlich.

Ihre Bereitschaft, in offenen anregungsreichen Situationen selbständig zu handeln, beschränken einige Kinder zunächst auf jene Bereiche, in denen sie über Vorerfahrungen verfügen. Die Genauigkeit, Geschwindigkeit und Ökonomie ihrer Bewegungen nimmt dann in diesen Bereichen zwar zu, begünstigt jedoch gleichzeitig eine frühe Spezialisierung. Das Kind grenzt damit seine Handlungsmöglichkeiten unangemessen ein, vermeidet, neue Erfahrungsräume zu erschließen, und verringert seine Möglichkeiten, soziale Kontakte anzubahnen.

Es ist daher die Aufgabe der Eingangsstufe, Kinder an verschiedenen Orten zu vielfältigen Bewegungen herauszufordern. Anregungen und gezielte Hilfen führen dazu, daß alle Kinder Grunderfahrungen im motorischen Bereich sammeln, die zusammengenommen sichere und koordinierte Bewegungsabläufe ermöglichen. Diese Bewegungssicherheit wirkt mit bei der Ausbildung einer selbstsicheren Grundhaltung und einer von Selbstvertrauen getragenen Handlungsfähigkeit.

Die Anregungen im Rahmen des Lernbereichs zielen darauf, den Kindern angemessene Möglichkeiten für alle Formen der Bewegung anzubieten. Diese Möglichkeiten und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Bewegung und Ruhe tragen wesentlich zu ihrem Wohlbefinden bei. Das Gefühl der Zufriedenheit und Selbstsicherheit erleichtert es den Kindern, die vielfältigen unterschiedlichen Anregungen innerhalb offener Lernsituationen wahrzunehmen und für sich zu nutzen.

Den Kindern soll daher — zunächst ohne nähere Aufgabenstellung — Gelegenheit gegeben werden, ihre Möglichkeiten zu erproben und sich gegenseitig anzuregen. Wettkampf und Konkurrenzdenken kommt in dieser ersten Phase der Orientierung nicht auf, solange der Erzieher dies nicht provoziert. Erst mit größer werdender Bewegungssicherheit stellen die Kinder an sich erhöhte Anforderungen. Sie suchen von sich aus Situationen, in denen sie ihre motorischen Leistungen mit denen anderer Kinder vergleichen können.

Kinder werden durch gute Koordinationsfähigkeit und Bewegungssicherheit unabhängiger und in höherem Maße fähig, gemeinsam mit anderen Kindern zu spielen. Motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten können Gefühle der Unterlegenheit auf anderen Gebieten ausgleichen. Die Förderung schafft dadurch eine Voraussetzung für sportliche Aktivitäten, die — wegen ihres hohen Freizeitwertes — später besondere Bedeutung gewinnen. Die breit angelegte Verbesserung der motorischen Grundfertigkeiten vermag im Kindesalter vorhandene Haltungsschwächen aufzuheben.

Im Verlauf dieses Prozesses kann durch vielfältige Anregungen und kurze lehrgangsartige Sequenzen das Bewegungsrepertoire der Kinder gezielt erweitert werden.

Beispiele

Rollerfahren

Umgangserfahrungen mit dem Roller ermöglichen. Fahren mit einem Roller, der der Größe des Kindes entspricht und hinten am Auftrittsbrett Doppelräder besitzt. Selbständiges Ausprobieren des Rollers auf Flächen mit hohem Reibungswiderstand (von leichten grasbewachsenen Hängen gerade abfahren, selbständig die Richtung ändern usw.).

Ballfangen

Umgangserfahrungen mit Bällen ermöglichen. Spiel mit Luftballons, die unterschiedlich stark aufgeblasen sind (hochschlagen, schweben lassen und in verschiedenen Höhen durch Zangengriff beim Absinken fangen). Werfen und Fangen ausgestopfter Mützen oder weicher Plastik- bzw. Schaumstoffteile unterschiedlicher Größe. Fangen eines vom Boden zurückprallenden Balles (im Sitzen, Stehen, Gehen). Fangen eines weich zugeworfenen Balles.

Balancieren

Umgangserfahrungen ermöglichen durch Gehen auf Pflastermarkierungen, auf Kantensteinen, auf Spuren im Sand, auf selbstgezeichneten Spuren, auf Steinplatten. Balancieren über Bretter unterschiedlicher Breite, die flach auf dem Boden liegen oder an Kästen unterschiedlicher Höhe angelegt sind. Balancieren auf ausgelegten Seilen, auf flachliegenden Gymnastikreifen.

Bewegungsförderung kann an jedem Ort geschehen. In vielfältigen offenen Anregungssituationen finden Kinder angemessene Möglichkeiten, sowohl ihre angestaute Bewegungsenergie abzureagieren als auch neue Bewegungserfahrungen zu sammeln. Es ist Aufgabe der Eingangsstufe, Bewegungserfahrungen im Bereich der Grobmotorik, der Feinmotorik und der Rhythmik zu ermöglichen. Dies geschieht im freien Gelände (Wald, Wiese, Wege, Brachflächen, Parks), auf Spielplätzen, in Hallen (Turnhalle, Gymnastikhalle, Schwimmhalle) und im Eingangsstufenraum.

Bewegungsanlässe im freien Gelände

Das natürliche Gelände bietet Möglichkeiten für vielfältige Bewegungen

- leichte Hänge reizen das Kind z. B. zum Hinunterlaufen, zum Rollen, zum Purzelbaumschießen, zum Laufen gegen den Hang
- flache Sandkuhlen regen das Kind an, hineinzuspringen, hindurchzulaufen, im tiefen Sand zu laufen, Haken zu schlagen, sich fallen zu lassen, zu kriechen, zu gleiten, zu buddeln
- Pflastermarkierungen und Bordsteine provozieren zum Balancieren auf den Fugen, zum Überspringen von Platten, zum Grätschen und Hinken
- Holzbrücken, Stege und Treppen verlocken zum lauten, stampfenden oder zum leisen, federnden Laufen
- niedrige Mauern und Baumstämme provozieren zum Überspringen oder zum Balancieren
- Eis regt zum Gleiten und Schlittschuhlaufen an, Schnee zum Gleiten, zum Rollen und zum Werfen mit Schneebällen.

Bewegungsanlässe auf einem Spielplatz

Spielplätze ermöglichen es den Kindern, in einer überschaubaren Anlage alle Formen grob- und feinmotorischer Bewegungen zu erproben. Mit zunehmender Bewegungssicherheit kombinieren Kinder Bewegungen an verschiedenen Geräten

- beim Schaukeln versuchen sie, ohne Hilfe zum Schwung zu kommen, aus der Schaukel herauszuspringen, im Stehen zu schaukeln, zu zweit auf dem Schaukelbrett zu stehen und dann zu schaukeln
- beim Wippen versuchen sie z. B. die Gleichgewichtserhaltung durch Platzverschiebung zu erreichen
- beim Schwingen möchten sie von einem Ort zum anderen gelangen, ohne das Seil loszulassen oder aus dem Schwung abzuspringen
- das Klettern verbinden sie mit Balancierübungen.

Bewegungsanlässe in Hallen

Die Halle bietet als Bewegungsort neue Möglichkeiten, schafft aber auch Orientierungsprobleme. Es empfiehlt sich

- durch mitgebrachte bekannte Geräte die Eingewöhnung zu erleichtern
- ausgewählte Standardgeräte zur freien Erprobung anzubieten (Matte, Seil, Leiter, Kasten, Reifen, Bälle)
- durch Gerätebeschränkung die Kinder zum Kombinieren verschiedener Geräte herauszufordern.

Wenn sich die Kinder in der Halle sicher fühlen, können Bewegungsangebote zur allgemeinen und individuellen Bewegungsförderung gemacht werden.

Bewegungsanlässe im Eingangsstufenraum

Auch der Eingangsstufenraum bietet trotz räumlicher Begrenzung bei gezieltem Materialangebot eine Reihe von Bewegungsanlässen sowohl im grob- wie im feinmotorischen Bereich.

Man könnte z. B.

- Hindernisse aus Tischen und Stühlen überwinden
- über Türme aus Bauklötzen gehen
- auf vorgegebenen Bahnen balancieren
- auf eine Trittleiter steigen und frei stehen.

Bewegungsanlässe für die feinmotorische Koordination

Fein- und grobmotorische Bewegungen sind nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen. Die feinmotorische Koordination wird z. B. verbessert beim

- selbständigen An- und Ausziehen
- Öffnen und Schließen von Verschlüssen
- Malen und Zeichnen mit verschiedenen Spurmachern
- Spiel mit Lege- und Konstruktionsmaterialien
- Basteln mit Schere, Klebstoff und weiteren Werkstoffen
- selbständigen Umgang mit Werkzeugen.

Bewegungsanlässe zur Förderung der Rhythmik

Rhythmische Erziehung, die aus der Verbindung von Bewegung und

Musik hervorgeht, ist ebenfalls an jedem Ort möglich. Für Bewegungen, die Grundlage der rhythmischen Erziehung sind, bieten sich vielfältige und unterschiedlich differenzierte Ausgangssituationen an

- Rhythmen werden in Bewegung umgesetzt und ausgestaltet
- ein Partner, dessen Augen geschlossen oder verbunden sind, wird an der Hand (einem Stab, Seil etc.) geführt
- Musik gliedert, ordnet und bestimmt Bewegungsfolgen
- Tücher werden (evtl. nach Musik) in gleichmäßigen Wellenbewegungen geschwungen.

5. Musik

Menschen sind von Geburt an Eindrücken aus der Umwelt ausgesetzt. Dabei überwiegen Reize aus dem optischen und akustischen Bereich.

Für Kinder stellt sich die „hörbare Umwelt“ als Zufallsprodukt „Umweltschall“ dar, z. B.:

- Geräusche und Klänge in der häuslichen Umwelt,
 - Geräusche und Klänge auf der Straße,
 - Geräusche und Klänge auf dem Spielplatz, dem Schulhof;
- oder als „geordneter Schall“, d. h. Musik:
- Musik aus dem Radio, vom Plattenspieler usw.,
 - Musik als life-Instrumentalspiel (Geschwister—Eltern),
 - Musik im Kaufhaus,
 - Musik auf dem Festplatz,
 - Musik auf Reisen und im Urlaub (Autoradio—Konzerte),
 - Musik in der Kirche.

Musik wird von Kindern nicht nur unwillkürlich aufgenommen. Sie werden auch initiativ, indem sie Platten auflegen, das Radio oder den Fernseher bedienen und Musik hören (Rezeption).

Neben der Beschäftigung mit „fertiger“ Musik lassen sich bei Kindern auch Aktivitäten im Bereich Eigenproduktion von Musik feststellen. Sie mögen gern Lärm machen und Klänge erzeugen; sie lieben es, mit Geräten und Instrumenten zu hantieren und planmäßig Schall hervorzurufen. Aber nicht nur Geräte, Materialien oder Instrumente regen sie an, auch ein Höreindruck kann Kinder zu eigenem Gestalten motivieren und spontane Klangaktionen, Geräusche und Klänge auslösen. Sie ahmen Geräusche nach, wiederholen einfache Melodien und setzen Musik in Bewegung um (Produktion/Reproduktion).

Durch eigene musikalische Tätigkeit und durch den aktiven Umgang mit Musikproduktionen entwickeln sich frühzeitig Vorlieben und Abneigungen bei Kindern. Reaktionen der Erwachsenen und die Erfahrungen mit Musik im Elternhaus spielen dabei eine bedeutsame Rolle. Ausgehend von diesen Voraussetzungen ist es Aufgabe der Eingangsstufe, zunächst einen breiten Raum für musikalische Betätigung zu schaffen. Dabei werden auch andere Qualifikationen (Sozialverhalten, Sprache) gefördert.

Für die Eingangsstufe ergeben sich folgende Zielvorstellungen:

Die Kinder sollen

- die aufgenommenen Höreindrücke sinnvoll verwerten und vertiefen
- ihr Ausdrucksbedürfnis, das von Höreindrücken angeregt ist, über die Sprache hinaus durch Stimme, Instrument oder den eigenen Körper verwirklichen.

Bei der Rezeption, Produktion/Reproduktion von Musik ist die Sprache ein wichtiges Hilfsmittel. Die sprachliche Kommunikation kann helfen, einen Höreindruck zu klären, einen Formverlauf zu verdeutlichen oder einen Gestaltungsplan zu begründen.

Durch Anregungen unterschiedlicher Art sollen Kinder der Eingangsstufe bereits

- akustische und speziell musikalische Höreindrücke bewußt aufnehmen
- Beschaffenheit und Wirkung von Musik untersuchen
- einfache Musikgeräte und Geräuschquellen selbst herstellen und mit diesen Musik produzieren
- für Geräusche Symbole finden (Notationen)
- Lieder nachsingen
- musikalische Einfälle allein und mit anderen verwirklichen.

Anregungen für den Bereich Musikhören (Rezeption)

Bewußtes Hören kann angebahnt werden, wenn die Kinder Klangunterschiede erkennen lernen.

Beispiele

Nachdem die Kinder vier verschiedene Gegenstände (z. B. Radiergummi, Münze, Glaskugel, Brettchen) in der Hand gehabt und fallen gelassen haben und dabei Gegenstand und Klang kombinieren konnten, versuchen sie, die Gegenstände mit geschlossenen Augen am Klang zu erkennen (viele Variationsmöglichkeiten).

Der Erzieher spielt den Kindern vom Tonband Umweltgeräusche (z. B. Küche, Wetter, Schulhof usw.) vor. Die Kinder erraten den Entstehungsort oder ahmen die Geräusche nach.

Geräuschfolgen, die einen Handlungsablauf darstellen, werden vorgespielt. Die Handlung kann erraten oder nachgespielt werden.

Richtungshören: Kinder sitzen mit geschlossenen Augen im Kreis. Ein Kind geht mit einem Instrument durch den Raum und läßt dieses von Zeit zu Zeit erklingen. Die Kinder zeigen in die Richtung, aus der der Ton oder das Geräusch kommt.

Auf diesen Übungen aufbauend können Schallplatten mit in das Angebot einbezogen werden, z. B. Musikstücke

- die nach einer Textvorlage gestaltet sind (z. B. Märchen)
- die durch eine Überschrift einen Inhalt oder eine Stimmung andeuten
- die Gegenstände aus der Umwelt beschreiben
- in denen Verhaltensweisen oder Eigenschaften von Menschen beschrieben werden
- in denen Tiere beschrieben werden
- die Gefühlshaltungen ausdrücken
- die durch rhythmische, melodische oder klangliche Mittel zu körperlicher Bewegung auffordern
- die dynamische Kontraste, Tonlagenkontraste oder Tempokontraste enthalten
- die musikalische Formen verdeutlichen.

In der Verwirklichung dieser Anregungen können Kinder der Eingangsstufe lernen

- musikalische Vorgänge bewußt aufzunehmen
- musikalische Abläufe zu analysieren und zu notieren

- über den Höreindruck einen Inhalt wiederzuerkennen
- im Sprechen über Musik Kommunikationspartner zu finden und damit das eigene Sprachverhalten zu verbessern
- über Höreindrücke Gedächtnis, Phantasie und Gefühl zu entwickeln.

Anregungen für den Bereich Produktion

Musikalische Produktion kann angeregt werden durch den Umgang mit „Instrumenten“ im weitesten Sinn.

Der Erzieher stellt z. B. unterschiedliche Materialien bereit, mit denen Kinder „Instrumente“ bauen, um damit einfache Improvisationen und Musik zu machen.

Als solche Instrumente eignen sich

- Rasseln und Schüttelbecher aus Joghurtbechern mit unterschiedlicher Füllung
- Nagelklaviere (Nägel werden verschieden tief eingeschlagen und mit Nägeln zum Klingen gebracht)
- Flaschenorgeln (Flaschen werden unterschiedlich hoch mit Wasser gefüllt und mit Nadel oder Stricknadel angeschlagen oder auch angeblasen)
- Gummiharfen (Gummibänder oder Ringe werden über Holz- oder Pappkisten gespannt und mit den Fingern angezupft).

Darüber hinaus können gebräuchliche Instrumente eingesetzt werden wie Xylophone oder Glockenspiele.

In der Verwirklichung dieser Anregungen können Kinder lernen

- einfache Musikinstrumente und Geräuschquellen selbst herzustellen und damit Musik zu produzieren
- Musikinstrumente auf ihre Klangeigenschaften hin zu untersuchen
- verschiedene Arten der Tonerzeugung auszuprobieren und anzuwenden
- die eigene Stimme als Klangerzeuger einzusetzen
- mit Hilfe von Notation Musik zu planen und zu gestalten.

Anregungen für den Bereich Reproduktion

Viele Kinder singen gern, darum sollte ihnen der Erzieher Lieder anbieten, die in Melodie und Text ihren Interessen und ihrem Können entsprechen. Zu allen Spielliedern können die Kinder auf Elementarinstrumenten Begleitformen spielen. Auch Bewegungsspiele können rhythmisch begleitet werden. Möglichkeiten der Reproduktion ergeben sich auch aus einfachen vorgegebenen Notationen, die sowohl instrumental als auch vokal gestaltet werden können.

In der Verwirklichung dieser Anregungen können Kinder lernen

- vorhandene Musik klanglich zu reproduzieren
- instrumentale und vokale Techniken zu üben
- Instrumente ihren Klangmöglichkeiten entsprechend einzusetzen

- Übereinstimmung über die Bedeutung von Notation herzustellen
- Regeln des Zusammenspiels zu beachten
- sich bei der Ausübung von Musik zu konzentrieren
- mit anderen entsprechend den musikalischen Erfordernissen zusammenzuarbeiten.

6. Lesenlernen

Lesen ist sinnverstehender Umgang mit Sprache anhand von Schriftzeichen. Wer diese kulturelle Fähigkeit beherrscht, ist in der Lage, aus Zeichensystemen selbständig Kenntnisse zu erwerben und Einsichten zu gewinnen. Durch Lesen kann das Kind erfahren, was es interessiert, und kann seine Neugierde befriedigen.

Das Lesenlernen beginnt bei den einzelnen Kindern zu sehr unterschiedlichen Zeiten. Die Bereitschaft zum Lesenlernen hängt weitgehend von den Anregungen und Herausforderungen der Umwelt ab, z. B.

- Anregungen durch Geschwister oder Freunde
- Bilderbücher
- Leseverhalten der Eltern
- Reklame
- Leseangebote in Kindersendungen des Fernsehens
- Verkehrszeichen.

Neben ungeplanten Umwelterfahrungen sind eine Reihe von gesteuerten Aktivitäten für den Leselernprozeß von Bedeutung wie

- symbolisches Darstellen von Handlungsabläufen (Tageslauf, verschiedene Spielideen)
- akustische Wahrnehmung von Geräuschen, Klängen und Lauten und ihre Aufzeichnung.

Die unterschiedliche Auseinandersetzung der Kinder mit den Angeboten der Umwelt führt zu verschiedenen Lernständen. Das Anknüpfen an diese setzt voraus, daß der Erzieher die Kinder in vielfältigen Situationen beobachtet. Er sollte feststellen

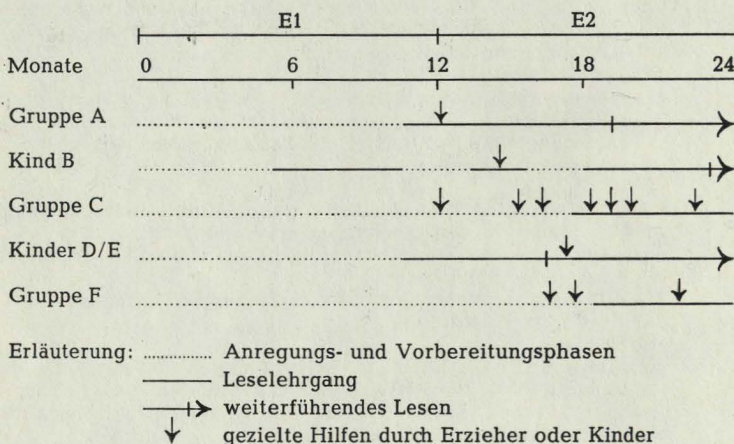
- | | |
|---|---------------------------------|
| — ob das Kind lesen lernen will | Interesse |
| — ob es sich für die Bedeutung von Schriftzeichen interessiert | |
| — ob es schon erfaßt, daß Symbole für Gemeintes stehen | Symbolverständnis |
| — ob es deutlich artikuliert | Sprechvermögen |
| — ob es einzelne Wörter, Silben, Laute aus dem Sprachganzen heraushört | Differenzierung der Wahrnehmung |
| — ob es optische Zeichen unterscheidet | |
| — ob es Raumlagebeziehungen erkennt und Bewegungen zu koordinieren vermag | |
| — ob es sich Wortbilder und Zeichen merkt | Gedächtnis |
| — ob es zu einer Konzentration über einen bestimmten Zeitraum fähig ist. | Konzentrationsvermögen |

Erst wenn das einzelne Kind diese Voraussetzungen weitgehend erfüllt, kann der vorstrukturierte und fachsystematisch aufgebaute Leselehrgang beginnen. Ein gemeinsames Voranschreiten aller Kinder mit Hilfe eines Lehrgangs (etwa anhand einer Fibel) ist in der Eingangsstufe daher nahezu ausgeschlossen.

In der Regel werden Kinder längerer Anregungs- und Vorbereitungsphasen bedürfen, in denen sie bei vielen Kommunikationsgelegenheiten die Voraussetzungen für die Arbeit im Lesekurs erwerben. Diese Phase

darf nicht verkürzt werden. Es kann vorkommen, daß einige Kinder erst um die Mitte von E2 mit dem eigentlichen Lehrgang beginnen.

Während der Erzieher vor Beginn des Lehrgangs die Bedürfnisse und die konkreten Lebens- und Lernbedingungen der Kinder berücksichtigt, wird im Lehrgang ihre Lebenswirklichkeit nur in einem allgemeineren Sinne aufgenommen werden können. Im Lehrgang geht es um eine Abfolge von Lernschritten, die zur Erreichung von definierten Teilzielen führen. Mögliche Verläufe sind im folgenden Schema dargestellt.



In jeder Phasen können und sollten Kinder mit unterschiedlichen Lernständen zusammenarbeiten und einander helfen.

Der Erzieher ist mit der Konstruktion eines Lesekurses überfordert. Er wird das vorliegende Angebot der Verlage zum Leselehrgang benutzen und sich für einen Lehrgang entscheiden müssen. Daneben sollte er mehrere Fabeln mit den dazugehörigen Materialsätzen als zusätzlichen Lese- und Übungsstoff zur Hand haben. In Einzelfällen wird er für einige Kinder besondere Lehrgangsteile zubereiten. Besonders geeignet sind für die Arbeit in der Eingangsstufe Lesewerke, die den Gedanken der Individualisierung des Lernens konsequent verfolgen. Zur Ergänzung des Verlagsangebotes sollten Texte herangezogen werden, die aus aktuellem Anlaß in der Gruppe entstanden sind.

Nicht nur der Beginn des Leselernprozesses ist bei den Kindern in der Eingangsstufe sehr unterschiedlich, sie schreiten auch verschieden schnell vorwärts und brauchen unterschiedliche Hilfen bei auftauchenden Lernschwierigkeiten:

Manche Kinder können z. B. eine große Zahl von Wortbildern speichern, brauchen aber für das Erfassen von Funktionen bzw. Teilfunktionen der Buchstabenschrift viel Zeit und Übung.

Andere Kinder entwickeln ihre Lesefähigkeit spontan aus Wörtern, die sie gefühlsmäßig ansprechen, haben aber Schwierigkeiten bei der Speicherung von Wortbildern, zu denen sie keine emotionalen Beziehungen entwickeln konnten.

Wieder andere Kinder entwickeln sehr früh differenzierte Fähigkeiten des Umgangs mit Wortbildern, jedoch fällt ihnen das Speichern schwer, weil sie bestimmte Einzelmerkmale eines Wortes nicht richtig einordnen und deuten können.

Das Kind kann lesen, wenn es

- die Wortgestalt optisch erfaßt
- das Wortklangbild lautlich reproduziert
- die Wortbedeutung begrifflich erfaßt
- syntaktische Einheiten und Sinnschritte erkennt
- den Text sinnrichtig betont.

Das Beherrschen dieser Lesetechnik bedeutet noch nicht den Abschluß des Leselehrgangs im Sinne des sinnerfassenden und sinn gestaltenden Lesens. Die Freude am Lesen muß erhalten und gefördert werden. Folgende Möglichkeiten bieten sich an

- Bücher (z. B. Lieblingsbücher) mitbringen und vorstellen
- Lesbares von zu Hause mitbringen (z. B. Prospekte, Karten aus dem Urlaub, von Verwandten etc.)
- aus dem Unterricht erwachsende Texte
- Erweiterung der Lesecke, Ergänzung des Lesematerials in der Klasse (Bücherborde, Wechseln des Angebots)
- Vorlesen durch den Lehrer (Gedichte, ganze Geschichten, Teile aus Bilderbüchern)
- Benutzung von Medien (Tonband, Hören mit Kopfhörern, eigene Aufnahmen, Schallplatten)
- Vorlesen und Spielen durch Kinder.

Individualisierung im Leselehrgang darf nicht zur Isolierung des Lernenden führen. Grundsätzlich sollte gelten, daß Situationen geschaffen werden, in denen die Kinder individuell oder gemeinsam mit anderen den Versuch unternehmen, Geschriebenes zu identifizieren. Wichtig sind in diesem Zusammenhang Interaktionsformen, die ein selbständiges und kooperatives Erschließen von Texten ermöglichen.

Beispiele

„Weißt Du, wie das Wort heißt?“

„Was bedeutet das?“

„Komm, wir fragen die Lehrerin.“

„Ich kann das lesen, soll ich Dir helfen?“

„Wir nehmen uns ein anderes Blatt, das hier ist zu schwer.“

„Lesen Sie uns bitte diese Geschichte vor.“

„Schreiben Sie uns bitte zu diesem Bild eine Geschichte.“

„Wie können wir mit Zeichen diese Geschichte aufschreiben?“

„Wir hätten gern eine neue Leseaufgabe.“

Ein solcher Leselernprozeß fordert vom Erzieher ein hohes Maß an Sachkompetenz sowie an methodischer und organisatorischer Flexibilität. Er muß aus Situationen Lernanregungen herauslösen, vielfache Inter-

aktionsmöglichkeiten organisieren, die Lernfortschritte der einzelnen Kinder festhalten und dementsprechend das Lernmaterial auswählen und die Lerngruppierungen verändern.

Wenn auch der Erzieher angesichts seiner vielfältigen Beanspruchungen und mit den oft bescheidenen ihm zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln dies alles nicht perfekt leisten kann, sollte er sich doch um eine weitgehende Verwirklichung des Konzeptes bemühen.

Bei auftauchenden Schwierigkeiten im Leselernprozeß ist die individuelle Diagnostik entscheidend für die Einleitung therapeutischer Maßnahmen. Sollte die Fachkompetenz des Erziehers nicht ausreichen, so ist eine heilpädagogische und ärztliche Untersuchung rechtzeitig zu veranlassen.

Am Ende der Eingangsstufe sollte die Mehrheit der Kinder fähig sein, einfache fremde Texte selbständig zu erlesen und deren Sinn zu verstehen. Einige Kinder werden jedoch sicherlich im darauffolgenden Jahr noch gezielte Hilfen brauchen.

7. Kunst

Der Tätigkeitsbereich des Kindes, der mit Malen, Zeichnen, Formen und Bauen umschrieben werden kann, ist ein fortwährendes Versuchen, Erkunden und Feststellen von Erfahrungen über sich und seine Umwelt. Diese Entwicklung ist in der Eingangsstufe zu fördern.

Ausgangslage der Kinder

Die Ausgangslage jedes einzelnen Kindes läßt sich aus seinen Gestaltungen ablesen. Manche Kinder bilden Formen, die zwar in sich abgeschlossen und richtungsbezogen sind, in denen aber noch kein Wirklichkeitsbezug erkennbar gemacht wird, andere verwenden für den Erwachsenen erkennbare Zeichen für die Außengestalt der Dinge.

Das bildnerische Verhalten der Kinder wird durch den Erziehungsstil der Eltern, durch institutionalisierte Erziehungsangebote des Kindergartens, durch Fernsehsendungen u. a. beeinflusst. Einige Kinder empfinden alle Angebote als neu und gehen unter Umständen sehr unstrukturiert damit um, andere verfügen schon über eingeschliffene Handfertigkeiten, kommen jedoch nur schwer zu freier Verwendung von Materialien. Daneben werden sich auch solche finden, die von sich aus etwas vermögen und dieses Vermögen auf die Probe stellen, um Neues zu erfahren.

Aufgaben des Lernbereichs

Aus dem allgemeinen Verständnis des Lernbereichs ergibt sich, daß die Anregungen in der Eingangsstufe sowohl übergreifende Bedeutung haben, als auch auf fachorientiertes Lernen vorbereiten.

Grundlegende Ziele des Lernbereichs sind

- Sensibilisierung des Tast- und Sehsinnes
- Vertiefung der Gefühlswelt über optische Wahrnehmung
- Schulung der Erlebnis- und Mitteilungsfähigkeit
- Erweiterung der Grunderfahrungen.

Das Kind soll zu produktiv-schöpferischem Handeln, problemlösendem Denken und dem Anwenden und Übertragen von selbsterkundeten Verfahrensregeln fähig werden.

Die Betätigung im Lernbereich Kunst wirkt sich auf kindliches Verhalten aus:

- Unruhige Kinder finden zur Konzentration;
- Kinder mit motorischen und sensorischen Ausfällen können diese durch den Umgang mit Material kompensieren;
- Kinder können ihre Ängste, Hemmungen und Aggressionen abbauen bzw. abreagieren.

Ziele des Lernbereichs

Zuwendungsbereitschaft erlangen

Mit allen Angeboten soll erreicht werden, daß das Kind zu eigenem Tun und Handeln, zu eigenen Entscheidungen motiviert wird und deren Konsequenzen nachspüren darf.

Angebote sind z. B.

- Natureindrücke der unmittelbaren Umgebung, z. B. Schnee
- künstliche und künstlerische Produkte, z. B. Häuser, Plastiken, Spielzeug; Bilder im Buch, im Kalender und als Kunstdruck
- unstrukturierte Materialien, z. B. Ton, Matsch, Knete, Sand
- strukturierte Materialien, z. B. Wachsmalstifte, Deckfarben, Klötze, Bausteinsysteme
- Situationen wie Kaspertheater spielen, technische Verfahren usw.

Die Zuwendungsbereitschaft bezieht sich in diesem Lernbereich verstärkt auf das Sehen und Machen, ohne andere Fähigkeiten wie das Sprechen und das Genießen auszuschließen.

Erfahrungen machen und verarbeiten

Entscheidend für die Arbeit in diesem Lernbereich ist nicht nur das Ergebnis, sondern der Prozeß und die dabei gemachten Erfahrungen. Wendet sich ein Kind einem bestimmten Material, einer Sache oder einer Situation zu, so sollte es Weg und Ziel seines Tätigseins mitbestimmen dürfen und damit auch den Umkreis seiner Erfahrungen.

Solche Erfahrungen sind

- Verwendungsmöglichkeiten (auch ungewöhnlicher Art) und Bearbeitungsmöglichkeiten von Material sammeln
- Wirkung von etwas Hergestelltem bei sich und anderen beobachten
- aus dem Gelingen oder Mißlingen selbständig Folgerungen ziehen
- Regeln für die Bearbeitung annehmen, ablehnen oder verändern
- nach Plan, Vorschrift und Anleitung zu arbeiten versuchen und kritisch dazu Stellung nehmen.

Nur in Ausnahmefällen lassen sich diese Erfahrungen durch Gespräche, Berichte oder Empfehlungen, Filme, Fernsehen oder andere Medien ersetzen.

Prinzipien kennenlernen

Damit das Kind nicht beim bloßen Tun stehenbleibt, muß es innerhalb der von ihm gemachten Erfahrungen nach und nach unterschiedliche Fähigkeiten des Sehens und Machens erwerben.

So sind im Bereich *Sehen* folgende Prinzipien zu beachten

- einzelheitliches Auffassen,
d. h. einzelne Merkmale eines Gegenstandes dienen zum Erlangen eines Begriffs
- ganzheitliches Auffassen,
d. h. ein beziehungsreiches Zueinander von Gegenstand, Farbe, Form wird als Ganzheit (Bild, Vorstellung, Inhalt) aufgefaßt

- zweckgerichtet-rationalisierendes Auffassen,
d. h. Vorkommnisse, Abläufe, Geschehen beobachten und versuchen, das Nacheinander zu erfassen
- ästhetisches Auffassen,
d. h. sich genußvoll in Anschauliches versenken können.

Im Bereich des *Machens* sind folgende Prinzipien zu beachten

- etwas mit bildnerischen Mitteln darstellen,
z. B. eine Puppenfamilie
- etwas mit Materialien gestalten,
z. B. eine Wohnung für die Puppenfamilie
- etwas mit optischen Mitteln (wie Foto, Zeichnung) anderen mitteilen,
z. B. die Aufteilung und Benutzung der Teilräume in der gebauten Puppenwohnung anderen vermitteln
- etwas konstruieren,
z. B. eine Haustür in der Puppenwohnung, die auf- und zuzuklappen ist, einen Klingelzug, der um die Ecke geht . . .
- etwas Bestehendes und scheinbar Gegebenes verändern,
z. B. einen Tisch zum Arbeiten mit Ton in einen Tisch für einen Geburtstag; eine Illustrierte in ein Kinderbilderbuch nach selbstgewähltem Thema.

Aufgabe der Eingangsstufe ist es, jedes Kind zu befähigen, die oben genannten Handlungsformen des Sehens und Machens seinen Möglichkeiten entsprechend zu erkennen und bewußt zu verwenden, um Weg und Ergebnis seiner Tätigkeit in Verbindung miteinander zu sehen (z. B. zur Verwirklichung eines Ziels die geeigneten Mittel anwenden).

Fachgemäße Verhaltensweisen entwickeln und anwenden

Fachgemäße Verhaltensweisen sind

- informierendes Sehen,
z. B. beim Betrachten einer Geschäftsauslage
- anhaltendes Beobachten,
z. B. der Verhaltensweisen eines Igels, dem ein Schälchen Milch hingestellt wurde
- Erleben,
z. B. was der Kasper mit dem Räuber macht
- Machen materialer Erfahrungen,
z. B. einen unbekanntem Stoff auf Beschaffenheit, Verarbeitungsmöglichkeit und Verhalten in bestimmten Situationen untersuchen
- Gestalten und Darstellen,
z. B. beim Herstellen eines Bildes die vorgesehene Bildfläche aufteilen und verschiedene Gegenstände darauf malen
- Verändern und Verfremden,
z. B. ein Spielzimmer zu einem Wartezimmer verändern, den Tisch zum architektonischen Element verfremden
- Versuchen und Forschen,
z. B. Farben ineinanderlaufen lassen, um zu erproben, was daraus wird
- Tun und Sprechen,
z. B. zu dem Tier, das gerade gezeichnet wird, die entsprechenden Geräusche machen

- sachbezogenes Sprechen,
z. B. ich habe einen Hund gemalt, der viel größer ist als das Haus auf meinem Blatt
- Beschreiben und Begriffe bilden,
z. B. eine Farbe als „orange“, eine Oberfläche als „rau und riffelig“ bezeichnen
- Sprechen in verschiedenen Ausdrucksweisen,
z. B. für Ziegelsteinmauer sagen „die rote, riffelige Steinfläche“

Fachgemäßes Verhalten bedeutet in diesem Lernbereich für das Kind

- im praktischen Tätigkeitsbereich
zeichnen, malen, stempeln, verformen, aneinandersetzen, schichten, verbinden mit und ohne Klebstoff, bauen, überdecken, beweglich machen, reißen, schneiden, sägen
- im Wahrnehmungsbereich
Informationen über materiale Beschaffenheit aufnehmen, Bilder als Information über etwas verwenden, materiale Erfahrungen machen, beobachten, Dargestelltes nacherleben
- im Mitteilungsbereich
über Erfahrenes sachbezogen sprechen, Verfahren schildern, Tätigkeiten benennen können, statt mit Worten durch Bildzeichen etwas mitteilen.

Organisation der Lernprozesse

Die hauptsächlichsten Aktions- und Interaktionsformen wie Bauen, Formen, Verändern, Darstellen, Sammeln, Besichtigen, Vergleichen etc. können sich aus dem Interesse der Kinder oder dem Angebot des Erziehers entwickeln. Hierbei sind verschiedene Arbeitsformen möglich

- die Arbeit einzelner an individuellen Produkten,
z. B. Malen eines Erlebnisses
- das Lösen von bildnerischen Problemstellungen unter gleichartiger Aufgabenstellung,
z. B. möglichst verständliche Mitteilungen durch Bilder machen
- das kooperative Arbeiten an kleinen Projekten,
z. B. zwei Kinder legen ihre Blätter nebeneinander. Sie benutzen zusammen einen Bleistift. Das erste Kind läßt den Bleistift über sein Blatt wandern. Wenn es die Grenze des Blattes erreicht, übernimmt der Partner den Stift. Es kommt dabei auf gegenseitiges Abgeben und Übernehmen an;
z. B. zwei Kinder malen ein Bild von Hänsel und Gretel. Es kommt darauf an, beide Bilder als Teilbilder eines später daraus zu erstellenden Gesamtbildes zu sehen und aufeinander abzustimmen;
z. B. eine Gruppe nimmt sich vor, gemeinsam etwas zu schaffen. Die hierzu notwendigen Arbeiten werden auf einzelne verteilt. Es kommt darauf an, auch „unwichtige Tätigkeiten“, z. B. Farben anrühren, Papier holen usw. zu übernehmen.

Einzelarbeit wird immer einen besonderen Platz im Lernbereich Kunst haben

- um Rückstände der Erfahrung oder Mangel an Selbstvertrauen aufzuholen
- um einen besonderen Einfall zu verwirklichen
- um sich selbst im Tun zu erfahren.

Die Arbeit in der Kleingruppe hat dann ihren besonderen pädagogischen Wert

- wenn ein Kind von seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten sehr überzeugt ist und zu relativierenden Einsichten in seine Fähigkeiten gebracht werden soll
- wenn gelernt werden soll, daß mehrere eine Sache besser zustande bringen als einer
- wenn soziale Lernprozesse beabsichtigt sind
- wenn ein Sachverhalt oder Gegenstand in seinen Sinngehalten zu erschließen ist, z. B. in der Betrachtung eigener und fremder Werke.

Lern- und Spielmaterialien

Beim materialen Angebot werden unstrukturierte und strukturierte Materialien unterschieden.

Unstrukturierte Materialien sind z. B. weiße und farbige Papiere verschiedener Stärken und Oberflächen (Zeitungspapier, Zeichenpapier, Karton, Japanpapier, Büten), Sand, Knete, Ton, einfache übereinanderzulegende Bauklötze, verschiedenartig geformte Holzreste aus Tischlereien, Bretter, Ziegelsteine, Kisten, Decken, Schnur. Sie sind dem Entwickeln von Eigeninitiativen besonders förderlich.

Als strukturiertes Material sind alle schon vorgeordneten und für bestimmte Abläufe und Werkverfahren hergestellten Materialien zu verstehen wie der 12farbene Deckfarbenkasten, Schultemperafarben, die verschiedenen vorgeordneten Farbpapiersets, die unterschiedlichen Baukastensysteme mit ihren Klemm-, Steck- und Schraubverbindungen. Dieses Material eignet sich besonders für die Differenzierung des Lernangebots nach Schwierigkeitsgraden.

Weitere Arbeitsmaterialien in der Eingangsstufe sind alle optisch bedeutsamen Spiel- und Beschäftigungsgegenstände wie Puzzlespiele, Bildkarten, Lottoserien, Steckspiele, Perlenkästen, Puppenstuben, Verkehrsschilder, Modelle jeglicher Art, Stadtpläne, Umgebungskarten, Farbkarten. Ihr Einsatz bestimmt sich aus den Lernzielen, die einer Situation zugeordnet werden.

Zu den Lehrmitteln dieses Bereichs gehören auch die methodischen Hilfsmittel, wie sie im Medienbereich angeboten werden, z. B. Diaprojektor, Filmvorführgerät, Tageslichtschreiber, Fernsehgerät sowie die entsprechende Sammlung von Diapositiven.

Die Vielfalt des materialen Angebotes in diesem Lernbereich birgt die Gefahr in sich, Kinder nur zum bloßen Tätigsein (Beschäftigung) anzuhalten. Darum ist es wichtig, darauf hinzuweisen, daß der Lernbereich nicht als selbstfunktionierend angesehen werden sollte, sondern einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes leistet.

8. Mathematik

Der Lernbereich Mathematik leistet einen Beitrag zur Entwicklung grundlegender Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten wie

- Probleme erkennen und lösen wollen
- verschiedene Lösungswege suchen und verfolgen
- Probleme auch bei auftretenden Schwierigkeiten weiterverfolgen
- Bereitschaft, Probleme mit anderen (Kindern, Erziehern) zu besprechen und zu lösen.

Das Erlernen der grundlegenden Fähigkeiten hat bereits im Kleinkindalter begonnen und soll in der Eingangsstufe bewußt gefördert werden. Das geschieht in komplexen Ausgangssituationen, nicht isoliert und auch nicht in vorwiegend lehrgangsmäßigen Formen.

Die unterschiedlichen Lernstände und Interessen der einzelnen Kinder sowie mögliche Lernbehinderungen — durch anfänglich mangelhafte sozial-emotionale Orientierung und Sicherheit — erfordern, daß sich der Erzieher in der ersten Hälfte von E1 zunächst darauf beschränkt, die allgemeinen sozialen, motivationalen und kognitiven Bedingungen des Lernens zu verbessern (s. Lernbereiche „Spiel“ und „Soziales Handeln“) und die individuellen Interessen und Fähigkeiten der Kinder durch Beobachtung und Gespräch zu erkunden.

In den verschiedensten Real- und Spielsituationen sollte den Einfällen der Kinder nachgegangen werden. Zunehmendes Herauslösen mathematisch-logischer Aspekte aus der kindlichen Problematik sowie der bewußte Einsatz einfacher mathematischer Hilfsmittel bei der Lösung von Problemen erscheinen geeignet, um das Interesse am Mathematiklernen zu wecken.

Auf diesem Hintergrund bilden sich Einstellungen wie

- folgerichtiges Vorgehen
- schlußfolgerndes Vorgehen
- mit Spielregeln umgehen
- Strategien bilden.

Aspekte solcher Gelegenheitsbetrachtungen können verschiedenster Art sein

- einfache Messungen und Schätzungen
- Merkmalsbestimmungen und Ordnungen
- Zuordnungs- und Invarianzversuche
- Analogiebildungen
- Ordnungs- und Gleichheitsbeziehungen
- geometrische und topologische Probleme
- Anzahl- und Zählprobleme
- Regelmäßigkeiten.

In allen Fällen geht es um das Erkunden und Erkennen mathematischer Sachverhalte in konkreten Lebenssituationen, in denen das Kind vergleicht, zuordnet, einordnet, anordnet, umordnet, schätzt, mißt und zählt. Im Vordergrund stehen dabei nicht die richtige oder falsche Lösung sowie das Zählen und Rechnen, sondern es geht um das behutsame Hin- und Herführen zum mathematisierenden Handeln und Denken.

**Beispiele
für Ausgangssituationen**

- Spielen auf dem Spielplatz
- Türme bauen
- Straßen und Bahnen anlegen
- Malen und Zeichnen
- Zuschauen auf dem Sportplatz
- Warten an der Bahnschranke
- gezieltes Ausschneiden aus Zeitungen, Katalogen, Tapeten
- Umräumen und Aufräumen im Klassenraum
- Gesellschaftsspiele
- Verkehr

mathematische Aspekte

Gleichgewicht, Ordnungsbeziehungen, Zählen
Längenvergleiche, Symmetrie (Relationen)
Kreuzungen, Gebiete, Raumlagebeziehungen (Topologie), Simultanerfassung
geometrische Formen, Symmetrie, visuelle Vergleiche
Messen und Schätzen, Ordnungsbeziehungen
rechts - links, Zählen, Merkmale
Mengenbilder, Symbole, Simultanerfassung
Raumlagebeziehungen, Invarianz
einfache Regelmäßigkeiten erkennen
Simultanerfassung

Neben der gelegentlichen Betrachtung mathematischer Sachverhalte treten in der zweiten Hälfte von E1 zunehmend *episodenhafte Angebote* in den Vordergrund, die als Lernereignisse mit speziell mathematischem Ziel geplant sind und gleichsam kleine Lehrgänge darstellen. Dabei sind Sozialformen und Materialien zu bevorzugen, die auf unterschiedlichen Leistungsebenen viele Möglichkeiten des aspektgebundenen Handelns und Denkens anregen bzw. Lösungen verschiedener Art zulassen.

Beispiele für episodenhafte Angebote

- Mit Steinen und Klötzen bauen und legen bzw. Umrisse auslegen, Nachbauen realer Situationen
- Werkzeuge und Geschirrtile in einem Korb
- Ketten bilden oder aufziehen
- Wasser- und Sandmengen auf verschiedene Gefäße verteilen, vergleichen, aufteilen und zusammenfügen
- Xylophonstäbe nach Größe und Klang ordnen
- Mathematikspiele mit strukturiertem Material

mathematische Aspekte

Förderung des geometrischen Formgefühls und der geometrischen Vorstellung, Parkettierungen
Mengenbildung, -vergleich, -invarianz, -darstellung
Herstellung von Folgen und Symmetrien, Erkennen von Bildungsgesetzen
Kennenlernen erster Hohlmaße, Mengeninvarianz
Relationen
logische Übungen

In solchen situativen Episoden werden in der Regel verschiedene Fähigkeiten angesprochen und gefördert.

Die mathematische Fachsprache ist noch nicht Lerngegenstand. Gerade Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten sollen hier Möglichkeiten der „sprachlosen“ Lernerfolge und Könnenserlebnisse finden.

Folgende Arbeitstechniken sollen im Rahmen der Lernsituationen eingeübt werden

- Schneiden
- Kleben
- Falten
- Ausmalen
- Ankreuzen
- Ausstreichen
- Einkreisen
- Pfeile zeichnen
- einfache grafische Anweisungen lesen
- mit Schablonen zeichnen
- nach Arbeitsblättern und Spielplänen arbeiten etc.

Es findet in E1 keine Vorverlegung des Mathematikunterrichts, sondern eine Hinführung zum mathematischen Verständnis durch Defizitausgleich, vielseitige materiale Erfahrungen und Motivationspflege statt.

Der Mathematikunterricht in E2 erhält dadurch gegenüber dem bisherigen Anfangsunterricht veränderte Bedingungen und Prägungen:

Die Kinder haben vielerlei Umgangserfahrungen machen und Defizite ausgleichen können. Auf die üblichen Vorkurse kann daher in E2 weitgehend verzichtet werden.

Sie haben gelernt, in E1 vorwiegend in Kleingruppen zu arbeiten, und daher sollte dies beibehalten werden.

Die Kinder sind an Lernereignisse mit Episodencharakter gewöhnt. Es scheint daher sinnvoll, den Mathematiklehrgang — stärker als in den Lehrbüchern üblich — epochal zu gliedern und (durch Pausen oder Themenwechsel) zu rhythmisieren.

Die Kinder haben eine Vielfalt von Materialien zur Verfügung gehabt. Das Lehrbuch und die dazugehörigen Einheitsmaterialien reichen daher in E2 in der Regel nicht aus, um das Denken und Lernen der Kinder weiter anzuregen. Sie bedürfen der Anreicherung auf allen Abstraktionsstufen (konkrete Situationen, Spiele, Modelle, Bilder, Dingsymbole, grafische Symbole, Ziffern und Zeichen).

Neben den eingangsstufenspezifischen unterrichtlichen Bedingungen gelten verbindlich im 2. Jahr der Eingangsstufe die „Handreichungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule“ und der zugehörige Kommentar, die sich auf die „Empfehlungen und Richtlinien zur Modernisierung des Mathematikunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen“ — Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3. 10. 1968 — gründen.

Der Lernbereich Mathematik steht in der Gefahr, der Frühverschulung Vorschub zu leisten und damit der Zielsetzung der Eingangsstufe entgegenzuwirken. Gefahren, die im Zusammenhang mit dem Lernbereich Mathematik auftreten können, sind

- verfrühte Verbalisierung und Formalisierung
- Vorwegnahme der Lerninhalte folgender Klassenstufen
- Erzeugung von Leistungsdruck durch Lernzielkontrollen
- Ersetzen konkreter Aktivitäten durch Arbeitsblätter
- verfrühter oder einseitiger Einsatz von strukturiertem Material.

9. Zusammenleben der Menschen

Dieser Lernbereich thematisiert Entwicklungen, Bedingungen, Formen und Veränderungen menschlicher Existenz.

Die Lebensbedingungen der Menschen kommen zum Ausdruck

- in Inhalten und Formen der Arbeit und Freizeit
- in Werten und Normen, die als soziale Regeln die Beziehungen der Menschen untereinander bestimmen
- in sozialen Ungleichheiten und Spannungen
- in Institutionen und Organisationen, mit denen und durch die die Menschen ihre Interessen wahrnehmen, ausdrücken und durchsetzen (z. B. Familie, Schule, Parteien etc.).

In der Eingangsstufe bezieht sich dieser Lernbereich im wesentlichen auf die Umwelt, in der die Kinder soziale Bezüge erfahren. Sie sollen Sozialkompetenz erwerben, d. h. bereits in der Eingangsstufe müssen Grundlagen geschaffen werden für das Verhalten und Mitwirken im Zusammenleben der Menschen. Bei den Kindern soll ein erstes Verstehen von gesellschaftlichen Strukturen und Zusammenhängen angebahnt und damit Vorformen politischen Verhaltens erworben werden.

Schon im Eingangsstufenalter werden politisch-gesellschaftlich bedeutsame soziale Verhaltensweisen und Einstellungen geprägt. Die verschiedenartigen Sozialisationsbedingungen führen zu einer unterschiedlichen Wirklichkeitswahrnehmung (selektives Wahrnehmen). Daher sollten die Kinder zur differenzierten Wahrnehmung und rationalen Auseinandersetzung mit den eigenen Lebensbedingungen sowie mit denen der anderen Kinder angeregt werden. Diese Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse müssen zu möglichen Handlungs- und Aktionsformen führen mit dem Ziel, menschliches Zusammenleben vernünftig zu gestalten.

Im einzelnen sollen die Kinder

- mit ihrer sozialen und natürlichen Umwelt sowie deren Grundzusammenhängen und Erscheinungsformen vertraut gemacht werden, die Lebensbedingungen der Menschen vergleichen und sehen, daß es Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt
- lernen, sich in verschiedenen sozialen Situationen zurechtzufinden, d. h. situationsgerecht zu handeln
- erkennen und aufzeigen können, daß ihre Lebensbedingungen durch Menschen gemacht und durch diese verändert werden können, indem sie
 - Selbstverständlichkeiten in Frage stellen (Kritikfähigkeit)
 - soziale Phantasie entwickeln (Kreativität)
 - erste Formen der Solidarität und des solidarischen Handelns anwenden und üben.

Der Erzieher sollte in den alltäglichen Situationen die von den Kindern geäußerten politisch-gesellschaftlichen Anregungen aufgreifen und im Sinne der allgemeinen Lernziele weiter verfolgen. Dadurch werden die Spontaneität und die Eigeninitiative der Kinder unterstützt und ihr Selbstwertgefühl bestärkt.

Er wird auch von sich aus geplante und gezielte Themen- und Inhaltsangebote machen müssen, um die Kinder zu einer erweiterten Wirklichkeitswahrnehmung zu führen. Die in diesem Lernbereich thematisierten Situationen und Inhalte sollten am Neugierverhalten und an den Sozialerfahrungen der Kinder anknüpfen. Unter dieser Voraussetzung ist es möglich, sie an der Planung und weiteren Arbeit zu beteiligen bzw. mitentscheiden zu lassen. Dadurch werden Verhaltensweisen angebahnt, die politisch-gesellschaftlich bedeutsam sind.

Der Lernbereich „Zusammenleben der Menschen“ umfaßt keine festgelegten Lerneinheiten. Bei der Auswahl der Inhalte für diesen Lernbereich ist zu fragen

- ob das Angebot die Erfahrungen und Kenntnisse der Kinder von der gesellschaftlichen Wirklichkeit erweitert
- ob sie angeregt werden, gedankliche und/oder praktische politisch-gesellschaftlich bedeutsame Aktivitäten zu entwickeln
- ob sie die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln können, scheinbar beziehungslose Informationen miteinander zu verknüpfen und dadurch neue Erkenntnisse und Einsichten zu gewinnen
- ob sie angeregt werden, von sich aus miteinander und/oder mit Erwachsenen in Kontakt zu treten
- ob ihnen ein gemeinsames Handeln ermöglicht wird.

Umfang und Differenziertheit der Lernangebote sollten sich in jedem Falle am Interesse und am Aufnahmevermögen der Kinder orientieren. Die Struktur der Lernangebote sollte offen sein und die Kinder zum Weiterfragen bzw. Weiterarbeiten anregen.

Didaktische Ansätze

Die nachfolgenden Beispiele thematisieren nicht nur einen zentralen inhaltlichen, sondern auch methodischen Zusammenhang politisch-sozialer Lernprozesse. Das Spiel ist eine wichtige Methode im politisch-sozialen Lernprozeß (vgl. „Spiel“, S. 46 ff.). Es ist ein fundamentales Bedürfnis der Kinder und bietet vielseitige Möglichkeiten des Erlebens und Lernens; ihre persönlichen Wahrnehmungen und Auffassungen werden im Spiel entfaltet, ihre Lebens- und Sozialerfahrungen, aber auch ihre Interessen werden sichtbar und können so in den Lernprozeß einbezogen werden. Die politisch-soziale Lerndimension des Spiels wird deutlich, z. B.

- in den sozialen Kontakten der Kinder untereinander (sich kennen und verstehen lernen)
- in den ersten Formen der Solidarisierung (Spielgefährten gewinnen und eine Sache gemeinsam tun)
- in den sozialen Konflikten (sich mit anderen auseinandersetzen).

**„Wir spielen etwas nach — Wir spielen etwas neu
Wir bauen etwas nach — Wir bauen etwas neu“**

Auf einer *ersten Stufe* sind die ausgewählten Sachverhalte differenziert zu erfassen. Da die Kinder — bezogen auf den ausgewählten Sachverhalt (Situation/Thema/Inhalt) — aufgrund ihrer verschiedenen Ausgangslage unterschiedliche Sichtweisen und Bewertungen in den Lernprozeß einbringen, werden sie angeregt, genauere Betrachtungen

anzustellen. Das kann dazu führen, den ausgewählten Sachverhalt über das Nachspielen/Nachbauen hinaus im politisch-gesellschaftlichen Zusammenhang der Wirklichkeit aufzusuchen, um sich damit auseinanderzusetzen. In einer *zweiten Stufe* muß über eine Bestandsaufnahme hinaus nach Gründen für die vorgefundenen Verhältnisse gefragt werden. Dadurch wird ein erstes Verständnis von den Zusammenhängen zwischen den konkreten Lebensbedingungen mit ihren Auswirkungen für die Betroffenen angebahnt. Daraus folgt, daß die Wirklichkeit nicht als „heile Welt“ dargestellt wird, sondern die Verhältnisse — so wie sie sind — erfaßt und die möglichen Folgen für die Betroffenen reflektiert werden müssen.

Dieser didaktische Ansatz enthält u. a. ein starkes kreatives Moment. Auf der Basis der bestehenden sozialen Wirklichkeit werden mit Hilfe der Phantasie Vorstellungen von noch nicht Realisiertem, aber real Denkbarem entwickelt. Es wird versucht, gesellschaftliche Vorstellungen und feste Rollenverhaltensmuster traditioneller Prägung aufzubrechen und kreative Verhaltensweisen zu entwickeln und zu fördern. Dabei können die Kinder die Erfahrung machen, daß die Gründe für ungleiche Lebensbedingungen in der Organisation der Gesellschaft liegen und daß diese Organisation von Menschen gemacht und im Prinzip veränderbar ist. Für den Erzieher ergibt sich die Aufgabe, solche Sachverhalte im Rahmen eines geplanten Lernprozesses zu verfolgen, die den Kindern Erfahrungen in bezug auf durchgeführte Veränderungen ermöglichen und zugleich die Widerstände durchschaubar machen, die immer dann zu erwarten sind, wenn bereits verteilte Chancen umverteilt werden sollen.

Beispiel: „Unsere Wohnung“

In diesem Themenbereich kann der Erzieher an Äußerungen anknüpfen, die die Kinder im freien Spiel machen (z. B. Mutter-Vater-Kind-Spiele). Im Verlauf der Darstellung von Wohnsituationen werden die Kinder erfahren, daß sie unterschiedliche Wohnungen haben. Es gibt große, kleine, teure, billige Wohnungen, die in einen Zusammenhang mit der ökonomischen Situation der Bewohner zu bringen sind. Die unterschiedlichen Wohnbedingungen wirken sich auf die Betroffenen aus. In manchen Wohnungen gibt es mehrere, in vielen keine Kinderzimmer. Wenn Kinderzimmer überhaupt vorgesehen sind, sind es oft die kleinsten Räume. Die Kinder erfahren, daß die Raumplanung und -nutzung vorwiegend aus der Perspektive der Erwachsenen geschieht. Das Infragestellen solcher Regelung kann dazu führen, daß die Kinder ihre eigenen Bedürfnisse artikulieren lernen und sich nicht überkommenen Rollenverteilungen kritiklos anpassen. Um die Chance zu Veränderungen zu eröffnen, ist es notwendig, die Eltern in den Lernprozeß mit einzubeziehen. Denkbar ist ein gemeinsames Projekt „Wie Wohnen mehr Spaß macht“. Dort könnten Möglichkeiten von Wohnplanung durchgespielt und unter funktionalen Aspekten reflektiert werden. Traditionelle Rollenverteilungen können überprüft und in gewissen Grenzen verändert werden. Dieser Ansatz kann langfristig zur Aufmerksamkeit gegenüber Chancenungleichheiten führen und ein solidarisches Miteinanderhandeln anbahnen.

Weitere Themenvorschläge:

Unsere Schule
Unser Kindergarten
Unser Dorf
Unsere Straße
Unser Spielplatz
Familienleben
Junge und Mädchen o. ä.

„Wir lernen, uns in unserer Umwelt zu bewegen“

Dieser Ansatz orientiert sich an Situationen aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Dabei geht es nicht nur darum, bestimmte Verhaltensweisen im Sinne eines bloßen Funktionierens beherrschen zu lernen, sondern auch darum, Vorstellungen von den gesellschaftlichen Bedingungen zu entwickeln, die die Situation bestimmen. Auf diese Weise sollen die Kinder zu einem bewußten Handeln geführt werden.

Die ausgewählten Situationen der gesellschaftlichen Wirklichkeit können sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel von Lernprozessen sein. Dadurch können bereits angelegte Kompetenzen und Erfahrungen erweitert bzw. neu entwickelt werden.

Beispiel: Einkaufen

Die Kinder der Eingangsstufe haben bereits eigene Geldmittel (Spargeld, Taschengeld), über die sie mehr oder weniger frei verfügen können. Sie sollen die Zusammenhänge kennenlernen, in denen Geld eine Rolle spielt (Ware - Arbeitskraft - Konsumsystem), sie sollen den Kaufvorgang selbst durchschauen und beherrschen lernen (Verkaufssystem - Werbung - Bezahlung).

Im Rahmen einer geplanten Unternehmung der Eingangsstufengruppe (z. B. Kinderfest, Picknick, Geburtstagsfeier) müssen bestimmte Dinge eingekauft werden. Aufgrund der vorausgegangenen Planung erledigen die Kinder/Kindergruppen das Einkaufen. Sie treffen Entscheidungen, in welchen Geschäften gekauft wird (und warum), welche Waren aus- gesucht werden (und warum) und wie der Gesamteinkauf zu organisieren ist (evtl. mit Verkehrsmitteln, Elternbegleitung). Aus der komplexen können dann spezielle Situationen gesondert untersucht werden (z. B. Verkaufsanordnung in einem SB-Laden, Werbemethoden, Kaufentscheidungskriterien u. a. m.). Hierdurch ergibt sich oft die Notwendigkeit, bestimmte Situationen/Fragen erneut in der Wirklichkeit aufzusuchen und weiter zu verfolgen.

Weitere Themenvorschläge:

Der Kiosk um die Ecke
Arbeitsstätten / Arbeitsbedingungen
Tankstelle
Wochenmarkt
Wir organisieren ein Picknick

Ich bin allein zu Hause
Telefonieren
Ich habe eine Schwester / einen Bruder bekommen
Ausländerkinder
Alte Leute
Wir fahren zum Baden
Wir organisieren ein Kinderfest o. ä.

10. Technik

Zum Verständnis des Lernbereichs

Technische Tätigkeit wird für Menschen in verschiedenen Situationen notwendig und stellt jeweils unterschiedliche Anforderungen an sie, z. B.

- an Kinder beim Lenken und Bremsen eines Handwagens, in dem sie einen Berg hinunterrollen
- an Hausfrauen bei der Benutzung einer Haushaltsmaschine oder bei der Einrichtung eines Raumes
- an den Arbeitenden bei der Handhabung und Bedienung von Werkzeugen und Maschinen
- an den Handwerker bei der Reparatur von Gegenständen, Maschinen oder Anlagen
- an den Handwerker, Techniker oder Ingenieur bei der Entwicklung von technischen Gegenständen und Anlagen
- an den Wissenschaftler bei dem Entwurf oder bei der Konstruktion von technischen Gegenständen, Anlagen, Verfahren oder Systemen.

Technische Tätigkeiten sind in der heutigen, vorrangig arbeitsteilig produzierenden Gesellschaft in der Regel in Einzelschritte aufgegliedert und oft einseitig spezialisiert. Die Handelnden können Zusammenhang, Ursachen und Auswirkungen ihrer Tätigkeit oft selbst nicht durchschauen und beurteilen. Technik erscheint daher vielfach als nicht beeinflussbar und nicht kontrollierbar (z. B. Umweltverschmutzung durch die industrielle Produktion). Kenntnisse natürlicher und technischer Funktionszusammenhänge und Entstehungsprozesse sind für den einzelnen notwendig, um sich in technischen Situationen orientieren zu können und — den eigenen Bedürfnissen entsprechend — handlungsfähig zu werden.

Die Vermittlung dieser Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ist für eine Gesellschaft notwendig, um ihre technische Basis, die vorrangig in der Produktion entsteht, erhalten und möglichst zum Wohle aller Gesellschaftsmitglieder weiterentwickeln zu können.

Ausgangslage der Kinder

Kinder erkunden und verändern ihre Umwelt, z. B. durch Anfassen, Betasten, Umstellen, Umkippen, Umdrehen, Hin- und Herwenden, Auseinandernehmen, erneutes Zusammensetzen, Verformen . . .

Sie interessieren sich für die Gegenstände ihrer Umgebung, insbesondere wie man mit diesen umgehen kann, wie sie funktionieren, wie und wozu man sie gebrauchen kann, wie sie entstehen und wie man sie selbst machen kann:

Sie *spielen* unterschiedliche Situationen technischen Handelns *durch*, z. B. Auto fahren, Pudding kochen, ein Haus bauen, am Auto ein Rad wechseln.

Sie *stellen* erfahrene oder vorgestellte, technisch beeinflusste oder technisch bestimmte Lebenssituationen *dar* und *entwickeln sie weiter*,

z. B. im Karton wird eine Wohnung gebaut, und Situationen aus dem eigenen Familienleben werden darin durchgespielt; im Sandkasten wird die gehörte Geschichte „Wie die Ritter eine Burg erobern“ nachgebaut und durchgespielt; Rollerfahren wird gezeichnet.

Sie *benutzen* Gegenstände ihrem Zweck entsprechend, z. B. mit einer Schaufel wird ein Loch gegraben; aus Legosteinen wird ein Haus gebaut; mit dem Messer wird ein Brot bestrichen; mit Hilfe des Summers wird die Haustür geöffnet, wenn es klingelt.

Sie *nehmen* Gegenstände *auseinander* und *setzen sie zusammen* (Demontage - Montage),

z. B. ein Aufziehspielzeug wird auseinandergenommen.

Sie *stellen* Gegenstände und Hilfsmittel aus Materialien *her*,

z. B. aus Schachteln wird ein Tunnel für die Eisenbahn gebaut.

Im Verlauf der Eingangsstufe benutzen, be- und verarbeiten die Kinder Gegenstände und Materialien immer gezielter. Ihre Vorstellung von technischen Sachverhalten und Zusammenhängen und deren Verwirklichung werden zunehmend differenzierter. Dieses Handeln ist vielfach mit Sprechen verbunden oder wird durch sprachlichen Kommentar begleitet. Auf diese Weise bewältigen sie technisch bestimmte Lebenssituationen.

Verhaltensweisen in technischen Situationen werden bei den Kindern unterschiedlich weit entwickelt sein. Einige von ihnen werden technische Gegenstände, Prozesse und Zusammenhänge gut kennen und damit umgehen können, weil ihnen die Benutzung oder Verarbeitung bestimmter Dinge, Hilfsmittel und Materialien erklärt und gezielt mit ihnen gearbeitet worden ist oder weil sie im selbständigen Experimentieren unterstützt wurden. Manche Kinder sind bereits durch Anweisungen Erwachsener (wie man dies oder jenes macht) festgelegt und damit bezüglich eigener Entscheidungen und selbständiger Lernprozesse eingeengt. Es gibt auch Kinder, deren technische Handlungsfähigkeit aufgrund besonderer Umweltbedingungen oder Erziehungsfaktoren unterentwickelt ist. Andere sind u. U. schon mit schwierigen technischen Situationen vertraut, entweder weil ihnen die Eltern risikoreiche Situationen zumuteten, oder weil sie sich sehr viel selbst überlassen waren.

In den Lernprozessen der Eingangsstufe müssen die unterschiedlichen Ausgangslagen der Kinder berücksichtigt werden.

Aufgaben des Lernbereichs

Im Verlauf der Eingangsstufe

- sollen die Kinder Sicherheit im Umgang mit alltäglichen, technisch bestimmten Situationen erwerben
- sollen Lernfähigkeit und Kreativität im technischen Bereich den kindlichen und sachlichen Bedingungsbeziehungen entsprechend entwickelt werden

- soll bewußtes Erfassen technischer Situationen gefördert werden
- sollen die Kinder erkennen und handelnd erfassen,
 - daß sich für technische Probleme verschiedene Lösungen anbieten,
 - daß bestimmte Funktionen durch bestimmte Konstruktionsweisen mit Hilfe von Bauelementen oder zu bearbeitenden Materialien ermöglicht werden können,
 - daß die auszuwählenden Lösungen möglichst für alle Menschen humane Lösungen sein sollten.

Gegenstände entsprechender Lernprozesse können der Umwelt entnommen sein,

z. B. Wohnen, Wohnraum, Wohnung, Spielplatz, Dorf, Stadt;
Arbeit, Arbeitsraum, Arbeitsplatz, Fabrik;
Transport, Verkehr, Verkehrssysteme.

Darüber hinaus können spezifische Probleme Inhalte des Lernbereichs sein,

z. B. Körper-, Raum-, Festigkeits-, Bewegungs-, Leitungskonstruktionen und damit verbunden auch die jeweiligen Funktionen oder die Materialkunde und die Materialverarbeitung.

Beispiele aus den Bereichen: Wohnen — Arbeit — Transport

Angucken, Durchspielen, Darstellen, Benutzen, Vergleichen, Demontieren und Montieren sind Verhaltensweisen, die Kinder zeigen, um Funktionszusammenhänge zu erkennen und zu analysieren.

Bereich Wohnen:

Unser Kinderzimmer
Unsere Wohnung
Das Klassenzimmer
Unsere Schule
Unser Spielplatz

Bereich Arbeit:

Vater und Mutter arbeiten
Die Geräte des Zahnarztes
Hausbau (Materialien, Werkzeuge, Maschinen, Tätigkeiten der Arbeiter, Berufe)
Der Kran und der Kranführer
Beim Straßenbau (Materialien usw.)
Auf dem Bauernhof (Produkte, Werkzeuge usw.)
In der Ziegelei

Bereich Transport:

Kinderfahrzeuge
Spielfahrzeuge
Schiffe
An der Bahnschranke
Güter-, Busbahnhof
Mein Schulweg
Die gefährliche Kreuzung
Autobahn
Fahnenaufzug
Flaschenzug

Eine andere Verhaltensweise der Kinder ist das Herstellen (Erfinden oder Nachbauen), um Funktionszusammenhänge zu analysieren, um Materialien kennenzulernen, um Konstruktionen und Fertigungsverfahren zu entwickeln.

Bereich Wohnen und Spielen:

- Puppenstube im Karton bauen
- Möbel aus Karton für die Puppenstube herstellen
- Eine Burg bauen
- Buden bauen
- Wir verändern unseren Spielplatz
- Einen hohen Turm aus Klötzen bauen
- Womit können wir unsere Bude überdachen?
- Wir bauen eine Stadt mit Straßen, Eisenbahnen und allen wichtigen Einrichtungen (im Sand oder auf dem Fußboden des Klassenzimmers)
- Ein Riesentier aus Zeitung und Leim herstellen
- Ein ‚Hampelding‘ machen
- Eine Puppe basteln
- Eine Wackelpuppe an Fäden aus Lappen und Schachteln herstellen
- Einen Rundholzmann feilen

Bereich Arbeit:

- Töpfe aus Ton herstellen
- Ofen, Herd, Rost bauen (mauern und darauf grillen, kochen, backen)
- Wasser auffangen und Wasser absperren
- Ein Wasserrad, ein Windrad, ein ‚Spritzding‘, ein ‚Rollding‘, ein ‚Drehding‘, ein ‚Krachding‘ herstellen
- Eine Maschine zum Hochheben bauen
- Eine Lampe herstellen
- Mit Rädern, Zahnrädern, Bauelementen, Baukastenelementen experimentieren

Bereich Transport:

- Brücke über einen Bach, über den Abstand von zwei Schulbänken bauen
- Tunnel, Schiffe, Flieger herstellen
- Eine Kiste rollbar machen
- Kuller-, Kugelbahnen bauen
- Bahn-, Straßen- oder Schiffsverkehr in einer Stadt (im Sand oder auf dem Fußboden im Klassenzimmer) darstellen
- Zeichengeber (z. B. Signal von Burg zu Burg oder von Indianerdorf zu Indianerdorf) konstruieren
- Ein ‚Telefon‘ erfinden

Organisation der Lernprozesse

Die Auswahl der Inhalte muß an den jeweiligen Lernbedürfnissen der Kinder orientiert werden. Diese können von aktuellen Umweltsituationen oder von spezifischen Problemen, die innerhalb von Lernprozessen auftreten können, bestimmt sein.

Die Lernprozesse können in unterschiedlicher Form organisiert werden

- als freie Erfahrungsangebote
- Diese ermöglichen Kindern, aus einem Vorrat von Materialien und Werkzeugen auszuwählen, ihre eigenen Vorstellungen zu

verwirklichen, ihre Phantasie zu erweitern und eigene Arbeitsformen zu entwickeln (Ton, Plastilin, Bretter, Klötze, Leisten, Wurstspeiler, Strohhalme, Radscheiben, Schachteln, Papier-, Karton-, Pappstücke, Fäden, Lappen, Schläuche, Draht, Nägel; dazu Hämmer, Sägen, Zangen, Scheren usw.; dazu Kleber, Farben, Pinsel usw.).

- als gezielte Angebote vorgeformter Materialien
Diese führen zu relativ offenen, indirekten Aufgabenstellungen. Sie gestatten, eigenen Einfällen zu folgen, begrenzen den Entscheidungsraum allerdings zugleich durch den Widerstand der Materialien (z. B. Baukästen mit Steck- oder Schraubverbindungen, Bauelemente zur Übertragung von Drehbewegungen, Kran mit Winde, alte Wecker, Schienen mit Eisenbahn, Puppenstube, Kaufladen, Waage, verstellbare Pendel, Spiral- und Schraubfedern mit Gewichten, Kugelbahnrrinnen, Batterien mit Draht, Gleitflugzeuge usw.).
- als präzise Problemstellungen
Diese konfrontieren Kinder mit eindeutig eingegrenzten Fragestellungen und verlangen von ihnen die Auseinandersetzung mit von außen gestellten Problemstellungen (z. B. mit gegebenen Elementen möglichst hoch bauen, einen gegebenen Raum überbrücken, einen Signalarm an einer Leiste drehbar befestigen und mit einem Seilzug bewegen, eine Dose öffnen, eine Nuß öffnen, Murmeln mit Draht aus einem Becher herausholen, Puppen aus Rundholz herstellen, Werkzeuge des Maurers aufzeichnen, Arbeitstätigkeiten des Landarbeiters aufzeichnen, Hilfsmittel zum Wasserauffangen oder zum Tonbearbeiten erfinden, eine möglichst ungefährliche Kreuzung von Straße und Eisenbahn bauen, Herausfinden, wievielmals sich ein Rad beim Lauf einer bestimmten Strecke dreht usw.).

Bei allen Experimenten und Aufgaben sollte der Erzieher darauf hinwirken, daß die Kinder die von ihnen bearbeiteten Probleme in der Wirklichkeit wiedererkennen, daß sie ihre eigenen Lösungen mit vorhandenen vergleichen und so technische Wirklichkeit mehr und mehr durchschauen, beurteilen und beeinflussen lernen.

11. Natur

Es ist ein Ziel der Eingangsstufe, zur Entwicklung von Sachkompetenz gegenüber der natürlichen Umwelt beizutragen. Die Kinder sollten bereit und fähig werden, diesen Teil ihrer Umwelt angemessener zu erfassen und sich ihm gegenüber sachgerechter zu verhalten.

Im Rahmen dieser allgemeinen Aufgabe ist es notwendig, bei Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Formen des Lernens

- die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder
 - die Interessen unserer Gesellschaft
 - naturwissenschaftliche Formen rationalen Erkennens und Wissens sowie
 - die jeweiligen Gegebenheiten der natürlichen Umwelt
- aufeinander zu beziehen.

Aufgaben des Lernbereichs

Die Entwicklung von Sachkompetenz gegenüber der natürlichen Umwelt sollte unter folgenden allgemeinen Aufgaben erfolgen:

Entwicklung von Zuwendungsbereitschaft gegenüber der natürlichen Umwelt

Um Zuwendungsbereitschaft gegenüber Tieren und Pflanzen und gegenüber den Gegenständen, Stoffen und Kräften der nicht-lebendigen Umgebung zu entwickeln, müssen Unterrichtsgegenstände ausgewählt werden, von denen anregende Impulse ausgehen. Diese Impulse sollten bei den Kindern den Wunsch wecken, sich mit dem Gegenstand einzulassen und gleichzeitig Anreize zu einer problemlösenden Auseinandersetzung bieten. Die Auseinandersetzung mit den gewählten Phänomenen sollte in Formen aktiven Lernens erfolgen und für die Kinder erfolgreich verlaufen. Unter diesen Kriterien ist die Entscheidung, z. B. ein Meerschweinchen in der Klasse zu halten, eine für die Eingangsstufe geeignete Inhaltswahl. Dieses Tier löst in der Regel eine affektive Zuwendungsbereitschaft der Kinder aus. Die Haltung im Klassenzimmer wirft sach- und verhaltensbezogene Probleme auf, und eine Reihe von überschaubaren Einzelfragen können die Kinder in kleinen Versuchen in für sie befriedigender Weise lösen.

Erschließung neuer Erfahrungen mit natürlichen Phänomenen

Ausgangspunkt für alle abstrahierenden Lernprozesse sind das unmittelbare Erlebnis und die Erfahrung an natürlichen Phänomenen. So ist es möglich, bedeutungsvolle Begriffe zu entwickeln, die erweiterungs- und übertragungsfähig sind. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Gestaltung der materiellen Lernumwelt der Eingangsstufe und die Handlungsmöglichkeiten der Kinder:

In den Unterrichtsräumen sollten den Kindern erfahrungsintensive Umgangsmöglichkeiten mit Tieren und Pflanzen eröffnet werden und Terrarien, Aquarien, Käfige, Pflanzkästen u. ä. zur Verfügung stehen.

Es sollten Kästen für das Sammeln verschiedener Materialien vorhanden sein, und die Kinder sollten die Möglichkeit erhalten, in der

aktiven Untersuchung ihre Kenntnisse von Stoffen und ihren Eigenschaften zu vertiefen.

Kinder sollten angeregt werden, Gegenstände aus ihrer häuslichen Umwelt mitzubringen, um zur Anreicherung einer „naturwissenschaftlichen Ecke“ beizutragen.

Das Schulgelände sollte stärker als Lernumwelt in den Unterricht einbezogen und dieser Gesichtspunkt bei dessen Anlage, Ausgestaltung und Bepflanzung berücksichtigt werden.

Entwicklung angemessener Begriffe zur Erfassung und Ordnung natürlicher Phänomene

Begriffe sind notwendig, um die Erscheinungsvielfalt und Erfahrungsfülle der Natur überschaubar zu machen und zu ordnen. Mit ihrer Hilfe können in der Vielfalt von Erscheinungen und Erfahrungen Gemeinsamkeiten entdeckt (Klassifizieren) und als Einsicht festgehalten werden. Wesentliche Aspekte der Begriffsbildung sind

- sie muß auf Erfahrung gründen, damit nicht bedeutungsleere Pseudobegriffe vermittelt werden
- abstrahierende Verallgemeinerung muß erfolgen, wenn die Einsicht übertragungsfähig für ähnliche Fälle sein soll
- ein neuer Begriffsname kann notwendig sein, um die Einsicht in bündiger Form festzuhalten und mitteilbar zu machen.

Für den Vorgang der Begriffsbildung ist es wichtig, von den Erlebnissen und Erfahrungen der Kinder auszugehen sowie am gegebenen Stand begrifflicher Entwicklung und dessen umgangssprachlicher Bezeichnung anzuschließen. Darüber hinaus ist es erforderlich, die Begriffsbildung so einzuleiten oder zu erweitern, daß ein wissenschaftsorientiertes Verständnis angebahnt, auf keinen Fall aber erschwert wird.

Erfassen der Beziehungen zwischen natürlichen Phänomenen durch Einsicht in Regelmäßigkeiten

Natürliche Phänomene stehen in Beziehung zueinander, sie verändern sich, üben Wirkungen aufeinander aus und können auch vom Menschen beeinflußt werden. Es ist darum notwendig, den Kindern Strukturen, Prozesse und Wirkungszusammenhänge durch beziehungserfassendes Denken zu erschließen. Um z. B. den Vorgang des Schmelzens und Erstarrens in einem kausalen Deutungsmuster zu erfassen, ist es notwendig, daß Kinder

- die Wärmeenergie als einen unsichtbaren Faktor mit in die Betrachtung einbeziehen
- die Wärme in diesem Wirkungszusammenhang als ursächlichen Faktor erkennen
- trotz großer Unterschiede im Erscheinungsbild sehr verschiedenartiger Phänomene (Eis — Wasser, feste Butter — flüssige Butter u. ä.) das regelhaft Gleichbleibende entdecken.

Kinder deuten Beziehungen zwischen natürlichen Phänomenen vielfach mit unangemessenen Beziehungsmustern. Darum ist es bei Erklärungsversuchen von Wirkungszusammenhängen wichtig

- in einleitenden Gesprächen jene Deutungen kennenzulernen, die Kinder für sich entwickelt haben

- die Kinder anzuregen, durch genauere Beobachtungen und kleine Versuche ihre Vermutungen zu überprüfen
- durch wiederholte Versuche mit der verursachenden Größe (z. B. Wärme) hinreichende Erfahrungen über deren Wirkung zu sammeln
- in deutenden Gesprächen diese Erfahrungen zu angemessenen Vorstellungen ihrer regelhaften Verknüpfung zu verdichten.

In der Eingangsstufe sollte sich das beziehungserfassende Denken auf für Kinder überschaubare Zusammenhänge beschränken.

Entwicklung von Fähigkeiten und Verfahren zur Erarbeitung und Verarbeitung von Informationen

Kinder sind — von spontanen Interessen bewegt — oft sehr zufällig in ihrer Wahrnehmung. Es ist Aufgabe der Eingangsstufe, die Bereitschaft und Fähigkeit zum gezielten *Beobachten* zu fördern.

Die Kinder sollen lernen

- einen Untersuchungsgegenstand sachgerecht, d. h. systematisch und differenziert zu beobachten
- alle Sinnesorgane entdeckend einzusetzen
- nicht nur Objekte, sondern auch Verläufe angemessen aufzufassen.

Für die kognitive Verarbeitung von Beobachtetem ist das *Vergleichen* von grundlegender Bedeutung. Das Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ermöglicht es, Ordnungsmöglichkeiten unter Objekten zu entdecken und diese entsprechend zu *klassifizieren*.

Für das beziehungserfassende Denken ist es wichtig, daß Kinder verschiedenartige Beobachtungen in angemessenen Deutungsmustern aufeinander beziehen. In diesem Zusammenhang ist es notwendig, die Bereitschaft und Fähigkeit zu entwickeln, sachbezogene *Vermutungen* aufzustellen. Unterschiedliche Vermutungen über einen Sachverhalt bieten Gelegenheit, die Kinder mit *Versuchen* vertraut zu machen, damit sie an einfachen Fällen dieses Verfahren zur Klärung umstrittener Annahmen kennenlernen. Zur abschließenden Deutung der Versuchserfahrungen muß die Fähigkeit entwickelt werden, verschiedenartige Vermutungen auf ihre Angemessenheit zu überprüfen und dabei Wahrnehmbares von Vermutungen und *Schlußfolgerungen* zu unterscheiden.

Die erarbeiteten Ergebnisse werden mit mehr oder weniger abstrakten *Symbolen*, etwa in Form von Bildprotokollen, dargestellt. Gelegenheit und Notwendigkeit dazu ergeben sich insbesondere, wenn Tiere und Pflanzen in ihrer Entwicklung beobachtet werden.

Über einfache Vergleichsverfahren kann in die Anfänge des *Messens* eingeführt werden. Die Kinder lernen z. B. in der Balkenwaage ein Instrument zur Präzisierung ihrer Wahrnehmung kennen und erfahren in der freien Wahl von „Gewichtsstücken“, daß beim Messen die Verabredung einer Einheit notwendig ist.

Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit zum sachgerechten Verhalten gegenüber natürlichen Phänomenen

Kinder müssen ein sachgerechtes Verhalten gegenüber ihrer natürlichen Umwelt entwickeln, damit

- die Bereitschaft und Fähigkeit angebahnt wird, Verantwortung für die natürliche Umwelt zu übernehmen
- ihre Handlungsmöglichkeiten erweitert und eine Gefährdung durch den Umgang mit natürlichen Phänomenen verringert wird.

Kindern muß die Einsicht eröffnet werden, daß Tiere und Pflanzen Lebewesen mit eigenen Bedürfnissen sind. Sie sollen lernen, mit ihrem Verhalten dieser Einsicht zu entsprechen. Viele Möglichkeiten, diese Bereitschaft und Fähigkeit zu entwickeln, bietet die Haltung von Tieren und Pflanzen im Klassenraum und die damit gegebene Notwendigkeit, verantwortlich zu deren Pflege beizutragen. Auch gegenüber der nicht-lebendigen Umwelt, ihren Stoffen, Kräften und Energien soll ein sachgerechtes Verhalten der Kinder gefördert werden, z. B. im Umgang mit Feuer oder bei der aktiven Vorsorge für ihre Gesundheit durch zweckentsprechende Kleidung.

Kriterien und Hinweise für die Auswahl von Inhalten

Die Auswahl der Themen und Inhalte muß an den oben genannten Aufgaben dieses Lernbereichs orientiert sein.

Im *biologischen Aufgabenbereich* erwerben die Kinder vor allem auch durch die Haltung und Pflege von Pflanzen und Tieren in den Unterrichtsräumen und auf dem Schulgelände folgende grundlegende Erfahrungen, Einsichten und Verhaltensweisen

- einfache Begriffe zur Beschreibung des Aufbaus von Tieren und Pflanzen
- Kenntnisse grundlegender Lebensvorgänge dieser Organismen wie Wachstum, Ernährung, Ausscheidung
- sachgerechte Verhaltensweisen für den Umgang mit Pflanzen und Tieren im Rahmen von Pflegeaufgaben.

Im zweiten Jahr der Eingangsstufe stehen stärker entwicklungsbedingte Veränderungen von Tieren und Pflanzen im Vordergrund, und einige typische Veränderungsmuster werden erkannt

- die Entwicklung der Pflanze vom Samen bis zur Frucht, z. B. Bohne
- die Entwicklung von Tieren und deren typische Entwicklungsstadien, z. B. Schmetterling oder Mehlwurm.

In diese Betrachtungsweise ist auch der menschliche Organismus einbezogen, indem die Kinder

- die äußerlich erkennbaren Teile des Körpers einschließlich der Geschlechtsteile unterscheiden lernen
- Gründe für notwendige Maßnahmen zur Körperpflege kennenlernen und beim Verhalten in der Schule beachten, etwa im Zusammenhang mit dem täglichen Frühstück oder bei der Haltung und Pflege der Tiere.

Im zweiten Jahr der Eingangsstufe ist im Zusammenhang mit den entwicklungsbezogenen Fragestellungen bei Tieren und Pflanzen auch die Geburt und die nachgeburtliche Entwicklung des Menschen als Thema aufzugreifen.

Im *physikalisch-chemischen Aufgabenbereich* sollen die Kinder in Untersuchungen

- einige häufiger vorkommende und leichter unterscheidbare Stoffarten oder Stoffgruppen wie Glas, Gummi, Plastik, Metalle u. a. kennenlernen
- Eigenschaften dieser Stoffe wie Brennbarkeit, Schwimffähigkeit, Härte und Bearbeitungsfähigkeit mit verschiedenen Werkzeugen kennenlernen
- einige Eigenschaften von Gegenständen wie Länge und Gewicht vergleichend in ersten Meßversuchen erfassen.

Im zweiten Jahr der Eingangsstufe tritt stärker der Gesichtspunkt in den Vordergrund

- daß Stoffe in unserer Umwelt in festem, flüssigem und gasförmigem Zustand auftreten
- daß sich unter der Entwicklung von Wärme die Zustandsformen verändern können
- daß feste Stoffe schmelzen und erstarren
- daß flüssige Stoffe verdampfen und verdichten.

Die speziellen Themen müssen so ausgewählt werden, daß für Kinder interessante und bedeutsame Lebenssituationen und Sachverhalte aufgegriffen werden und diese durch aktive und entdeckende Formen des Lernens bearbeitet werden können.

Im Zusammenhang mit dem Thema „Früchte und Samen“ sind z. B. folgende Aktivitäten denkbar

- Einkauf verschiedenartiger Früchte auf dem Wochenmarkt
- selbständige Untersuchung des Fruchttinneren
- Vergleich der Samen und Zuordnung zu den entsprechenden Früchten
- Herstellung von Obstsalat und Fruchtsaft
- Sammlung von Samen für Keimversuche bzw. als Vogelfutter.

Soweit es möglich ist, sollten Aufgabenstellungen und Organisation der Lernprozesse projektartig angelegt werden.

Durch eine offene Planung sollte sichergestellt werden, daß bei der Themenwahl neben den oben genannten Kriterien

- die besonderen Gegebenheiten in der natürlichen Umwelt der jeweiligen Schule genutzt und durch Unterrichtsgänge einbezogen werden
- von den Kindern mitgebrachte Gegenstände und zur Untersuchung vorgeschlagene Sachverhalte weitgehend berücksichtigt werden
- aktuelle Ereignisse, soweit sie fruchtbare Ansatzpunkte bieten, einbezogen werden.

12. Schreiben

Schreiben ist eine wesentliche Fähigkeit des Menschen und Voraussetzung zur Bewältigung zahlreicher Lebenssituationen.

Mit Eintritt in die Eingangsstufe verfügen die meisten Kinder über die Erfahrung, daß Schriftzeichen z. B. auf Schildern, Plakaten, in Fernseh-texten, in Zeitungen und bei privaten Mitteilungen etwas bedeuten. Sie sind motiviert, das Schreiben zu erlernen.

Die Eingangsstufe hat die Aufgabe, die Kinder zu befähigen, Schreiben als ein wesentliches Instrument der Kommunikation zu erkennen und anzuwenden.

Am Ende der Eingangsstufe sollte die Mehrzahl der Kinder

- einzelne Buchstaben auswendig oder nach Diktat schreiben können
- einfache Wörter oder kurze Sätze, die von ihnen erlesen werden können und deren Bedeutung bekannt ist, richtig schreiben können
- die dazu notwendigen motorischen Fertigkeiten beherrschen.

Diese Ziele dürfen nicht dazu führen, in der Eingangsstufe isolierte Rechtschreibübungen zu betreiben oder die Schreibarbeiten nur unter dem Gesichtspunkt der Rechtschreibung zu sehen. Vielmehr ist es für die Gestaltung des Schreiblernprozesses wesentlich, Angebote zu machen bzw. Situationen zu schaffen, in denen von den Kindern Schreiben können als notwendig erkannt und die Beachtung der Rechtschreibung als sinnvoll eingesehen wird.

Treten beim Schreiblernprozeß gravierende Fehlleistungen und Schwierigkeiten auf, sollte der Erzieher sie auf ihre Ursachen hin zu analysieren und in sinnvollen Übungsangeboten zu beheben versuchen. Ferner sind Übungsreihen angebracht, wenn beim Erlernen von Bewegungsabläufen bestimmter Buchstaben und -verbindungen motorische Schwierigkeiten auftreten.

Die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder zum Schreibenlernen ist in hohem Maße von den unterschiedlichen Erfahrungen und Anregungen in ihrer Umwelt abhängig wie

- dem Schreibverhalten der Eltern und der älteren Geschwister
- dem Umgang mit spurenerzeugenden Materialien (Stock, Bleistift, Nagel)
- der Kenntnis von und dem Umgang mit Symbolen
- den Anregungen zu grob- und feinmotorischen Bewegungen.

Für das eigentliche Schreibenlernen sind bestimmte Voraussetzungen notwendig. Das Kind muß in der Lage sein

- grob- und feinmotorische Bewegungen auszuführen
- im visuellen Wahrnehmungsbereich Objekte und Zeichen wiederzuerkennen, zuzuordnen, Unterschiede festzustellen und Raumlagebeziehungen zu erkennen

- akustische Einzelheiten wahrzunehmen, zu unterscheiden und in optischen Zeichen darzustellen
- Symbole als Zeichen für Gemeintes zu erkennen, zu verstehen, selbst zu gestalten und damit umzugehen.

Im gesamten Anregungsangebot von E1 ergeben sich viele Möglichkeiten, in denen die Kinder die oben genannten Fähigkeiten für das Schreibenlernen erwerben können. Die folgenden Beispiele im motorischen, akustischen und visuellen Bereich dürfen nicht als isolierte Trainingsmaßnahmen aufgefaßt werden.

Förderungsmöglichkeiten im Rahmen übergreifender Aufgabenstellungen sind

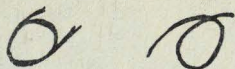
- sich nach Musik bewegen
- nach Melodien (Rhythmen) laufen, hüpfen, springen, klatschen, klopfen
- Rhythmen erfinden, vor- und nachschlagen
- manuelle Tätigkeiten wie Falten, Reißen, Legen, Kleben, Schneiden, Bauen, Auffädeln, Flechten durchführen
- Werkzeuge verwenden
- Finger- und Handspiele durchführen
- mit Fingerfarben oder großen Pinseln malen
- beschlagene Scheiben bemalen
- Zeichen und Spuren im Sand oder mit Schwämmen an der Tafel erzeugen
- Mitteilungen aufschreiben (Schreibkritzeln)
- Symbole und Bildzeichen für bestimmte Tätigkeiten, Lieder, Spiele, Begriffe, Regeln, Sachverhalte erfinden und anwenden
- Gegenstände betrachten, sich merken, verdecken und aus dem Gedächtnis nennen
- Gegenstände betasten, klassifizieren, ordnen, zuordnen
- Bilder „lesen“
- Bildgeschichten legen
- Memory- und Puzzle-Spiele durchführen
- Abbildungen, auf denen etwas fehlt oder falsch ist, untersuchen.

In dem Maße, in dem die Kinder in Spiel- und Übungssituationen der genannten Art eine gewisse Sicherheit erreichen, bilden sich die Voraussetzungen für einen systematischen Schreiblehrgang.

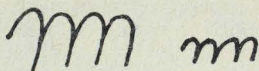
Es ist Aufgabe des Erziehers, angesichts der verschiedenen individuellen Lern- und Entwicklungsstände der Kinder Anregungen und Förderung vielgestaltig auf die unterschiedlichen Voraussetzungen abzustimmen. Daher wird der Schreiblehrgang individuell oder in Teilgruppen begonnen und durchgeführt werden müssen. Der Erzieher sollte spontane Lernversuche bei einzelnen Kindern aufgreifen und individuell unterstützen. Dieses differenzierende Vorgehen macht es erforderlich, die unterschiedlichsten Materialien (Schreibgeräte, Schreibunterlagen, Schreiblehrgänge und -vorlagen) bereitzustellen.

Es empfiehlt sich, die Schwung- und Schreibübungen großformatig zu beginnen, insbesondere die Übungen der Grundformen der Ausgangsschrift wie

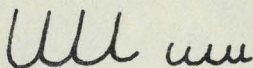
Oval



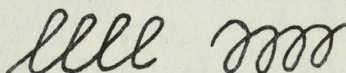
Arkade



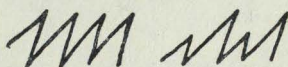
Girlande



Schleife



Ecke



Als Schreibunterlage für den Anfang haben sich großformatige raue Flächen bewährt (Wandtafel, Tapete, Packpapier, Schreibübungshefte mit rauhem Papier). Vorlagen mit szenischen Skizzen (Kinder werfen sich einen Ball zu; schaukeln usw.) motivieren das Kind, den Bewegungsbahnen rhythmisch betont nachzufahren. Lineaturen werden zunächst nicht verwendet bzw. dienen nur als Orientierungshilfe. Als erste Schreibmaterialien können bunte Tafelkreiden, Wachsfarbstifte, Pinsel oder dicke Faserschreiber benutzt werden. Es muß darauf geachtet werden, daß Schwünge und Schreibbewegungen stets zügig durchgeführt werden. Die Schreibhaltung der Hand und des ganzen Körpers sind bereits bei den Vorübungen zu überwachen; zweckmäßiges Gestühl und gute Beleuchtung des Schreibplatzes sind unerlässlich.

Die Schrift des Erziehers an der Tafel, in Vorlagen und Heften der Kinder, seine Einstellung zum Schreiben, zu Fragen der Schriftqualität, Schriftgestaltung und der Entwicklung einer Handschrift sind in ihrem Einfluß auf den Schreiblernprozeß und die Schriftqualität der Kinder nicht zu unterschätzen. Deshalb muß der Erzieher die Ausgangsschrift sicher beherrschen und anwenden.

Zeigt sich bei den Vorübungen, daß ein Kind die linke Hand bevorzugt, sollten einfache Versuche wie Ballwerfen und Nägeleinschlagen durchgeführt werden, die den Grad der Geschicklichkeit der rechten und linken Hand erkennen lassen. Kann die Motorik der rechten Hand durch gezielte Übungen nicht verbessert werden, muß man davon ausgehen, daß das Kind ein ausgesprochener Linkshänder ist. Eine erzwungene Umstellung auf Rechtshändigkeit kann tiefgreifende Störungen (Verunsicherungen, Konzentrationsschwäche, Trotz, Stottern, LRS-Schwäche, neurotisches Fehlverhalten) zur Folge haben und ist deshalb nicht gestattet. Der Erzieher kann lediglich im Sinne einer maßvollen Beeinflussung zur Beidseitigkeit im Schreiben ermutigen. Darüber hinaus

jedoch muß er für die Entwicklung einer entkrampften Linksschreibweise Sorge tragen.

Am Ende der Eingangsstufe sollte die Mehrheit der Kinder die genannten Ziele des Schreiblehrgangs erreicht haben. Einige Kinder werden im darauffolgenden Schuljahr noch eine besondere Förderung gebrauchen.

13. Verkehrserziehung

Kinder befinden sich als Verkehrsteilnehmer in Ernstsituationen. Ihr Verhalten in Verkehrssituationen wird durch das unterschiedliche Vorbild der Eltern und anderer Verkehrsteilnehmer beeinflusst, das sich

- in ruhigem, prüfendem, abwartendem und doch reaktionsschnellem Handeln oder
- in ängstlichem, zögerndem Verhalten oder
- in einem unbesonnenen Verhalten, das aus Gleichgültigkeit oder Zeitnot entsteht,

äußert. Weiterhin wird das Verhalten der Kinder durch die örtlichen Verkehrsgegebenheiten wie Verkehrsdichte, Verkehrsmittel und Verkehrsregelungen bestimmt.

Mangelnde Konzentrationsfähigkeit, seelische Belastungen, Ablenkbarkeit, Unbekümmertheit und das Unvermögen, die Verkehrssituation — vor allem die Geschwindigkeit sich nähernder Fahrzeuge — richtig einzuschätzen, sind häufig Ursachen für Kinderunfälle.

Mit dem Eintritt in die Eingangsstufe nimmt die selbstverantwortliche Teilnahme der Kinder am Fußgängerverkehr zu.

Für ein fünfjähriges Kind ist das Überschreiten der Fahrbahn ein komplexer Vorgang. Zur Bewältigung dieser Situation muß es die gesamte Situation wahrnehmen und die wichtigsten Faktoren der jeweiligen Situation miteinander in Beziehung setzen.

Im einzelnen muß es

- die Entfernungen und Geschwindigkeiten von Fahrzeugen optisch wahrnehmen und richtig beurteilen können
- die Geräusche wahrnehmen und richtig einschätzen können
- die Fahrtrichtungen anderer Verkehrsteilnehmer erkennen können
- das Verkehrsverhalten anderer Teilnehmer voraussehend einschätzen können
- Entscheidungen treffen und reagieren können.

Ein verkehrsgerechtes Verhalten der Kinder wird vor allem dadurch erreicht, daß sie immer wieder Gelegenheit erhalten, unter der Aufsicht erwachsener Personen Ernstsituationen mehr und mehr selbständig zu bewältigen.

Neben der Bewältigung von Ernstsituationen kommt im Rahmen der Verkehrserziehung dem Rollenspiel eine besondere Bedeutung zu. Die Wirklichkeit kann dabei modellhaft abgebildet werden. Das Kind lernt, Verkehrssituationen von anderen Positionen her zu bewältigen und kann angstfrei alternative Verhaltensweisen erproben. Ausgangspunkt für Rollenspiele können Gespräche der Kinder über Erfahrungen in unterschiedlichen Verkehrssituationen sein.

Neben dem Rollenspiel ist der Film ein Medium, das die Dynamik des Verkehrsgeschehens wiedergibt und zur Auseinandersetzung anregt. Figuren und andere Materialien, die sich für eine Produktion eignen,

können ebenfalls verwendet werden. Durch Dias, Folien und Bildtafeln können statische Situationen veranschaulicht werden. Bilder und Bildgeschichten geben den Kindern die Möglichkeit, sich individuell und in Gruppen mit Verkehrsproblemen zu befassen.

Damit die Kinder in jeder Verkehrssituation bewußt und sicher handeln können, sind die folgenden Ziele in der Eingangsstufe anzustreben

- eine Fahrbahn sicher überqueren können
- eine Fahrbahn am Fußgängerüberweg sicher überqueren können
- besondere Gefahren beim Überqueren der Fahrbahn kennen und beachten können
- Entfernungen, Geschwindigkeiten und Bremswege von Fahrzeugen richtig einschätzen können
- erkennen, daß bestimmte Straßenbereiche (Gehweg, Radweg, Fahrbahn) von den für sie vorgesehenen Verkehrsteilnehmern benutzt werden müssen
- sich verkehrsgerecht auf dem Gehweg verhalten können
- gefährliches Verhalten auf dem Gehweg kennen und unterlassen können
- sicher einen Bus benutzen können
- wichtige Verkehrszeichen sowie Handzeichen von Polizisten kennen und beachten können
- Ampelsignale verstehen und sich entsprechend verhalten können
- sich auf der Landstraße richtig verhalten können
- kindgemäße Verkehrsmittel (Roller, Fahrrad usw.) benutzen können.

14. Religion

Aufgaben

Die religiöse Erziehung ist integrierter Bestandteil der Gesamterziehung in der Eingangsstufe und nimmt darin eine spezifische Aufgabe wahr.

Die religiöse Erziehung in der Eingangsstufe sollte die unterschiedlichen Erfahrungen, die die Kinder im Elternhaus, im Kindergarten und in ihrer Umwelt gemacht haben, als Lernvoraussetzung berücksichtigen. Indem sie diese Erfahrungen zur Sprache bringt, deutet und ggf. korrigiert, ermöglicht sie, soziale Beziehungen zu erkennen, zu verändern und neu aufzunehmen (Sozial-Kompetenz). Damit ist zugleich verbunden die Vermittlung von sachlichen Informationen, das Verstehen von Zusammenhängen und Begriffen (Sach-Kompetenz) und die Stärkung des Selbstwertgefühls und Selbstvertrauens des Kindes (Ich-Kompetenz).

Die aufgrund kindlicher Bedürfnisse und grundlegender Erfahrungen (geliebt werden — sich freuen — traurig sein — Angst haben — schuldig werden — allein sein) ausgebildeten Haltungen, Einsichten und Vorstellungen sollten durch religiös und christlich motivierte Erfahrungen ergänzt, vertieft und wo nötig korrigiert werden. Der Umgang zwischen Erziehern und Kindern und der Umgang der Kinder in der Gruppe untereinander tragen wesentlich zur Verwirklichung dieser Aufgabe bei.

Die Kinder sollen angeleitet werden, nach der Herkunft und Zukunft, dem Sinn und den Grenzen menschlichen Lebens zu fragen. In diesem Zusammenhang werden sie mit dem Angebot des christlichen Glaubens bekanntgemacht. Grundlage dafür bildet das befreiende Evangelium in seiner geschichtlichen Überlieferung.

In der religiösen Erziehung kommt der Person des Erziehers eine besondere Bedeutung zu. Im Lernprozeß sollten Erfahrung und Deutung der Erfahrung, Erleben und Reflexion, sozialpädagogische, religionspädagogische und schulpädagogische Gesichtspunkte miteinander verbunden werden.

Ziele

Aus diesen Aufgaben sind folgende Ziele der religiösen Erziehung in der Eingangsstufe abzuleiten

- eigene Erfahrungen bewußt machen und auslegen
- mit Erfahrungen anderer Menschen vertraut machen
- bestimmte Erfahrungen aus christlicher Verantwortung ermöglichen, z. B. Erfahrungen der Liebe, des Vertrauens, der Hoffnung, des Trostes, der Vergebung, der Hilfe, der Freiheit, des Friedens
- ein erstes Verständnis anbahnen, daß diese Erfahrungen durch Bibel und christliche Überlieferung geprägt sind.

Lernprozesse

Zu Beginn der Eingangsstufe sollte der Erzieher Erlebnisse, Erfahrungen und Bedürfnisse der Kinder aufgreifen und zum Ausgangspunkt kürzerer Lernprozesse machen.

Später können zeitlich begrenzte Lernprozesse auch mit Fremderfahrungen beginnen, die den Kindern mit Hilfe von Geschichten, Bildern oder anderen geeigneten Medien nahegebracht werden.

Schließlich können ihnen größere Lerneinheiten zugemutet werden, die den inhaltlichen Schwerpunkt mehrerer Tage bestimmen.

Im Lernbereich Religion sollten die vielfältigen methodischen Möglichkeiten, die auch für andere Lernbereiche gültig sind, sachgerecht angewandt und abwechslungsreich genutzt werden:

Bilderbücher, Fotos, selbstgemachte Bilder und Dias betrachten, singen, musizieren, Schallplatten hören, kneten, legen, basteln, Geschichten aus der Bibel und aus Vorlesebüchern hören, kurze Dialoge mit einem Cassettenrecorder aufnehmen, Rollenspiele, Puppenspiele, Besuche im Altersheim und in der Kirche usw.

Diese vielseitigen Möglichkeiten können noch erweitert werden durch Formen, die aus der Tradition der religiösen Erziehung bekannt sind: Feiern und Beten. Beides muß nicht in festen Formen erstarren, sondern kann an bestimmten Stellen des Lernprozesses die Erfahrungen der Kinder bereichern. Das wird besonders dann gelingen, wenn sie zu eigenen Ideen und Gestaltungen von Feiern angeregt und zu eigenen Formulierungen von Gebeten geführt werden.

Das Sprechen von Gott und Jesus Christus sollte theologisch und didaktisch verantwortet werden. Dabei kommt der Bibel besondere Bedeutung zu, weil in ihr die Erfahrungen anderer Menschen mit Gott und Jesus auf anschauliche Weise ihren Niederschlag gefunden haben. Falsche und verzerrte Vorstellungen von Gott und Jesus sollten abgebaut und die Grundlage für späteres, vertieftes Verstehen geschaffen werden. Der Blick der Kinder sollte auch auf die Kirche als die Gemeinschaft derer, die sich auf Gott und Jesus berufen, gerichtet werden.

Die Erziehung im Lernbereich Religion erfolgt in der Gesamtgruppe. Wo der für die Gesamtgruppe verantwortliche Erzieher diese Aufgabe nicht wahrnimmt, ist der Lernbereich von einem anderen Pädagogen zu übernehmen.

Größere Lerneinheiten (evangelisch):

Liebe	Die Kinder werden sensibel für Äußerungen und Motive der Liebe, für ihre Bedingungen und Konsequenzen.	Erzählte oder gemalte Konfliktsituationen zu Haus, in der Schule, im Laden, in der Straßebahn; Geschichten, wie Erwachsene Kinder annehmen bzw. ablehnen, darunter auch das Kinder-Evangelium, Markus 10; kleine von den Kindern gespielte Szenen, in denen Ablehnung durch Liebe überwunden wird.
Hilfe	Die Kinder erkennen die Notwendigkeit wirksamer Hilfe, die Bedingungen des Helfens und die Freude für alle Beteiligten.	Hilfe bei Unfall und Krankheit; Bilder vom Krankenhaus; Gesten des Tröstens spielen; Geschichten, in denen es um Leben und Tod geht; das Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Lukas 10; Bildergeschichten; Zeichen der Hilfsbedürftigkeit und der Hilfsbereitschaft.
Vertrauen	Die Kinder erfahren, wie Vertrauen Unsicherheit, Angst und Mißtrauen überwinden kann und unter welchen Bedingungen Vertrauen möglich oder Mißtrauen nötig ist.	Geschichten oder vorgetragene Situationen, in denen Vertrauen aufgebracht wird, z. B. allein zu Haus oder im Straßengewühl; Gespräche über die Angemessenheit von Vertrauen und Glauben; Gleichnis vom guten Hirten, Matthäus 18; Lieder, die Mut machen; Spiele, die helfen, Angst im Dunkeln zu überwinden.
Gemeinschaft	Die Kinder erleben bewußt die schützende Zusammengehörigkeit und stützende Solidarität der Gemeinschaft von Menschen.	Friedliches und gestörtes Zusammenleben der Menschen in Familien, Schulen, gesellschaftlichen Gruppen von Völkern, evtl. in Fotos oder Collagen; die Geschichte von Zachäus, Lukas 19; Geschichten von einsamen und ausgestoßenen Menschen und vom Zusammenfinden von Menschen.

Leben	Die Kinder kennen wichtigste Merkmale des Lebens und können Lebewesen von Gegenständen unterscheiden. Sie wissen, daß Christen an den Schutz des Lebens durch Gott glauben.	Experimente mit dem Säen, Keimen, Wachsen von Pflanzen; Beobachtung von Bewegung, Ernährung und Vermehrung von Tieren; Gespräche über Gefährdung menschlichen Lebens; das Gleichnis vom Senfkorn, Matthäus 13, 31—33 oder Psalm 36, 6—10; Bilder von Menschen, die Leben zu schützen oder zu erhalten suchen.
Vergebung	Die Kinder nehmen Erfahrungen der Vergebung bewußt auf und erfahren, wie befreiend und entlastend Vergebung wirkt.	Geschichten von Schuld und Vergebung unter Kindern, im Zusammenleben von Kindern und Erwachsenen, evtl. in Puppen- oder Rollenspielen; die Geschichte vom verlorenen Sohn, Lukas 15, evtl. ohne die Frage der Gerechtigkeit; Konsequenzen der Vergeltung; Gesten und Redewendungen des Vergebens.
Weihnachten	Die Kinder erkennen in christlichen Symbolen das Weihnachtsfest als Erinnerung an die Geburt Jesu und an die Zuwendung Gottes zu den Menschen.	Bilder und Bastelarbeiten zum Thema Sterne und Lichter; Gespräche über Schenken und Beschenktwerden; die Weihnachtsgeschichte, Lukas 2; Lieder und Spiele von der Geburt Jesu; Erzählungen vom Lebensweg Jesu bis zum Kreuz.
Ostern	Die Kinder wissen, daß Christen das Osterfest als Fest der Freude über die Auferstehung Jesu feiern.	Besuch einer oder mehrerer Kirchen; Malen kirchlicher Symbole; Erzählung der Passionsgeschichte, Matthäus 26 u. 27; Bildbetrachtung von Kreuzigungsdarstellungen; die Jünger von Emmaus, Lukas 24; Auferstehung als Inhalt des Glaubens.

Größere Lerneinheiten (katholisch):

Beten	Die Kinder sollen Anlässe und kleine Gebete kennen, auf Anlässe und Gründe des Betens aufmerksam gemacht werden, Grundformen des Betens kennen, Gebete formulieren (Dank, Lob, Bitte).	Wir formulieren ein Tischgebet Wann wir einen anderen loben Wofür wir uns bedanken
Feiern	Die Kinder sollen verschiedene Formen von Feiern kennen, eigene Feiern vorbereiten lernen, Feste deuten können, sagen können, warum Menschen feiern.	Ich habe Geburtstag Wir decken den Geburtstagstisch Meine Schwester wird getauft Wir basteln Geschenke Bilder von Festen Kirchliche Feste Wir feiern den Sonntag
Danken	Die Kinder sollen Anlässe zum Danken kennen, wissen, daß wir häufig beschenkt werden, verschiedene Formen des Dankens kennen, wissen, daß Menschen Gott dankbar sind.	Ich kann laufen, springen, tanzen Ich bin dankbar, daß es Menschen gibt, die sich um mich kümmern Wie zwei Kinder sich bedanken Wer uns täglich beschenkt Wofür wir danken Erntedankfest Wie Menschen Jesus gedankt haben
Geboren werden	Die Kinder sollen Fragen nach dem Woher stellen und dabei inne werden, daß sie sich einem Größeren verdanken, wissen, daß Christen die Neugeborenen taufen lassen und daß diese damit in die Kirche aufge- nommen werden.	Ich habe eine Schwester bekommen Wir feiern Taufe Ich darf die Taufkerze tragen Meine Schwester gehört zur Pfarrgemeinde

Schuldig werden	Die Kinder sollen erkennen, daß Kinder wie Erwachsene immer wieder schuldig werden, erkennen, daß Schuld den Menschen unglücklich macht.	Ich habe das Spielzeug meines Bruders zerstört Ich habe andere Leute geärgert Ich habe der Puppe ein Bein ausgerissen Meine Mutter weint über mich
Vergebung erfahren	Die Kinder sollen erfahren, daß Menschen sich nach Vergebung sehnen, aufmerksam werden, daß man immer wieder Vergebung erfährt, auf verschiedene Formen der Vergebung achten, erkennen, daß Jesus gezeigt und gesagt hat, daß der Vater uns immer wieder vergibt.	Ich bin traurig, weil ich Böses getan habe Mutter spricht wieder mit mir Ich vertrage mich mit meinem Freund Eltern sprechen wieder miteinander Jesus kümmert sich um Zöllner und Sünder
Freunde	Die Kinder sollen Bedeutung von Freundschaften kennen, Freunde Jesu kennen.	Ich spiele oft mit meinen Freunden Wenn wir keinen Freund haben Wenn wir uns gestritten haben In unserem Hause wohnen viele Kinder Jesus hat Kinder gern Jesus kümmert sich um die Menschen, die krank oder einsam sind Jesus erzählt von seinem Vater Jesus sammelt Freunde um sich
Freude	Die Kinder sollen sich und anderen Freude bereiten, Anlässe zur Freude kennen, Freude erfahren, Ausdrucksformen der Freude kennen.	Ich freue mich über mein neues Spielzeug Meine Eltern freuen sich über das neue Auto Wir freuen uns über das schöne Wetter Zum Sonntag bereite ich meinen Eltern eine große Freude Wir tanzen um das Osterfeuer Wir singen ein Lied

Liebe

Die Kinder sollen
Formen des Erweisens von Liebe kennen,
erfahren, daß Gott sie liebt.

Vater und Mutter haben mich lieb
Vater und Mutter sorgen für mich
Ich habe einen Freund
Ich habe Geschwister

Licht

Die Kinder sollen
Wirkungen des Lichtes kennen,
Licht als Wärmespender erfahren,
Abhängigkeit vom Licht erfahren,
Licht als Symbol kennen.

Pflanzen gebrauchen zum Wachsen Licht
Im Zimmer ist es dunkel
Warum scheint die Sonne?
Wozu braucht man Licht?
Lichterprozession
Kerze am Adventskranz

Anhang
Beispiele

Vorbemerkungen

Der Beispielteil verdeutlicht die Absicht der grundlegenden Teile und stellt das Besondere und Neuartige der Eingangsstufenarbeit gegenüber der traditionellen Schule dar. Die angeführten Beispiele sind von erfahrenen Vorklassenlehrern erarbeitet und praktisch erprobt worden. Sie sollen zum Nachahmen herausfordern, jedoch nicht als Rezepte zum Nachmachen verstanden werden.

Jedes Beispiel gestattet alternative Veränderungen, die von der jeweiligen schulischen Situation abhängig sind. Die vorgelegte Auswahl erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll zu einer gedanklichen Weiterentwicklung und zum Gespräch im Kollegium anregen.

Die Beispiele lassen sich nach der Form der Darstellung unterscheiden in

1. Ideenskizzen:
kurze Beschreibung von Situationen, z. B. Neue Hütte.
2. Ablaufeinheiten:
Beschreibung eines Ablaufs von zeitlich begrenztem Umfang, z. B. Spielplatz.
3. Planungseinheiten:
Beschreibung bedeutsamer Situationen, die als Ausgangspunkt für didaktisch-methodische Planungen genommen werden, z. B. Tierrollen.

Unter Planungsgesichtspunkten lassen sich für die Beispiele folgende Unterscheidungen treffen

- Veränderungen im Verlauf der Eingangsstufe
- unterschiedliche Aktivitäten zur gleichen Zeit
- spontane Entscheidungen in der Situation
- Berücksichtigung verschiedener Zieldimensionen
- Einbeziehung Erwachsener — Eltern u. a.
- Verhältnis von Planung und Durchführung
 - Durchführung nach Plan,
 - Abweichung vom Plan in der Situation,
 - Revision der Ausgangslage.

Bei einer Analyse der einzelnen Beispiele sollte geprüft werden

- welche Interaktionsformen beschrieben werden
- welche besonderen Förderungsabsichten verdeutlicht werden
- welche Planungsabsichten verfolgt werden
- wo eine Einordnung in Lernbereiche vorgenommen werden kann
- von welchem Ansatz (situationsorientiert, funktionsorientiert, disziplinentorientiert) die Beispiele ausgehen.

1. Ideenskizzen

Neue Hüte

Der Erzieher* gibt den Hinweis: „Sammelt alle Hüte, die eure Eltern nicht mehr brauchen, und bringt sie mit.“

Am nächsten Tag beobachtet er, wie die Kinder mit dem neuen Material umgehen, welche Spiele sich entwickeln und welche Probleme dabei entstehen.

Praktisch ist ein Garderobenständer, an dem man die vielen Hüte griffbereit aufhängt. Wichtig ist, daß es nach Tagen oder Wochen dort wieder „neue“ Hüte gibt.

Kinder brauchen Hüte, aber auch abgelegte Kleider usw., z. B. zum Rollenspiel.

Es klingt und scheppert

Einige Küchengeräte liegen vom Vortag (Apfelmuskochen) herum. Drei Kinder fangen an, damit Geräusche zu produzieren. Gemeinsam mit dem Erzieher hängen sie die Geräte an eine Leine. Mit einem Holzlöffel schlagen die Kinder dagegen. Immer mehr Kinder kommen dazu. Alle wollen anschlagen.

Es wird verabredet, am nächsten Tag noch mehr Geräte hinzuzufügen und den Klang auszuprobieren. Schließlich hängen Ende der Woche etwa 15 Geräte (Töpfe, Deckel, Kellen, Reiben, Siebe etc.) an der Leine. Geräusche werden erprobt und benannt: es scheppert, rasselt, klingt...

Doktorkoffer

Im Schlußkreis stellt der Erzieher den „Doktorkoffer“ vor, der mit Pflaster und Binden aus einer Hausapotheke angereichert worden ist.

Die Kinder erzählen, daß sie schon damit gespielt haben und wieder damit spielen wollen. Der Erzieher weist darauf hin, daß der Koffer morgen in der Spielecke stehe.

Das erwartete Gedränge wird mit einer Verabredung geregelt. Drei, höchstens vier Kinder dürfen dort spielen. Nach einer halben Stunde will der Erzieher an den Wechsel erinnern.

Im Schlußkreis berichten zwei Gruppen (einzelne Kinder aus zwei Spielgruppen), was sie gespielt haben, welche Krankheiten geheilt wurden usw. Aus dem Fortgang entwickeln sich Einsichten in Krankheiten, sprachliche Bezeichnungen für Gliedmaßen, Organe und Materialien.

* Vgl. Anmerkung S. 9.

Zähne und Spiegel

Ein Kind macht auf seinen neuen Zahn aufmerksam. Einige Kinder schauen interessiert zu, gewinnen Interesse für die eigenen Zähne, holen sich einen Spiegel und schauen hinein. Dann interessieren sie sich für das Gebiß der anderen. Einige Kinder haben vorn große Lücken, andere haben dort noch ihre „Milchzähne“.

Mit einem kleinen Spiegel und einer Taschenlampe kann man in den Mund sehen. Der kleine Spiegel bekommt noch einen Stiel. So kann man Zähne untersuchen.

Es entwickelt sich ein Rollenspiel: „Beim Zahnarzt“.

Einige Kinder haben ihre Milchzähne aufgehoben und bringen sie am nächsten Tag mit. Der Erzieher besorgt Tierzähne. Tier- und Menschenzähne werden miteinander verglichen usw.

Raumfahrt

Zur Zeit des Apollo-Unternehmens liegt auf dem Flur zufällig eine große Pappkiste. Ein Kind setzt sich hinein, zwei andere Kinder kommen hinzu. „Wir sind die Raumfahrer.“ Die Kinder versuchen, der Kiste die Form einer Rakete zu geben. Fernsehwissen wird aktualisiert. Jeden Morgen wird die Kiste sofort besetzt. Der Erzieher bemüht sich um andere große Kartons.

Gespräche zum Thema Raumfahrt ergeben sich, Raketen werden gemacht, dann erlahmt das Interesse. Die Kartons sind wieder Kartons.

Kartons

Es ist Sperrmüllabfuhr. An den Straßen stehen Pappkartons unterschiedlicher Größe. Kinder und Erzieher sammeln sie ein und bringen sie zur Schule. — Sie schneiden Türen und Fenster, kleben Dächer und Schornsteine, bemalen die Häuser, bauen Straßen und verteilen Hausnummern. Sie bauen eine Stadt.

Alte Zeitungen

Der Erzieher hat einen Zeitungs- und Illustriertenstapel in den Raum gebracht. Das ist eine motivierende Situation für die Kinder, die viele Möglichkeiten eröffnet.

Die Kinder „lesen“ Bilder, schneiden aus, kleben aufeinander, fragen etwas, unterhalten sich, malen aus, kleben Röhren, zerreißen etwas, machen „Brei“ daraus, bauen ein Haus, eine „Butze“, malen etwas an, benennen Gebilde, erfinden Geschichten, planen, verwerfen etwas, gruppiert sich. Der Erzieher beobachtet, hilft, macht mit.

Ein Zeitungsstapel und viele Möglichkeiten

- Interaktionen
- Einfälle
- Erfindungen
- Gespräche.

Schuhe

In der Ecke steht ein Karton voller Schuhe. Einige Kinder packen aus, probieren sie an und laufen unter großem Gelächter damit umher.

Bücher machen

Ein Kind sagt: „Ich mache ein Buch“. Das regt andere Kinder an, sie machen mit. Es werden bunte Bilder gesammelt, aufgeklebt, Buchstaben geschrieben, eigene Zeichnungen gemacht, Fotos von zu Hause mitgebracht und eingeklebt. Immer wieder werden die Ergebnisse betrachtet, verbessert, mit Zeichen versehen und gedeutet. Es werden Leselernprozesse angeregt und unterstützt.

Zwei Tiere

Ein Hamster war schon öfter zu Besuch in der Klasse. Jetzt will ein Kind sein Kaninchen mitbringen.

Ob sich Hamster und Kaninchen vertragen und wie sie sich verhalten werden, beschäftigt die Kinder. Sie bereiten alles für den Besuch vor, bauen einen Stall, sorgen für Auslauf, Futter und Spielzeug für die Tiere.

Leiter

Ein Vater stiftet eine Leiter (Stahlrohrleiter von einem Etagenbett). Die Haken werden entfernt. Die Leiter ist leicht und ohne gefährliche Kanten. An einem Vormittag wird beobachtet:

Einzelne Kinder gehen mit der Leiter umher und rufen: „Ich bin ein Schornsteinfeger!“

Einige Kinder holen die Leiter bei Bedarf, um Material aus dem Wandregal zu holen.

Fünf Kinder spielen in der Hausecke Familie. Ein Kind wird schwer krank, der Arzt kommt, untersucht und veranlaßt die Einweisung ins Krankenhaus. Zwei Kinder holen die Leiter, um das Kind auf ihr (als Trage) ins Krankenhaus zu befördern („setz dich drauf und halt dich fest“).

Bei der Benutzung der Leiter an den Regalen erproben die Kinder, wie steil die Leiter angestellt werden muß, um nicht wegzurutschen. Sie helfen sich auch: „Halt mal fest!“ — „Ich halte.“

Stummfilm

Das Spiel der Kinder im Sandkasten wird gefilmt. Wenn der Film entwickelt zurückkommt, wird er vorgeführt.

Nahaufnahmen lassen erkennen, daß sie sprechen. Die Kinder denken sich Worte aus, die dazu gesprochen sein könnten. Ihre Äußerungen werden auf Tonband aufgenommen.

Tonfilme aus dem Repertoire der Kreisbildstellen werden ausgeliehen und ohne Ton vorgeführt. Kinder sprechen zu Filmereignissen.

Fest für Kinder

In der Gruppe gibt es viele Anlässe zum Feiern:

Alle sind wieder gesund

Einer hat Geburtstag

Ein Rollenspiel wird einer anderen Klasse vorgeführt . . .

Feste dieser Art sind nicht aufwendig oder umständlich. Sie sind z. T. auf Vorbereitung und Vorfreude angewiesen. Die Kinder wirken bei der Vorbereitung mit, nennen ihre Einfälle, machen Vorschläge für Spiele, beschaffen erforderliches Material oder kleine Geschenke.

Neue Namen

Ein Kind bringt Blumen mit. „Wie heißen die?“ fragt ein anderes Kind. Niemand weiß es — auch der Erzieher nicht. Was nun?

Man kann sich bei anderen Erziehern erkundigen, in Büchern nachschauen oder selbst einen Namen erfinden. Erfindungen der Kinder: Pinselblume, Büschelröschen. Ergebnis der Erkundigungen: Karthäusernelke.

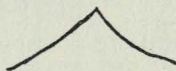
Ist der stumm?

Es gibt Kinder, die sprechen wenig oder gar nicht. Oft sind dem Erzieher die Ursachen für dieses Verhalten nicht bekannt. Er ist auch kein Therapeut.

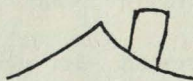
Der Erzieher sollte versuchen, Situationen zu entdecken oder zu schaffen, die Ansätze für ein Gespräch bieten. So können manchmal kleine Fortschritte erzielt werden.

Ein Beispiel:

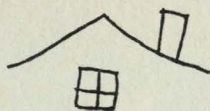
Erzieher: „Wir malen ein Bild zusammen. Ich fange an.“



Das ist ein Dach. Nun kommst du.“ (Das Kind malt den Schornstein.)



„Und was ist das?“ K.: „Schornstein.“ E.: „Was könnte das sein?“



usw. In gemeinsamer Interaktion wird über das Malen die Sprache gefunden.

Regenschnecke

Auf dem Rückweg vom Spielplatz bleibt ein Kind zurück und hockt am Straßenrand. Es kommt auch nicht, obwohl der Erzieher mehrfach ruft. Es ruft die anderen Kinder und den Erzieher zurück: „Ich habe etwas entdeckt.“ Durch die Lupe betrachtet es eine Regenschnecke, die halb überfahren worden ist.

„Haben Schnecken eigentlich keine Knochen?“ fragt es. Später im Eingangsstufenraum suchen Kinder und Erzieher gemeinsam in Büchern nach Bildern von Weichtieren.

Pfütze

Die Kinder spielen nach einem starken Regenfall an einer Pfütze. Sie lassen Milchtüten schwimmen, werfen Holzteile hinein und versuchen, mit Steinen die schwimmenden Tüten zu treffen.

Am nächsten Tag gehen sie wieder zur Pfütze. Sie ist ausgetrocknet, obgleich in der Nähe andere Pfützen erhalten geblieben sind. Gemeinsam graben sie nach, um zu sehen, wie weit das Wasser schon versickert ist. Nebenan in der Baugrube macht sie der Erzieher auf Bodenschichten aufmerksam. Sie nehmen sich einige Lehmklumpen mit in die Schule. Es ist ein Anlaß, Sickersversuche vorzubereiten. In hohen Weckgläsern werden unterschiedliche Bodenschichtungen nachgebildet. Das Experiment kann beginnen.

Um etwas fragen

Die Gruppe kommt an einer kleinen Baustelle vorüber. Dort liegen Holzreste, die wie Abfall aussehen. Man könnte daraus etwas basteln.

In der Nähe steht ein Handwerker an einer Kreissäge. Man müßte ihn fragen. Zwei Jungen wollen es tun — trauen sich dann aber nicht. Andere wagen es. Es gelingt. Die Kinder bekommen das Holz.

Nach der Rückkehr wird gespielt, wie man in unterschiedlichen Situationen etwas erfragen kann.

2. Ablaufeinheiten

2.1 Der erste Tag

(E1, Anfang, 9.00—10.30 Uhr)

Vorbemerkungen

Um allen Kindern einen möglichst zwanglosen Einstieg in die Schule zu ermöglichen, ist mit den Eltern anlässlich eines vorbereitenden Elternabends* verabredet worden, daß die Kinder am ersten Tag und in den folgenden zwei Wochen zunächst nur in Teilgruppen mit halber Klassenstärke (höchstens 12 Kinder) zusammenkommen und betreut werden. Nach dieser Zeit — wenn eine erste räumliche und soziale Orientierung erfolgt ist — sollen je zwei Teilgruppen durch stufenweise Stundenplanveränderung zu einer Klasse zusammengeführt werden. Die Eltern haben dieser Regelung zugestimmt, weil ihnen die Vielzahl der Andersartigkeiten, die die Schule ihrem Kind zumutet, ausführlich in Wort und Bild vor Augen geführt worden ist und sie das Prinzip der stufenweisen Annäherung an schulgemäßes Lernen als sinnvoll erkannt haben.

Ablaufbeschreibung

9.00 Uhr

Im verabredeten Zeitraum erwartet der Erzieher im Klassenraum** die Kinder mit ihren Eltern. Absichtlich wurde kein bestimmter Zeitpunkt, sondern ein Zeitraum (zwischen 9.00 und 9.30 Uhr) genannt, damit der Erzieher genügend Zeit hat, sich jedem Ankömmling zu widmen:

Er begrüßt das Kind und seine Eltern,
sucht mit dem Kind ein Fach für seine Sachen aus,
markiert das Fach (Namensschild mit Erkennungsbild),
bittet die Mutter bzw. den Vater auf einen Stuhl und regt das Kind an, sich unter den im Raume vorhandenen Materialien umzusehen und sich damit zu beschäftigen, falls es das nicht von allein tut.

Die Stühle für die Eltern sind so aufgestellt, daß einerseits eine Unterhaltung angeregt wird, andererseits aber die Kinder möglichst wenig gestört bzw. abgelenkt werden, wenn sie sich in den verschiedenen Funktionsecken des Raumes nach ihrer Wahl betätigen.

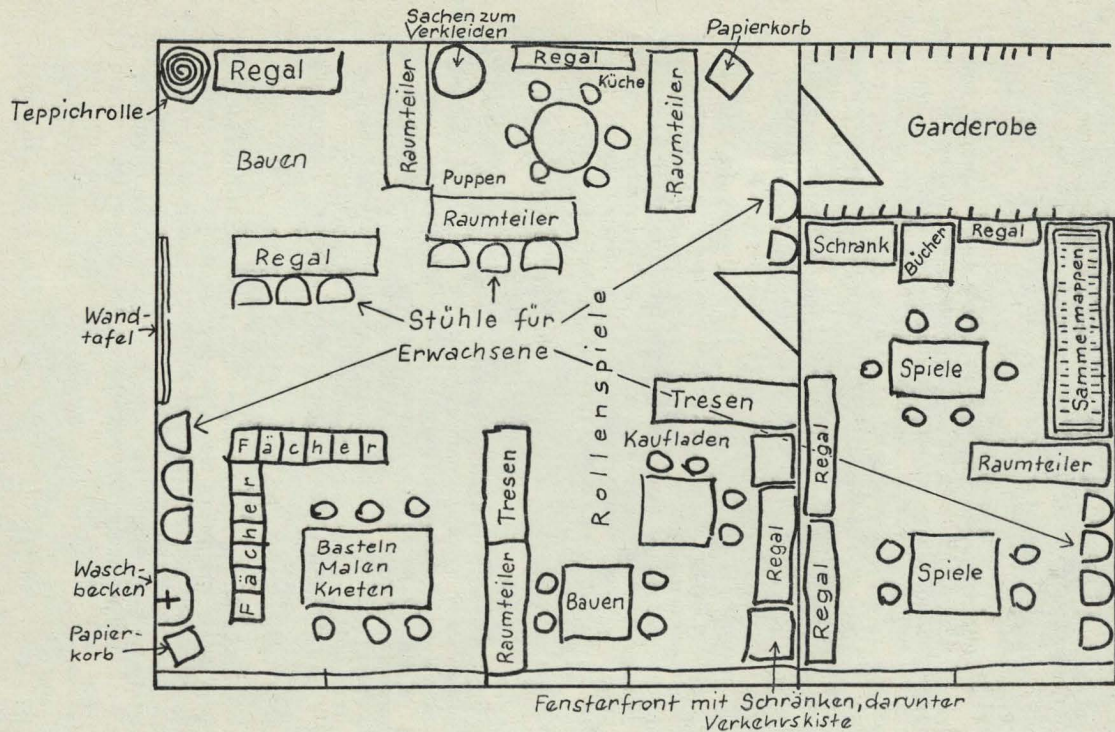
9.30 Uhr

Während die letzten Kinder eintreffen, haben die ersten bereits mit der Erkundung des Raumes bzw. mit Spielen begonnen.

Ein Junge trennt sich nicht von seiner Mutter. Er bleibt dicht neben ihrem Stuhl stehen und verfolgt von dort aus das Geschehen. Als die

* Dieser Elternabend fand schon vor den Sommerferien statt und diente neben der allgemeinen Information besonders der Erörterung und Planung der Anfangsphase und ihrer Abweichungen vom üblichen Schulanfang.

** Vgl. Raumskizze auf S. 113.



Mutter etwas ärgerlich versucht, ihn in eine der Spielecken zu dirigieren, klammert er sich an sie und weint.

9.35 Uhr

Der Erzieher beginnt ein Gespräch mit der Mutter. Beide setzen sich in die Nähe eines Tisches, auf dem verschiedene Steckbausteine ausgebreitet sind. Im Laufe des Gesprächs sucht der Erzieher mit der Mutter nach Erklärungen für das Verhalten des Jungen. Diesem wird das Gerede der Erwachsenen langweilig. Er beginnt mit ein paar Steckbausteinen zu hantieren. Als die Mutter das merkt und sich einmischen will, erklärt ihr der Erzieher, daß sie ihrem Kind durch Zurückhaltung am besten zu größerer Selbständigkeit und Selbstsicherheit verhelfen kann.

9.45 Uhr

Ein Mädchen muß zur Toilette. Der Erzieher bittet eine Mutter, die in der Nähe sitzt, das Kind zu begleiten. Gleichzeitig behaupten nun auch zwei Jungen, sie „müßten mal“. Der einzige anwesende Vater wird nun gebeten, sich ihrer anzunehmen. Vorsichtshalber nimmt er seinen eigenen Sohn gleich mit. Wie er später erzählt, haben sich die Jungen besonders für die Schließmechanismen der einzelnen Toilettenkabinen interessiert und das Einschließen und Aufschließen mehrmals geübt. Der Erzieher will mit den anderen Kindern zu gegebener Zeit ähnlich verfahren.

9.55 Uhr

Während die meisten Kinder einzeln, zu zweit oder zu dritt spielen, erklärt der Erzieher einige Arbeitsergebnisse, die an der Wand hängen. Auch zwei Mädchen hören zu. Sie interessieren sich besonders für eine Wachsstiftzeichnung mit dekorativ übereinandergelegten Kreisen. Sie wollen so etwas nachmachen, erhalten Papier, holen sich Wachsmalstifte aus ihrem Fach und beginnen sofort mit Kreisen, während ihre Mütter zuschauen.

10.10 Uhr

Der Erzieher wendet sich drei Kindern zu, die auf einer Kiste ein Phantasiebauwerk errichtet haben. Die Kinder erklären, das sei eine Burg, man könne nur nicht hineinfahren. Der Erzieher will helfen und sucht gemeinsam mit ihnen nach einem Brett, das man als Rampe zwischen Fußboden und Kistendeckel verwenden kann. Schließlich knickt er ein Stück Wellpappe so zurecht, daß eine brauchbare Rampe entsteht. Die Kinder lassen nun Autos hinauf- und hinunterfahren, schließlich nur noch hinunter, um zu sehen, welches Auto am weitesten rollt.

10.15 Uhr

Ein Regal, das im Wege steht, wird von dem Erzieher beiseitegeschoben, damit die Autos besser ausrollen können. Die dabei entstehende Unruhe lockt fast alle im Raum anwesenden Kinder und Erwachsenen herbei. Sie schauen gespannt zu, einige beteiligen sich an dem Wettrennen. Der Erzieher nimmt sich vor, die Versuche mit der schiefen

Ebene im Rahmen des Sachunterrichts später wieder aufzugreifen, als Spiel- und Lernfeld zu planen und unter ausgewählten Aspekten zielorientiert durchzuführen.

10.25 Uhr

Als im Eifer des Spiels ein Teil der Burg einstürzt, fordert der Erzieher die Kinder auf, mit dem Einräumen zu beginnen. Erzieher und Eltern helfen, wo das nötig ist.

10.30 Uhr

Bei der Verabschiedung fragt der Erzieher einzelne Kinder, was sie zu tun gedenken, wenn sie wiederkommen. Die Mutter des besonders ängstlichen Jungen bittet er, ihr Kind vorerst regelmäßig in die Schule zu begleiten.*

10.35 Uhr

Als Kinder und Eltern gegangen sind, notiert der Erzieher einige Beobachtungen, Auffälligkeiten sowie einige Gesichtspunkte und Details zur Planung der weiteren Arbeit (betr.: Beratung der Mutter, Toilette erkunden, schiefe Ebene).

* Der Erzieher möchte die Loslösung des Kindes von seiner Mutter zu einem Lernprozeß für beide werden lassen und eine gewaltsame Trennung vermeiden. Dabei wird die Verhaltensveränderung der Mutter voraussichtlich das größere Problem sein.

2.2 Spielplatz

(E1, erstes Drittel, 8.00 Uhr — 10.45 Uhr)

Ausgangssituation

Während des Freispiels unterhalten sich einige Kinder über das neue Blockhaus auf dem Spielplatz. Sie schlagen vor, gemeinsam dorthin zu gehen.

Mehrere Kinder, die dieses Gespräch mit anhören, stimmen sofort zu. Einige sprechen mit dem Erzieher über den geplanten Spaziergang, andere gehen von einer Spielgruppe zur anderen, von einem Kind zum anderen und fragen, wer noch mitkommen würde. — Gemeinsam verabreden Kinder und Lehrer, wenn es das Wetter zuläßt, am nächsten Tag auf den Spielplatz zu gehen.

Planungsphase des Erziehers am Nachmittag

Bei der Planung überlegt der Erzieher, welche Lernmöglichkeiten sich im Rahmen dieser Situation für ihn und die Kinder ergeben. Die Kinder können

- in einer neuen Situation unterschiedliche soziale Kontakte knüpfen
- Interesse für Dinge und Vorkommnisse am Weg gewinnen
- als Fußgänger in einer Gruppe verkehrsgerechtes Verhalten üben
- verschiedene Geräte kennenlernen
- Spielmöglichkeiten von anderen abgucken oder anregen.

Besondere Lernziele plant der Erzieher nicht, da er zunächst das Verhalten der Kinder in dieser für sie neuen Situation beobachten möchte. Die Dauer des Aufenthaltes auf dem Spielplatz legt er ebenfalls nicht fest. Sie ist abhängig vom Spielverhalten der Kinder. Erfahrungsgemäß wenden sich Kinder nach 30—40 Minuten wieder anderen Aktivitäten zu.

Besondere Schwerpunkte sieht der Erzieher in der Verkehrsgewöhnung der Kinder als Fußgänger (Weg zum Spielplatz soll aktives Verkehrsverhalten ermöglichen) und beim Spiel auf dem Spielplatz. Seine Aufgabe besteht bei diesem Ablauf in der Beobachtung der Kinder, für die er folgende Gesichtspunkte auswählt:

Welchen Grad an Selbständigkeit haben die einzelnen Kinder?

Wie ist ihre Aktivität in einer nicht im einzelnen geplanten Ausgangslage?

Wie ist ihr Einfallsreichtum beim Erfinden von Bewegungsabläufen und Spielmöglichkeiten?

Wie ist ihre Bewegungssicherheit an den Geräten?

Welchen Grad an Kooperationsfähigkeit zeigen die Kinder beim Spielen?

Für den Rest des Tages plant der Erzieher keine besonderen Vorhaben. Es sollen sich die Angebote und Abläufe anschließen, die den Kindern bekannt sind.

Ablaufbeschreibung

Am nächsten Tag ergibt sich schließlich folgender Verlauf:

8.00 Uhr

Treffpunkt ist am Tor. Der Erzieher nennt den Kindern den ersten Punkt, an dem sie sich wieder gemeinsam treffen wollen. Vom Schultor bis zu dieser Stelle können die Kinder nach ihrem Wunsch entweder gehen, laufen oder sich dies oder jenes am Wege anschauen.* Während einige Kinder von Zielpunkt zu Zielpunkt rasen und stolz berichten, daß sie erster gewesen sind, bleiben andere in selbstgewählten Gruppen beieinander und erzählen, schauen hier, schauen dort, zeigen sich Dinge, die sie beachtenswert finden.

Die Teilstrecken sind je nach Gefährdung durch den rollenden Verkehr in längere oder kürzere Abschnitte eingeteilt. Straßen werden geschlossen überquert.

Vor dem Spielplatz schließlich nennt der Erzieher den Kindern einige Gefahrenpunkte. Er stellt sich neben die Schaukel, um hier ggf. aktiv eingreifen zu können, wenn ein Kind die Schwungbahn unachtsam kreuzen sollte.

8.20 Uhr

Das Kletterhaus wird sofort von Jungen und Mädchen besetzt. Die Kinder stürmen durch das Haus, klettern auf den Boden, auf das Dach und springen in den weichen Sand hinunter. Andere Kinder turnen an den Stahlgeräten, einige kämpfen um einen Platz auf der Schaukel. Bald soll der Erzieher hierhin, bald dorthin schauen, immer wieder möchten einige Kinder ihre kleinen Kunststücke vorführen.

Es sind nur wenige, die nach einiger Zeit noch immer unschlüssig von Gerät zu Gerät gehen, sich hier kurz aufhalten und dort versuchen, sich zu betätigen. Der Erzieher beachtet sie. Auch jenen Kindern, die ihm etwas zeigen möchten, wendet er seine Aufmerksamkeit zu. Allgemeine Anregungen, die für die gesamte Gruppe Spielideen enthalten könnten, gibt der Erzieher nicht. Im Einzelfall hilft er Kindern durch gezielte Anregungen.

Seine Aufsicht führt er durch vorbeugende Maßnahmen, um den Kindern nicht durch verfrühte Hilfestellung den berechtigten Stolz, selbst etwas geleistet zu haben, zu nehmen. In die immer wieder aufkommenden Kämpfe und Streitereien zwischen den Kindern greift der Erzieher nicht ein, da sie sich entweder bald von selbst einigen oder einander aus dem Weg gehen.

Nach etwa einer halben Stunde lassen die Aktivitäten der Kinder nach. Der Erzieher sagt denjenigen, die um ihn herum stehen, daß sie nun bald zurückgehen müßten. Er bittet sie, es den anderen Kindern weiterzusagen. Einige nutzen die verbleibende Zeit, um besonders aktiv zu sein, während andere sich schon in Gruppen auf den Rasen setzen oder am Tor warten. Schließlich geht die gesamte Gruppe zur Schule zurück.

* Der Erzieher muß prüfen, ob und wann diese unterschiedlichen Verhaltensweisen von den Kindern seiner Klasse ohne Gefährdung bewältigt werden können (Aufsichtspflicht!).

9.15 Uhr

Einige Kinder waschen sich die Hände, andere beginnen mit selbstgewählten Spielen im Eingangsstufenraum. Eine kleine Gruppe bereitet den Frühstückstisch vor. Der Erzieher sitzt mit am Frühstückstisch. Die Kinder, die frühstücken wollen, kommen nach und nach heran. Einzelne müssen auch warten, bis Plätze frei werden. Der Erzieher bleibt während der gesamten Zeit am Frühstückstisch. Er achtet darauf, daß die Kinder mit gewaschenen Händen zum Frühstück kommen. Er nutzt die Gelegenheit, ein Gespräch zu beginnen.

10.15 Uhr

Das Geschirr des Frühstückstisches wird abgeräumt, der Tisch gesäubert, der Erzieher bereitet mit einigen Kindern drei parallele Angebote vor

- Schallplatte hören
- Bilder von Spielgeräten ausschneiden und auf ein großes Blatt kleben
- Selbstgewählte Aktivitäten im Eingangsstufenraum.

10.35 Uhr

Schlußkreis:

Kinder und Erzieher sprechen über interessante, lustige und ernste Aspekte des Vormittags. Sie machen Vorschläge für Tätigkeiten an den nächsten Tagen.

10.45 Uhr

Die Kinder gehen nach Hause.

2.3 Streifenhörnchen (E1)

Ausgangssituation

Während des Schlußgesprächs erzählt Wolfgang N. von seinen Streifenhörnchen. Die Kinder wissen nicht, was das für Tiere sind — der Erzieher weiß es auch nicht. Das ist ein Grund mehr, Wolfgang zu besuchen. Diese Absicht wird freudig begrüßt.

Planungsphase des Erziehers am Nachmittag

Wolfgang hat nur wenig Kontakt zu anderen Kindern. Der Erzieher sieht eine Gelegenheit, die vorhandenen Kontakte zu verstärken und neue anzubahnen. Außerdem bedeuten Besuche bei Mitschülern eine Anreicherung im situativen Lernen für alle Kinder.

Zunächst ist ein Anruf bei Wolfgangs Mutter nötig. Der Erzieher informiert sie, holt ihre Zustimmung ein und trifft Absprachen mit ihr.

Dann orientiert er sich über das Streifenhörnchen. Die Ausbeute ist mager. Er wird auf das Eichhörnchen verwiesen.

Die nächsten Überlegungen beziehen sich auf die zu erwartende Situation:

Welche Fragen werden die Kinder stellen?

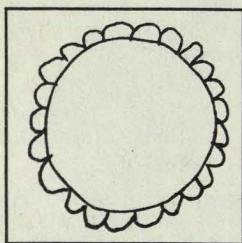
Welche Probleme können sie erkennen?

Welche Informationen sollte der Erzieher geben?

Welches Vorwissen könnte bei den Kindern darüber vorhanden sein, z. B. wo das Tier lebt, was es frißt, wie es am Tag und in der Nacht lebt, wie es sein Nest baut ...?

Ablaufbeschreibung

8.15 Uhr



Die Schüler treffen ein (18 insgesamt), begrüßen sich, den Erzieher und finden ein Schild vor, das sie kennen.

Es heißt: Wir beginnen mit einem Kreis und nicht wie üblich mit der selbstgewählten Beschäftigung.

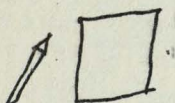
Einige Kinder stehen herum, schauen nach vertrautem Spielzeug, warten, andere setzen sich schon hin.

8.25 Uhr

Der Erzieher spricht einige Schüler an: „Wir wollen anfangen“, und setzt sich in den Kreis. Alle Schüler setzen sich. „Wir wollen heute Wolfgang besuchen.“ Die Schüler äußern sich spontan. Aus der Fülle ihrer Äußerungen malt der Erzieher für die Kinder sichtbar etwas auf ein großes Blatt.



Butterbrot mitnehmen



Bleistift und Papier
(Inge und Martin)



Wir bleiben etwa von
9.00 bis 10.00 Uhr



Stop

Vor der Ampel warten

Damit werden die Gesprächsbeiträge etwas geordnet und in nicht-sprachliche Anleitung umgesetzt. Der Erzieher nimmt eine Polaroid-Kamera mit.

8.45 Uhr

Der Weg führt zunächst über das Schulgelände. An der Ampel warten alle. Kinder und Erzieher überqueren gemeinsam die Straße.

9.00 Uhr

Vor Wolfgangs Haus gibt der Erzieher einige Anweisungen, damit Wolfgangs Mutter nicht zuviel Arbeit mit den Kindern hat. 18 Kinder sind auf einmal zuviel. Es müssen zwei Gruppen gebildet werden.

In Wolfgangs Zimmer sitzen in einem großen Käfig zwei Streifenhörnchen. Die Kinder staunen und beobachten. Es beginnt eine lebhaftere Unterhaltung. Sie sind beeindruckt von den schnellen Bewegungen der Streifenhörnchen. Ein vom Erzieher begonnenes Gespräch dauert nur wenige Minuten.

Als die erste Gruppe wieder vor die Tür tritt und auf die Wartenden trifft, gibt es zwischen den Kindern viel zu erzählen.

Nachdem die zweite Gruppe die Streifenhörnchen gesehen hat, überlegen Kinder und Erzieher, was man vom Besuch noch „mitnehmen“ könne. Zwei Kinder malen noch schnell ein Bild. Der Erzieher macht zwei Aufnahmen mit der Polaroid-Kamera, eine schenkt er Wolfgang als Dank.

Der Besuch ist beendet.

10.00 Uhr

Dicht am Heimweg liegt der Sportplatz. Dort wird gefrühstückt; einige Kinder spielen Kriege.

10.15 Uhr

Die Gruppe hat die Schule erreicht. Die Kinder können sich selbst beschäftigen. Das Foto, das der Erzieher vom Streifenhörnchen angefertigt hat, wird aufgeklebt und ausgestellt. Vier Kinder malen das Streifenhörnchen. Einige sehen sich Fotos an, ein Mädchen blättert in einem Tierbuch.

Danach arbeiten die Kinder an solchen Aufgaben, die von den Tagen zuvor liegengeblieben sind. Der Erzieher geht von Gruppe zu Gruppe, regt an, hilft und macht da und dort mit.

11.00 Uhr

Schlußkreis.

Zu dem Komplex „Streifenhörnchen“ kommen u. a. diese Äußerungen:

Wolfgang hat ein schönes Zimmer.

Wir müßten auch ein solches Tier haben.

Wie heißt das Tier, hat es einen Namen?

(Unser Hund heißt Lorbas, unsere Katze ... usw.).

11.10 Uhr

Die Kinder gehen nach Hause.

Planungsphase des Erziehers am Nachmittag

Der Erzieher sucht nach verschiedenen Anknüpfungsmöglichkeiten des aspekthaften und zunehmend strukturierten Lernens, z. B.

- Unsere Wohnung
- Die Anschaffung eines Tieres
- Verstärkung der Benutzung von Sachbüchern als Informationsquelle
- Sprachspiele, Wahrnehmungsdifferenzierung im Zusammenhang mit der Betrachtung von Tierbildern.

2.4 Mathematik/Kunst/Sozialisation

(E1, 3. Drittel, 8.00—10.35 Uhr)

Ablaufbeschreibung

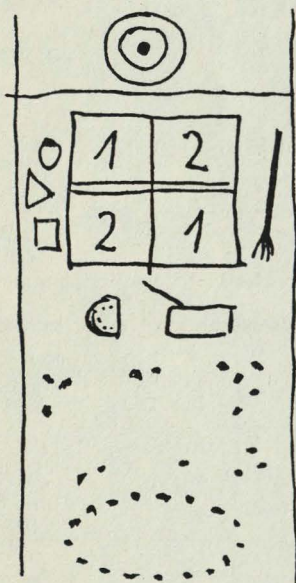
8.00 Uhr

Die eintreffenden Kinder werden gebeten, in der Nähe der Tafel zu warten, bis alle versammelt sind. Der Erzieher erklärt währenddessen der mithelfenden Mutter Einzelheiten seiner Planung, besonders das Maldiktat.

8.05 Uhr

Der Erzieher teilt den Kindern anhand einer Tafelskizze mit, wie er den Tagesablauf geplant hat:

Tafelskizze:



Mittwoch:

Es werden zwei gleichgroße Gruppen gebildet, die eine löst ein mathematisches Problem, die andere malt.

Nach etwa $\frac{1}{2}$ Stunde wird getauscht.

Frühstück.

Spielen.

Schlußkreis.

8.10 Uhr

Während die Mathematikgruppe mit dem Erzieher in den Gruppenraum hinübergeht und sich dort an zwei Kleingruppentischen niederläßt, holen die Kinder der Malgruppe ihre Malsachen aus ihrem Fach (Kittel und Tuschkasten) und stellen Malwasser und Pinsel bereit.

Der Erzieher gibt Material aus und stellt die Aufgabe:

Die Kinder sollen in den beiden Kleingruppen je einen Spielplan mit dem dazugehörigen didaktischen Material auslegen. Nach gut 10 Minuten werden die beiden Gruppenergebnisse betrachtet und verglichen.

Der Erzieher stellt die Zusatzaufgabe: Durch Austausch von Elementen soll erreicht werden, daß beide Spielpläne mit gleichen Formen und Farben ausgelegt sind. Bei der Arbeit fällt ein Mädchen auf, das offenbar noch Schwierigkeiten hat, blaue und grüne Elemente zu unterscheiden. Der Erzieher nimmt sich vor, mit Hilfe eines Farbkartenspiels genauere Beobachtungen anzustellen, um das Kind gezielt trainieren zu können.

Als die Gleichheit auf beiden Spielplänen erreicht ist, wird eingeräumt. Die Kinder müssen noch einige Minuten warten, bis die letzten „Maler“ fertig sind.

Die Mutter erklärt den Kindern noch einmal kurz das Prinzip des Partner-Maldiktats: Je zwei Kinder versuchen auf zwei Blättern möglichst das gleiche Bild zu malen, indem mal das eine, mal das andere Kind vormacht, was das andere nachmachen soll.

Während die Kinder arbeiten, geht die Mutter umher, kontrolliert, ob die Spielregel verstanden wurde, hilft, wo das nötig ist, lobt und spricht mit einzelnen Kindern. Sie beobachtet, daß ein Junge, der bisher kaum erkennbare Gegenstände gemalt hat, nun im „Dialog“ mit dem Partner durchaus dazu in der Lage ist. Spontan geht sie in den Gruppenraum und macht den Erzieher darauf aufmerksam. Man beschließt, das Partner-Maldiktat mit diesem Kind zu wiederholen.

Nach etwa 30 Minuten werden vier Kinder, die mit dem Malen noch nicht fertig sind, aufgefordert, ihre Arbeit in der Freispielzeit zu vollenden und ihre Sachen vorerst beiseite zu räumen, damit der Gruppenwechsel erfolgen kann.

8.45 Uhr

Die Gruppen wechseln ihre Arbeitsplätze, die Aufgaben bleiben die gleichen.

Der Erzieher stellt gegenüber der Vorgruppe eine geringere Konzentrationsfähigkeit fest. Er ist nicht sicher, ob das an der vorausgegangenen Malarbeit, an der zufälligen Gruppenzusammensetzung oder an anderen Faktoren liegt. Er will der Frage der Vor- und Nachwirkungen von Lernereignissen weiter nachgehen.

Die Mathematikgruppe frühstückt im Gruppenraum.

Der Mutter fällt auf, daß die zweite Malgruppe vor allem geometrische Formen malt, offenbar ein Nachwirkungseffekt der Mathematik-Phase. Sie spricht mit dem Erzieher kurz darüber.

Die Kinder, die mit ihrer Malarbeit fertig sind, räumen auf, helfen sich gegenseitig und beginnen in der Küchenecke mit dem Frühstück.

9.20—9.30 Uhr

Beim fließenden Übergang vom Frühstück zum freien Spiel achten Erzieher und Mutter darauf, daß die noch frühstückenden und die schon

spielenden Kinder sich gegenseitig nicht stören. Während der Spielzeit hält sich die Mutter vorwiegend im Gruppenraum auf und nimmt dort an Tischspielen teil.

9.50 Uhr

Der Erzieher beobachtet im Hauptraum drei Jungen, die mit lautem Geschrei herumtoben und eine Kleingruppe, die „Familie“ spielt, immer wieder stören. Er fordert die drei auf, in die gegenüberliegende Raumecke zu kommen, setzt sich mit ihnen dort auf den Teppich und fragt, was die Kinder in der „Familienecke“ spielen. Die Jungen wissen es nicht.

Der Erzieher regt nun an, durch genaues Zuschauen und Zuhören herauszubekommen, was die anderen Kinder spielen und welche Regeln das Spiel hat. Durch diese Beobachtungen haben die drei Jungen soviel Interesse an der Familiengruppe entwickelt, daß einer von ihnen sofort bereit ist, dort mitzuspielen. Der Erzieher und die beiden anderen Jungen beraten ihn, wie er das am besten tun kann, ohne das laufende Spiel zu stören, und verfolgen gespannt den „Einspielversuch“. Er gelingt ohne erkennbare Schwierigkeiten.

10.10 Uhr

Nun versuchen auch die beiden anderen, „ins Spiel zu kommen“. Die verhältnismäßig groß gewordene Gruppe bleibt noch etwa 10 Minuten — bis zum Aufräumen — zusammen.*

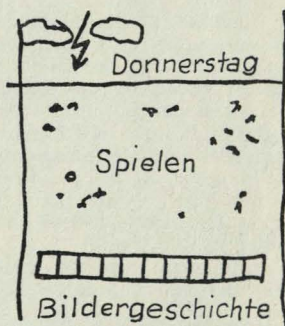
10.20 Uhr

Kinder, die mit dem Aufräumen fertig sind, stellen den Stuhlkreis zusammen, setzen sich hin und warten. Währenddessen sucht der Erzieher einige interessante Malergebnisse heraus, die er in die Kreismitte legt. Die Arbeiten werden besprochen, verglichen, paarweise zusammengelegt. Der Erzieher läßt die drei Jungen über ihren „Einspielversuch“ berichten. Er erfährt, daß die „Familiengruppe“ morgen weiter spielen möchte. Er zeichnet daher auf den morgigen Tagesplan als erstes „Spielen“. Für die Zeit danach kündigt er die gemeinsame Arbeit an einer Bildergeschichte an.

Tagesplan für Donnerstag:

10.35 Uhr

Schluß



* Der Erzieher ist sich klar darüber, daß diese Form des zielgerichteten „Sozialtrainings“ im Bedarfsfall zu wiederholen und abzuwandeln ist.

3. Planungseinheiten

3.1 Tierrollen

Schwerpunkte: Soziales Handeln/Kommunikation/Rollenspiel

In dieser Einheit wird der Versuch unternommen, Spielsituationen der Kinder aufzugreifen und durch Impulse die Kinder anzuregen, ihr Spiel immer differenzierter zu gestalten. Der Zeitraum für diese Spielaktivitäten kann 1 bis 2 Jahre umfassen.

Beschreibung der Situation

Es gibt kaum eine Eingangsstufe, in der die Kinder nicht über Wochen und Monate Tierrollen spielen und diese über lange Zeiträume beibehalten. Nach Beobachtungen setzt dieses Spiel schon nach einigen Wochen ein — wenn sich die Kinder einer Gruppe etwas näher kennengelernt haben — und hält mindestens bis zum Ende der Eingangsstufe an, wenn es von den Erziehern nicht vorzeitig in der Annahme unterbunden wird, die Kinder spielten immer dasselbe.

Interpretation des Spiels von Tierrollen

Im folgenden soll nicht versucht werden, eine umfassende Deutung dieses Spielinteresses zu geben, sondern es sollen lediglich Aspekte des Spielverhaltens hervorgehoben werden.

Tierspiele erleichtern die gegenseitige Kontaktaufnahme und schaffen einen Übergang vom Nebeneinander- zum Miteinanderspiel.

Es ist auffallend, daß das Spiel nicht in den ersten Tagen, in denen Kinder einer Gruppe neu zusammen sind, einsetzt. Während dieser Zeit interessieren sie sich vorwiegend für Bau-, Konstruktions-, Werkmaterial und Puppen. Die Beschäftigung mit diesen Materialien ermöglicht ein Beieinander, das man als Nebeneinander und nur in Ansätzen als Miteinander bezeichnen kann.

Das Spielmaterial ist zu diesem Zeitpunkt für die Kinder besonders wichtig. Nicht nur das Neue reizt, sondern der Besitz eines bestimmten Gegenstandes gibt ein Gefühl von Sicherheit innerhalb einer neuen Umwelt. Allerdings stellen sich im Umgang mit Material auch Konflikte ein, die u. a. dadurch verursacht werden, daß es gleichzeitig von mehreren Kindern begehrt wird.

So schafft der Umgang mit Material einerseits Sicherheit innerhalb einer neuen Umwelt, andererseits bringt er für die Kinder neue Probleme hervor, die bewältigt werden müssen.

Auf diesem Hintergrund entdecken die Kinder Aktivitätsformen, die weniger materialgebunden sind und in denen Konflikte relativ selten auftreten. Das Miteinander-Handeln rückt in den Vordergrund. Das Verstehen der Aktionen innerhalb von Tierspielen ist weitgehend ohne

sprachliche Kommunikation möglich; das Beieinanderspiel wird schnell zu einem Miteinanderspiel.

Sie bellen, beschnuppern sich, brüllen wie Löwen, fletschen die Zähne, streicheln und balgen sich. Kaum ein Kind tut dem anderen dabei weh. Sie brauchen sich bei diesem Spiel. Ein Löwe allein wäre langweilig, aber allein einen Turm bauen, das geht.

Das Spiel provoziert ein Miteinander, das zunächst im körperlichen, mimisch-gestischen und lautlichen Bereich bleibt. Die nichtsprachliche Kontaktaufnahme bedeutet für viele Kinder eine Erleichterung im Zusammenleben.

Nichtsprachliche Tierspiele dauern in den einzelnen Gruppen unterschiedlich lange. Irgendwann gibt eins der mitspielenden „Tiere“ kurze Regieanweisungen:

Ich bin die Mutter, du bist das Kind,
ich habe dir was zum Fressen gebracht.
Ich bin die Mutter, ihr seid die Kinder,
ihr lauft immer hinter mir her.
Das hier ist unsere Hütte.
Das hier ist der Käfig.
Komm, wir brechen aus.
Du bist jetzt verletzt.
Ich bin der Wärter und mache Futter.
Komm, wir bauen einen Käfig.

Die Kinder beginnen ihre Aktionen zu deuten, sehen Möglichkeiten des Zusammenspiels, legen Rollen und Verhaltensweisen für diese fest und versprachlichen sie.

Je stärker sprachliche Informationen das Spiel bestimmen, um so deutlicher werden innerhalb des Spiels Konflikte erkennbar. Einzelne Mitspieler mögen oder können den Anweisungen bzw. Vorschlägen nicht folgen oder entsprechen in ihrem Verhalten den Vorstellungen des Ideengebers nicht.

Innerhalb dieser Spiele erwerben die Kinder grundlegende Fähigkeiten:

Sie deuten und versprachlichen die eigene Rolle.
Sie deuten die Rolle der Mitspieler.
Sie teilen eine Spielidee den anderen mit.
Sie führen Realisierungsversuche durch, z. B.
 bauen Tierkäfige
 bereiten Futter zu
 brechen aus den Käfigen aus
 lassen sich von Wärtern einfangen
 verletzen sich und lassen sich von
 einem Tierarzt behandeln und vom
 Wärter pflegen.

Der Erzieher kann die jeweiligen Spielaktivitäten und Spielabsichten nur dann richtig deuten, wenn er genaue Beobachtungen durchführt oder sich selbst als Mitspieler in eine Rolle hineinbegibt. So kann er

aus dem Spiel heraus Anstöße für ein sich mehr und mehr differenzierendes Spiel geben.

Spielvorschläge

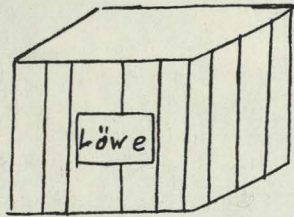
Die Verwirklichung der Vorschläge ist von der jeweiligen Situation abhängig. Einmal werden sich drei Kinder, ein anderesmal 20 Kinder beteiligen.

1. Vorschlag: Wir bauen uns Käfige wie im Zoo

Dies muß nicht als Aufforderung von außen an die Kinder herangetragen werden. Es sollte eine Artikulation der Tätigkeiten sein, die die Kinder durchführen. Beobachtet man sie in einer Situation, in der sie sich in Ecken und Nischen einrichten, Käfige herstellen, so hebt man lediglich hervor, was sie ohnehin schon tun.

Hinweise des Erziehers sollen sie in ihrem Verhalten bestärken und ihnen neue Möglichkeiten des Miteinanderspielens eröffnen. Er kann vorschlagen, ihr Spiel in den übrigen Gruppenraum auszudehnen oder bei zu großer Raumbeanspruchung in den Flur zu verlegen. Hinweise auf zu verwendende Materialien können zu neuen Konstruktionen führen. Es sind Überlegungen erforderlich, wer welches Material noch beschaffen kann. Das Bauen von Käfigen führt zu Vorschlägen, Gegenvorschlägen und Versuchen. Es können täglich mit einfachsten Mitteln neue Käfige konstruiert werden oder stabilere Bauten entstehen, die über längere Zeit benutzt werden.

An den einzelnen Käfigen werden Tierbilder angebracht und evtl. mit dem Namen des Tieres versehen. Kinder malen das Tier, das sie darstellen, kleben das Bild auf Pappe und befestigen es am Käfig.



2. Vorschlag: Tiere brauchen Futter

Innerhalb weiterer Spielaktivitäten wird der Anstoß gegeben „Tiere brauchen Futter“:

Kinder berichten, womit sie ihre „Haustiere“ füttern.

Kinder und Lehrer schauen sich einen Tierfilm an:

Tiere bei der Jagd nach Beute.

Tierbilderbücher liefern weitere Informationen.

3. Vorschlag: Tiere brechen aus

Ist erst einmal die Rolle eines Tierpflegers vergeben, so brechen die „Tiere“ unweigerlich aus ihren Käfigen aus. Es bereitet ihnen großen Spaß, den gesamten Gruppenraum in Unruhe zu versetzen. So lautstark und wild derartige Ausbruchsversuche auch verlaufen, sie lenken die Aufmerksamkeit der übrigen Kinder auf diese Aktivitäten und fordern zum Mitspielen heraus: „Helft mir beim Einfangen der Tiere.“

Der Erzieher kann ein Rollenspiel mit der Gruppe vorplanen.

Situation: Ein Löwe ist ausgebrochen.

Folgende Überlegungen müssen angestellt werden:

- Was kann alles passieren?
- Wo könnte er sich verstecken?
- Wie kann man ihn einfangen?
- Vorsichtsmaßnahmen.

Die Kinder können ihrer Phantasie freien Lauf lassen, Spannendes und Gefährliches planen und gleichzeitig wirklichkeitsnahe Handlungsweisen vorschlagen und durchführen:

„Wir müssen die Polizei verständigen.“

Dies erfordert z. B. folgende Maßnahmen

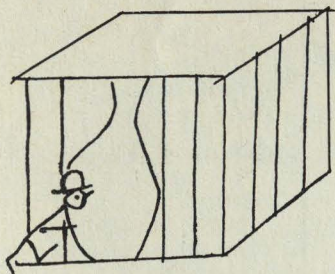
- Angaben machen, wo der Löwe ausgebrochen ist und was bisher unternommen wurde
- Rollen von Polizeibeamten übernehmen
- Lösungswege ausdenken, z. B. Bevölkerung mit Lautsprecher warnen.

Es erscheint sinnvoll, solche Spielverläufe in Symbolen festzulegen, um sie für weitere Spiele handhabbar zu machen.

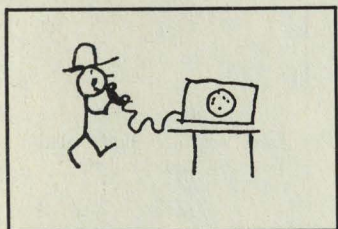
Symbole für einen Spielverlauf



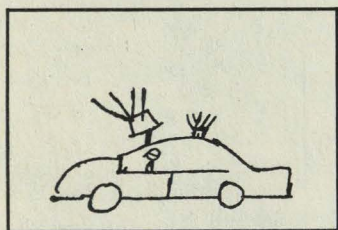
Der Löwe ist noch im Käfig



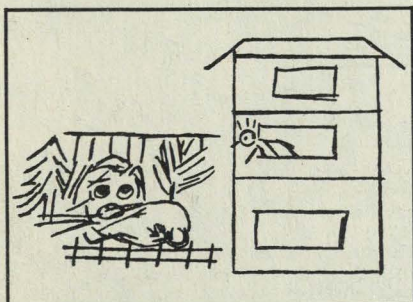
Der Tierpfleger entdeckt die Flucht



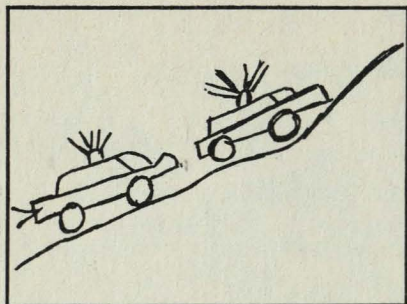
Der Pfleger telefoniert mit der
Polizei



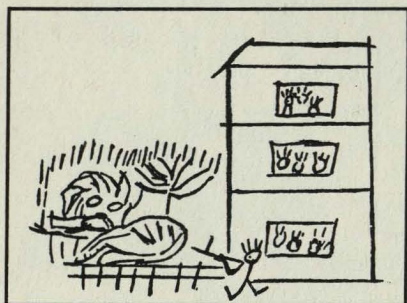
Die Polizei warnt die Bevölkerung



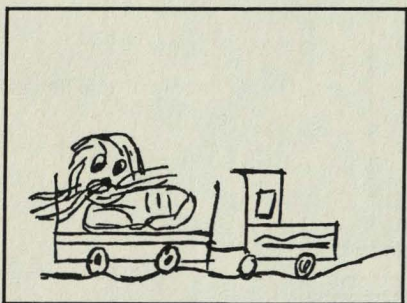
Ein Hausbewohner entdeckt
den Löwen im Vorgarten



Die Polizei rast heran



Der Tierpfleger gibt einen
Betäubungsschuß ab



Der Löwe wird auf einem
Sattelschlepper in den Zoo
gebracht

4. Vorschlag: Ein Tier ist krank

Der Tierpfleger entdeckt ein krankes Tier. Er ruft den Tierarzt. Der Tierarzt untersucht es, stellt die Diagnose und ordnet eine Therapie an. Vom Pfleger wird die Arznei beschafft usw.

5. Vorschlag: Wo leben die Tiere, und wie bewegen sie sich

Die Kinder haben durch Fernsehsendungen bereits ein Vorwissen, an das der Erzieher anknüpfen sollte. Es macht den Kindern großen Spaß,

die unterschiedlichsten Bewegungsarten, z. B. vom Seelöwen, Tiger, Känguruh darzustellen. Ein Film liefert weitere Informationen. Mit Geräuschen werden die typischen Bewegungsarten untermalt.

Kinder und Erzieher denken sich spannende Szenen aus, z. B. ein Tiger schleicht heran, um eine Antilope zu fangen. Er springt, die Antilope rennt davon. Die Bewegungsarten wie Schleichen, Springen, Rennen sowie der Wechsel von Spannung und Lösung werden mit Geräuschen untermalt.

6. Vorschlag: Vorbereitung auf das große Zirkusspiel

Die folgenden Vorschläge können in Verbindung mit einer Zirkusvorführung — aber auch losgelöst von ihr — verwirklicht werden. Aus Bilderbüchern, Fernsehendungen und eventuellen Besuchen mit den Eltern im Zirkus haben die Kinder bereits Vorerfahrungen hinsichtlich der einzelnen Darbietungen.

Der Hinweis: „Wir könnten doch einmal Zirkus spielen“, dürfte für Aktivitäten der unterschiedlichsten Art genügend anregend sein. Folgende Entscheidungen sind denkbar:

Welche Tiere sollen mitspielen?

Welche Darbietungen sollten die einzelnen Tiere bringen?

Was ist typisch für die einzelnen Tiere?

Mit welchen Gegenständen können die einzelnen Darbietungen durchgeführt werden?

Wie können die einzelnen Darbietungen Spannung erzeugen?

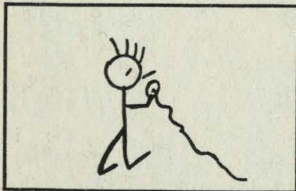
Kann die Darbietung (z. B. die Spannung innerhalb einer Darbietung) mit Geräuschen, Tönen, Klängen untermalt werden?

Dieser Vorschlag umfaßt eine ganze Reihe von Aktivitäten, die an verschiedenen Tagen durchgeführt werden müssen. Die erarbeiteten Möglichkeiten werden in Symbolen festgelegt, damit sie für ein breites Zirkusprogramm verfügbar sind.

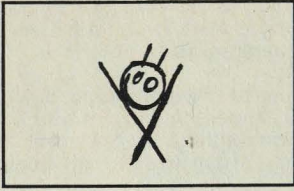
Über die Tierrollen hinaus können noch weitere Rollen verteilt werden: Ansager, Geräuscherzeuger, Clowns, Balancierkünstler, Zauberkünstler usw.

Jede einzelne Rolle hat in sich so viele Möglichkeiten, daß je nach Interesse und Einfallsreichtum der Kinder die unterschiedlichsten Vorschläge und deren Variationen erprobt und festgehalten werden können.

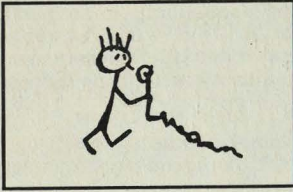
Das große Zirkusprogramm kann anderen Kindergruppen oder den Eltern vorgeführt werden. Für die Spieler läßt sich der Verlauf so symbolisieren:



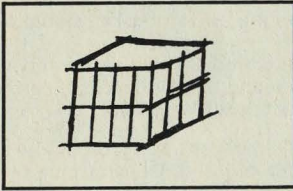
Ansager



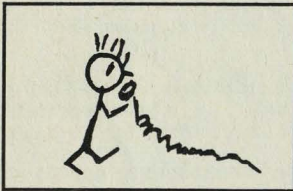
Musik



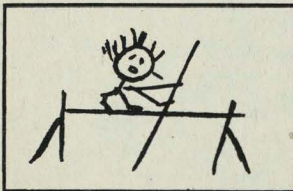
Ansager



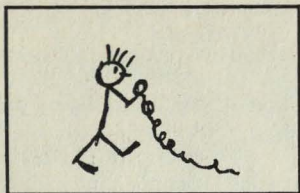
Raubtiere



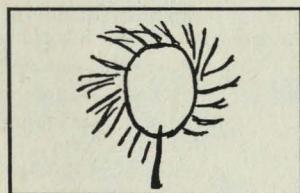
Ansager



Seiltanz



Ansager



Sprung durch den brennenden Reifen

Zusammenfassung

Bei der Durchführung der Vorschläge werden von den Kindern folgende Aktivitäten gefordert

- eine Tierrolle übernehmen
- Tierrollen anderer anerkennen
- mit anderen gemeinsam Tierrollen spielen
- sich mimisch, gestisch, lautlich verständigen
- sich sprachlich verständigen
- die eigene und die Rollen der anderen deuten
- Spielvorschläge machen und verwirklichen
- Spielvorschläge anderer anerkennen und verwirklichen
- Konstruktionen für die Tierspiele vornehmen (Käfige bauen, Requisiten für Zirkusspiele erstellen)
- unterschiedliche Rollenspielideen entwickeln und verwirklichen
- selbständig Probleme lösen, die mit der Durchführung von Rollenspielen verbunden sind
- Symbole für die Durchführung von Spielen herstellen und bei der Verwirklichung einsetzen
- Geräusche, Klänge, Töne zu unterschiedlichen Spielen erzeugen
- ein Zirkusspiel vor einer fremden Kindergruppe oder den Eltern vorführen.

Mitglieder der Richtlinienkommission Eingangsstufe

K. H. Castrup (bis 1. 2. 75)	Rektor und Vorklassen- berater	Grundschule Osnabrück- Atter
K. Gebauer	Lehrer und Vorklassen- berater	Wilhelm-Busch-Schule, Göttingen
K. Kowalski	o. Professor	PHN, Abt. Hannover
E. Krueger	Ausbildungsleiter und Vorklassenberater	Schulpädagogisches Seminar Alfeld/Nord
E. Meyer	Ausbildungsleiterin u. Vorklassenberaterin	Schulpäd. Seminar Grafschaft Schaumburg
Dr. G. Pause	o. Professor	PHN, Abt. Lüneburg
H. J. Schmidt	Studienleiter	PHN, Abt. Lüneburg
E. Sievers	Dozent	Religionspädagogisches Institut, Loccum
Dr. H. Tütken	Akad. Oberrat	Universität Göttingen, Pädag. Seminar
W. Vogt	Rektor und Vorklassen- berater	Grundschule Reppenstedt
H. Wacker	Schulrat	Alfeld

Vertreter der Richtlinienkommission Elementarbereich

A. Gerke	Dozentin	Fachschule f. Sozialpäd., Stephanusstift Hannover
Dr. F. Oertel	Wiss. Ass.	PHN, Abt. Hannover

Vertreter der Richtlinienkommission Grundschule

A. Frede	Ausbildungsleiter	Schulpäd. Seminar Hannover-Land II
H. v. Prittwitz	Studienleiter	PHN, Abt. Lüneburg
F. Schwartz (bis 1. 2. 75)	Schulrat	Hameln

Für die Lernbereiche Musik, Technik, Zusammenleben der Menschen und kath. Religion fertigten Vorlagen an

W. Rumpf	Wiss. Ass. (Musik)	PHN, Abt. Göttingen
A. Bohnsack	Wiss. Ass. (Technik)	PHN, Abt. Göttingen
O. Mehrgardt	Professor (Technik)	PHN, Abt. Göttingen
Fr. Grammann	Schulrat i. K. (katholische Religion)	Abt. Schule u. Erziehung im Bischöfl. Seelsorgeamt Osnabrück
Dr. Noll	o. Professor (Zusammenleben der Menschen)	PHN, Abt. Hannover
Dr. G. Tegtmeyer	Akad. Rat (Zusammenleben der Menschen)	PHN, Abt. Hannover

