

## „ORIENTIERUNGSPUNKTE KINDERGARTEN: SPRACHE UND MATHEMATIK“ – HERAUSFORDERUNGEN UND CHANCEN

Vortrag 22.Juni 2011, PH FHNW Solothurn  
Charlotte Müller

### 1. EINLEITENDE VORÜBERLEGUNGEN

Ich kann nicht ermessen, ob Sie in vergleichbarer Weise von der eben gehörten musikalischen Einleitung verzaubert und entzückt sind, wie ich es war, als ich zum ersten Mal einer Präsentation des Klangfensters beiwohnen konnte (und nebenbei: wie seine Präsentation mich auch heute noch immer wieder begeistert).

Ich bin Axel Rieder, der dieses betörend-bestechende und für mich vorbehaltlos überzeugende Instrumentarium über mehr als ein Jahrzehnt erdacht und entwickelt hat, ausserordentlich dankbar, dass er uns hier und heute eine kurze Kostprobe und eine kleine Einführung in das „Klangfenster“ gegeben hat. Herzlichen Dank, Axel Rieder! Axel Rieder, der als Dozent für Musikpädagogik am Institut Vorschul-/Unterstufe (kurz: IVU) in der Ausbildung künftiger Lehrpersonen für die Stufe „-2/+3“ (also Kindergarten und die ersten drei Klassen der Primarschule) engagiert ist, hat mit diesem Instrumentarium einem lange Jahre währenden Nachsinnen darüber, wie die kindliche Entdeckungsfreude auch im Bereich der musikalischen Bildung angeregt, gefördert und weiterentwickelt werden kann, Gestalt verliehen. Die Idee begleitete ihn lange. Realisieren und in die heute vor uns stehende Form gerinnen lassen konnte er dies aber vor allem auch, als er in Daniel Vögelin, der als Dozent für ästhetische Bildung mit dem Schwerpunkt technisches Gestalten am gleichen Institut (IVU) der PH FHNW arbeitet und der sich zugleich auch noch als Instrumentenbauer ausweist, einen kongenialen Partner gefunden hat, mit dem er das Projekt „Klangfenster“ realisieren konnte. Daniel Vögelin war für die Präsentation zum Einstieg in die heutige Tagung angekündigt. Wie Sie unschwer bemerkt haben, spielten und improvisierten nicht zwei Herren mit dem Klangfenster. Da Daniel Vögelin beruflich bedingt verhindert war, sprang Sara Bachmann recht kurzfristig, aber mit viel Empathie für die Darbietung ein. Sara Bachmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der Institutsleiterin des IVU. (Und dies kann ich als kurze Klammerbemerkung einfügen: die Institutsleiterin steht jetzt gerade eben vor Ihnen. Mein Name ist Charlotte Müller). Ich habe großen Respekt vor dem Mut von Sara Bachmann, sich vor einem doch recht beachtlichen Auditorium in einer Disziplin zu exponieren, die nicht ihre eigentliche Domäne ist. Hab ganz herzlichen Dank, liebe Sara, für Deine beeindruckende Unerschrockenheit, Deine charmante Begeisterungsfähigkeit und Deine überzeugende Tatkraft!

Konzipiert ist das Klangfenster als ein Musikinstrument, das mit ganz unterschiedlichen Zielen eingesetzt werden kann: als Instrument der musikalischen Grundbildung im Kindergarten wie auch der Primarschule, als therapeutisches Hilfs- und Ausdrucksmittel im Förderbereich oder als anregungsreiches Gestaltungselement in ausserschulischen Institutionen.

Allein die Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten des Klangfensters sind schon enorm. Diese für sich genommen hätten allerdings für mich nicht den Ausschlag gegeben, das Klangfenster quasi als Rahmung (und als Einstieg) der heutigen Tagung „Orientierungspunkte Kindergarten: Sprache und Mathematik“ auszuwählen. Dazu musste das Klangfenster in der Lage sein, noch weitere Dimensionen der Alltagspraxis in Kindergarten (und Primarschule) anzuregen:

Für mich repräsentiert es eine ideale und anregungsreiche Lernumgebung, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie sowohl strukturierte Angebote bereitstellt als auch Raum lässt für kindlichen Eigensinn, ohne den kindliche Bildungsprozesse undenkbar sind.

Bevor ich einige der vielfältigen Bildungsmöglichkeiten des Klangfensters jetzt näher ausführe, möchte ich aus systematischen Gründen zwei kurze Zwischenbemerkungen zu a) kindlichen Bildungsprozessen und b) dem didaktischen Setting einer Lernumgebung einfügen:

## 1.1. Kindliche Bildungsprozesse

Keine Sorge, ich hole jetzt nicht zu einem langfädigen Monolog über diese durchaus zentrale Frage aus. Ich bin mir bewusst, dass ich heute zu einem fachlich ausgewiesenen Publikum spreche, das in diesem Kontext keiner Belehrung über den neuesten wissenschaftlichen Diskurs z.B. aus der Entwicklungspsychologie bedarf. Wer Anfang April die Tagung „Weltverstehen von Kindern“ in Aarau besucht hat, konnte aus den differenzierten Ausführungen von Charlotte Röhner in deren Einführungsreferat ja vieles über den „kompetenten Säugling“ und seine Aneignung der Welt durch aktiv handelnde Auseinandersetzungen hören.

Meine Perspektive zielt nicht auf die Beantwortung der Frage, wie die „Etappen“ kindlicher Bildungsprozesse aussehen (dies wäre eine eher entwicklungspsychologisch orientierte Fragestellung). Sondern sie zielt viel mehr auf die Beantwortung der Frage, wodurch Bildungsprozesse (und hier kann ich ergänzen: auch im Kindesalter) ermöglicht oder eben auch verhindert werden (können). Also auch: wodurch Bildungsprozesse gekennzeichnet sind.

Fange ich mit der zuletzt gestellten Frage an: wodurch sind Bildungsprozesse gekennzeichnet?

Ganz sicher sind sie nicht mit einer beliebigen Anhäufung von Wissensbeständen gleichzusetzen. Wer in einer der zahlreichen Quizshows sich erfolgreich bis zur höchsten Gewinnstufe hangelt, mag landläufig als „schlauer Kerl“ oder als „gebildete Dame“ angesehen sein. Dass es einen Zusammenhang zwischen Wissensbeständen und einem gewissen Bildungsniveau geben mag, möchte ich hier gar nicht bestreiten. Eine solche Feststellung ist zugleich aber auch irreführend: wenn ich den Entdecker der Relativitätstheorie benennen kann, sagt dies noch lange nichts darüber aus, ob ich die Einstein'sche Formel bzw. das dahinter liegende Theoriegebäude in irgendeiner Form begriffen habe.

Im Umkehrschluss bedeutet dies auch, dass es überhaupt nichts bringt, Massen an Wissensbeständen in kindliche Köpfe einzuschleusen, ohne sich darüber Rechenschaft abzulegen, ob mit dem „neuen“ Wissen auch ein Prozess des Erkennens und Begreifens verbunden ist. Oder um es in den Worten eines meiner Lieblingsautoren zu sagen: „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung sondern ihr Todfeind: Bildungselemente, die ins Bewusstsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben ..“ (Adorno, 1959: 184), so Theodor W. Adorno in seinem für mich immer noch sensationellen und aktuellen Aufsatz „Theorie der Halbbildung“ von 1959.<sup>1</sup>

Mit diesen kurzen Überlegungen kann ich zu einer Bestimmung dessen kommen, wodurch Bildungsprozesse gekennzeichnet sind: Bildung meint eine fortschreitende Differenzierung des Denkens, Wahrnehmens, Fühlens und Handelns. Dieser Differenzierungsprozess führt zu einer immer weiter reichenden Einsicht in das, was um den einzelnen herum ist, also letzten Endes Einsicht in die gesellschaftliche Realität, und zu einem Begreifen der eigenen Grenzen. Es ist ein enormer Weg, den ein Kind durchläuft, um die Grenzziehung zwischen Ich und Nicht-Ich auszubalancieren, also zwischen sich und der äußeren Welt zu begreifen.

Dieser Differenzierungsprozess ist angewiesen auf den wechselseitigen Austausch mit einer äußeren Welt, also auf Personen wie auch auf Sachliches, an der sich das heranwachsende Kind mit seiner genuinen Neugier „reiben kann“, mit der es sich handelnd auseinandersetzen kann, in der es sich sozusagen spiegeln kann und auf diese Weise die Grenzziehung zwischen sich und der äußeren Welt (einschliesslich ihrer Regelmäßigkeiten und Anforderungen oder Erwartungen) begreifen kann. Kindliche Neugier schafft Erfahrungsräume, die wiederum dazu auffordern, sich mit ihren Grenzen und auch Möglichkeiten auseinanderzusetzen. Dies ist der kreative Moment des Bildungsprozesses. Nur wenn es gelingt, kindliche Neugier, einen sehr spezifischen Eigen-Sinn des Kindes, aufrecht zu erhalten bzw. nicht zu verschütten, ist ein fortschreitender Bildungsprozess realisierbar.

---

<sup>1</sup> Adorno, Theodor W. [1959]: Theorie der Halbbildung, in: Horkheimer, Max / Adorno, Theodor W. (1973): Sociologica II, Frankfurt / Main, S. 168 - 192

Vielleicht geht Ihnen gerade durch den Kopf, meine Überlegungen seien wieder einmal ein beredtes Beispiel für die Realitätsferne des „Elfenbeinturms“, Produkt reiner Theorie. Vielleicht denken Sie an die vielen Kinder Ihrer Kindergartengruppe, die morgens bereits abgekämpft, müde, „abgelöscht“ oder zornig über die Türschwelle treten. Deren Eigensinn darin besteht, sich ständig zu entziehen, deren kindliche Neugier sich darauf beschränkt, das Spielgerät des Kameraden zu erobern, indem sie dieses einfach wegnehmen.

Dies ist mir bekannt. Bekannt ist auch, dass für viele Kinder die für den Bildungsverlauf so notwendige „äußere Welt“ nicht als Spiegelfläche für die handelnde Auseinandersetzung fungiert. Bekannt und hinlänglich erforscht ist, dass in der Schweiz die Bildungschancen in deutlicher Weise durch die sozio-ökonomischen bzw. soziokulturellen Bedingungen des Herkunftsmilieus geprägt sind. Und dass oftmals in den ersten Lebensjahren eben nicht der so wichtige Grundstein für eine gelingende „Bildungskarriere“ gelegt wurde.

Dies macht Ihre Arbeit vor Ort für mich ja auch so elementar wichtig und unendlich wertvoll. An welchem Ort, wenn nicht im Kindergarten, könnte noch ein Korrektiv eingesetzt werden? Ich weiss um die enorme Verantwortung, die damit verbunden ist. Den Erwartungsdruck, dem Sie in Ihrer Alltagsarbeit ausgesetzt sind.

Sehen Sie die heute vorzustellenden „Orientierungspunkte Kindergarten: Sprache und Mathematik“ als einen Beitrag an, auf die hier nur knapp umrissenen Schwierigkeiten des Bildungsauftrags im Kindergarten eine Teilantwort zu geben.

### ***1.2. Anregungsreiche Lernumgebungen***

Bevor ich auf die „Orientierungspunkte Kindergarten“ zu sprechen komme, möchte ich noch kurz, wie zu Anfang angekündigt, eine zweite Zwischenbemerkung zu dem didaktischen Setting einer anregungsreichen Lernumgebung anfügen. In den einzelnen workshops am Nachmittag werden wir Lernumgebungen vorstellen, die von KG-Lehrpersonen im Rahmen eines CAS-Weiterbildungskurses erarbeitet wurden, und diskutieren, auf welche der „Orientierungspunkte Kindergarten: Sprache und Mathematik“ sie im einzelnen Bezug nehmen, welche Kompetenzen mit ihnen angestossen werden können.

Aus ihrer alltäglichen Arbeit wissen Sie selbst viel besser als ich, was eine sinnvolle Lernumgebung ist. Wenn ich die in der Literatur beschriebenen Bedingungen und Überlegungen zu Lernumgebungen<sup>2</sup> verknüpfe mit meinen Ausführungen zu kindlichen Bildungsprozessen, dann scheint mir als das zentrale Moment, dass Lernumgebungen idealerweise so gestaltet sind, dass sie Kindern neue Erfahrungsräume aufstossen. Dazu scheint es mir unabdingbar, dass sie sowohl durch ihren auffordernden Charakter kindliche Neugier wecken, aktives und selbständiges Handeln herausfordern und zugleich so strukturiert sind, dass Kinder mit unterschiedlichen Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten durchaus auch gleichzeitig an und in ihr „arbeiten“.

### ***1.3. Bildungsmöglichkeiten des Klangfensters***

Und damit bin ich wieder bei unserem musikalischen Einstieg gelandet: Das Ihnen heute vorgestellte Klangfenster repräsentiert für mich eine ideale und anregungsreiche Lernumgebung, die dadurch gekennzeichnet ist, dass sie sowohl strukturierte und reichhaltige Angebote bereitstellt als auch Raum lässt für kindlichen Eigensinn, ohne den – wie bereits gesagt - kindliche Bildungsprozesse undenkbar sind.

Auf den ersten Blick ist es ein musikalisches Instrumentarium, das der musikalischen Bildung oder Förderung dienen kann. Dies ist es gewiss, aber es ist zugleich auch viel reichhaltiger:

---

<sup>2</sup> Vgl. z.B. Walter, Catherine / Fasseing, Karin (2002): Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindergartendidaktik. Winterthur, hier vor allem S.209 - 216

So sind die verschiedenen Bildkarten auch dazu da, Geschichten zu erzählen, die das Kind zum Klängen bringen kann. Hier könnte eine Verknüpfung zu dem Orientierungspunkt im Kompetenzbereich „Sprachgebrauch“ hergestellt werden. Dieser lautet: „Das Kind folgt ... erzählten Geschichten und reagiert angemessen darauf“. Oder die Bildkarten bieten Anlass, dass ein Kind „einfache fantastische Geschichten (erfindet oder sie weiterspinn)“ (Orientierungspunkt Sprache / Sprachgebrauch, P. 12).

Oder es unterstützt die Raumorientierung: im Gegensatz z.B. zu dem Xylophon, auf dem die „hohen Töne“ eben nicht oben, sondern rechts zu finden sind, finden sich im Klangfenster die hohen Töne oben, die tiefen unten, kann das Kind spielerisch und mit mehreren Sinnen sich „im Raum orientieren und einfache Raum-Lage-Beziehungen (oben - unten / vorn - hinten / aussen - innen) verbalisieren“ (Mathematische Orientierungspunkte / Raum und Form, P. 11). Etc.

Neben der Entwicklung von vielfältigen „Sachkompetenzen“ bietet das Klangfenster aber auch Herausforderungen in den beiden anderen grundlegenden Kompetenzbereichen an:

Indem ein Kind sich experimentell am Klangfenster ausprobieren kann, Ausdrucksformen entwickelt, seine eigene klangliche Zauberwelt entstehen lässt, sammelt es durchaus auch neue Erfahrungen im Bereich der Selbstkompetenz. Da das Klangfenster auch ein Instrument zur Lautmalerei in Gruppen anregt, ist es fast schon trivial darauf hinzuweisen, dass mit seinem Einsatz auch soziale Prozesse ausgelöst und entwickelt werden, und damit auch unmittelbar der Kompetenzbereich der Sozialkompetenz ins Spiel kommt.

Dies nur als einige unsystematisch ausgewählte Beispiele zur Reichhaltigkeit und Reichweite der Lernumgebung „Klangfenster“.

## **2. ZUR SACHE: „ORIENTIERUNGSPUNKTE KINDERGARTEN: SPRACHE UND MATHEMATIK“**

Als vor nunmehr rund einem Jahr zwei Vertreter der Projektgruppe Primar des BRNW auf mich, als Leiterin des IVU der PH FHNW, zukamen und mit der Ausarbeitung der heute in einer Entwurfsfassung vorliegenden „Orientierungspunkte Kindergarten: Sprache und Mathematik“ beauftragten, habe ich gerne in einer Mischung aus Begeisterung und einer gewissen Naivität zugesagt. Für eine - allerdings nicht lange währende - Zeit gingen mir noch 100-tausend den Auftrag ergänzende Gedanken durch den Kopf, wie etwa der, warum nicht auch der Fachbereich Naturwissenschaften in die Ausarbeitung einbezogen werden sollte. Dann folgte eine Zeit der Irritationen: was war es eigentlich, was ich mit den damals noch „Treffpunkte“ genannten „Items“ eigentlich vorlegen sollten? War eine Verknüpfung mit dem Lehrplan 21 anzustreben und damit eine Formulierung von Mindeststandards? Wie wären diese aber zu vereinbaren mit dem ausdrücklichen Auftrag und der grundsätzlichen - von mir absolut geteilten - Ausrichtung, ein nicht-selektives Instrumentarium zu erarbeiten? In welchem Verhältnis sollte das vorzulegende Dokument zu den geltenden kantonalen Lehrplänen stehen? Wie müsste die Ausarbeitung beschaffen sein, damit sie in der Praxis der Kindergärten nicht als ein weiteres, auf den Kindergartenalltag Einfluss nehmendes, vielleicht sogar lästiges „Paper“ wirken würde? Sie sehen: Fragen über Fragen. Und nicht zu allen auch eine wirklich befriedigende Antwort in Sicht.

Irgendwann befanden wir uns auf der Zielgerade, dessen Ergebnis Ihnen im Vorfeld dieser Tagung zugesandt wurde. Vielleicht lesen Sie noch die eine oder andere der vormaligen Irritationen und Unsicherheiten in oder zwischen den Zeilen. Das wäre auch gut so. Denn in die Überarbeitung dieser Handreichung möchten wir Sie aktiv mit einbeziehen!

Ganz getreu nach dem Motto des alten Geheimrates Goethe: „Vor zwei Dingen kann man sich nicht genug in acht nehmen: beschränkt man sich in seinem Fache vor Starsinn, tritt man (aus ihm) heraus vor Unzulänglichkeit“<sup>3</sup>, ganz getreu also nach diesem Motto haben wir verschiedene Akteursgruppen in den Ausarbeitungsprozess einbezogen und so in einem fachspezifischen und zugleich überfachlichen Austausch die vorliegenden „Orientierungspunkte Kindergarten: Sprache und Mathematik“ erstellt:

---

<sup>3</sup> Goethe, Johann Wolfgang von (1981): Nachlass: Über Natur und Naturwissenschaft, in: ders.: Werke – Hamburger Ausgabe, Bd. 12, Maximen und Reflexionen, München S. 429

Die Ausarbeitung für den Fachbereich Sprache verantworten Mathilde Gyger, Leiterin der Professur Sprache, Sprachentwicklung und Kommunikation am IVU der PH FHNW, und Sandra Baumann Schenker, Dozentin in derselben Professur.

Die Ausarbeitung für den Fachbereich Mathematik verantworten Christine Streit, Leiterin der Professur Entwicklung des mathematischen Denkens im Kindesalter / Mathematikdidaktik ebenfalls am IVU der PH FHNW, und Thomas Royar, Dozent in der Professur von Christine Streit.

Die ersten Entwürfe beider Fachbereiche wurden einer externen Expertise aus Wissenschaft und Praxis unterzogen. Stephan Nänny von der PH Thurgau begutachtete die Vorlage des Fachbereichs Sprache, Kurt Hess von der PH Zug die des Fachbereichs Mathematik. Für eine erste Rückmeldung aus der Praxis konnte eine Begleitgruppe gewonnen werden, an der Sandrine Zimmermann (AG), Andrea Iberg (BL), Monica Hess (BS), Karin Muntwyler (SO) sowie Marianne Oertig (SO) teilnahmen. Die Rückmeldungen wurden in eine überarbeitete Fassung ebenso aufgenommen, wie auch die kritischen Anregungen von den Expertinnen und Experten aus der Projektgruppe Primar des BRNW ihren Niederschlag fanden.

Meine Rolle in diesem Prozess bestand vor allem in der Moderation zwischen den unterschiedlichen Akteursgruppen und in der Koordination der sich zunehmend präzisierenden Aufgabenstellung. Dabei war mir Sara Bachmann eine unerstzliche Unterstützung während des gesamten Prozesses.

Sind hiermit die Köche und Köchinnen der vorliegenden „Orientierungspunkte Kindergarten: Sprache und Mathematik“ benannt, kann ich mich jetzt einer Erläuterung dessen, was sie sind und was sie nicht sein wollen zuwenden.

## **2.1. Ausgangslage**

Für die nächsten Jahre können wir für Kindergarten und Primarschule von zwei Gewissheiten ausgehen: Erstens ist die Einführung einer gemeinsamen Schuleingangsstufe (in welcher Begrifflichkeit auch immer) erst einmal nicht in Sicht. Und zum zweiten: in absehbarer Zeit erfolgt die Einführung des Lehrplans 21<sup>4</sup>, der *einen*, für die deutschsprachige Schweiz gemeinsamen Bildungsplan formuliert, und damit die bislang geltenden kantonalen Lehrpläne ablöst.

Mit seiner Einführung, so zeichnet es sich gegenwärtig bereits ab, beginnt eine neue „Zeitrechnung“ in der Bildungslaufbahn von Kindern und Jugendlichen. Die obligatorische Schulzeit, die bereits mit dem Kindergarten beginnen wird, ist in drei Bildungsstufen etappiert (am Ende des 4., 8. und 11. Schuljahres in der Zählweise des HarmoS-Konkordats). Für das Ende jeder dieser drei Bildungsstufen werden kompetenzorientierte Mindestanforderungen formuliert, über die Lernende zu bestimmten Zeitpunkten in bestimmten Fachbereichen (mindestens) verfügen (sollten). Gleichzeitig werden z.T. erweiterte Kompetenzstufen benannt, die sich leistungsstärkere Lernende im gleichen Zeitraum aneignen (können). Curricular wird der Kompetenzaufbau in den drei Zyklen jeweils altersangemessen geplant und angebahnt.

In die Formulierung der Mindestansprüche am Ende der ersten Bildungsstufe flossen die in den Kindergartenlehrplänen formulierten „Vorläuferfähigkeiten für den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen“<sup>5</sup> ebenso ein wie die (gängigen und mehrheitlich übereinstimmenden) Bildungsziele der Primarstufenlehrpläne bis Klasse 2.

So weit ein zentraler Gedanke aus dem Lehrplan 21.

---

<sup>4</sup> Zu den Ausführungen zum Lehrplan 21 vgl. Grundlagen für den Lehrplan 21 | Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen vom 18.3.2010, Quelle: <http://web.lehrplan.ch/sites/default/files/Grundlagenbericht.pdf>, S. 6ff; zuletzt eingesehen am 10.02.2011

<sup>5</sup> Grundlagen für den Lehrplan 21, S. 13

Für den Kindergarten und sein Verhältnis zur Primarschule hat dies weitreichende Konsequenzen: der vorschulische Bildungsbereich wird anerkannt als unverzichtbarer Bestandteil schulischer Sozialisations- und Bildungsprozesse. Gleichzeitig beinhaltet die erste Bildungsstufe für die Kinder einen institutionellen Wechsel: vom Kindergarten in die Primarschule. Aus meiner Sicht macht die noch notwendige Arbeitsteilung zwischen den Institutionen des Kindergartens und der Primarschule eine wechselseitige Verständigung darüber unerlässlich, an welchem Punkt ihrer Entwicklung die einzelnen Kinder jeweils stehen. Eine Verständigung, die bereits jetzt idealerweise erfolgen sollte, die aber keineswegs überall gelebte Praxis beim institutionellen Übertritt von Kindern in die Primarschule ist. Wie oft habe ich von engagierten und langjährig berufserfahrenen Kindergartenlehrpersonen gehört, die im Kindergarten geleistete Vorarbeit werde von den Primarschullehrpersonen nicht oder nur unzureichend zur Kenntnis genommen. Und wie oft habe ich von engagierten und langjährig berufserfahrenen Primarlehrpersonen gehört, sie müssten mit dem Schuleintritt der Kinder ohnedies wieder „bei Null“ anfangen. Welch fatales und folgenreiches Missverstehen. So ist durch systematische Forschung gut belegt, dass sich z.B. kindlicher Schriftspracherwerb<sup>6</sup> individuell und zeitlich unterschiedlich vollzieht, für alle Kinder jedoch in den gleichen Stufenabfolgen des Schreibens und Lesens. So folgt der Gestaltungphase, in der ein Kind sich über Bilder und Bildsymbole ausdrückt („präliterale Phase“), eine Kritzelphase, in der die Schrift noch vollkommen sinnfrei als eine kommunikative Handlung eingesetzt wird; dieser schliesst sich dann die „vorphonetisch-ganzheitliche Phase“ an, in der Kinder ohne reale Erkenntnis der Buchstaben-Laut-Beziehung „schreiben“ etc. Eine Verständigung darüber, wo Kinder bei ihrem Eintritt in die Primarschule in ihrer je individuellen Entwicklung stehen, würde mit der Mär vom „Punkt Null“ ebenso aufräumen, wie sie auch dazu führen könnte, Kinder im weiteren Verlauf der ersten Bildungsstufe weder zu über- noch zu unterfordern. Und damit auch einen aktiven Beitrag zur Aufrechterhaltung kindlicher Neugier zu leisten. Und wozu diese Neugier wiederum elementar wichtig ist, habe ich vorhin bereits erläutert.

Ich habe volles Verständnis dafür, dass die geplante Einführung von Bildungsstufen aufgrund der weiter existierenden institutionellen Trennung von Kindergarten und Primarschule gerade die Lehrpersonen verunsichert, die am Anfang der Schullaufbahn von Kindern stehen: die Kindergartenlehrperson. Der Kindergarten der deutschsprachigen Schweiz steht dezidiert in der Tradition von Fröbel und Pestalozzi und der darauf basierenden sozialpädagogischen Orientierung an freiem Spiel und ganzheitlicher Förderung. Wie verändert sich der Bildungsauftrag des Kindergartens mit der Einführung von Lehrplan 21 und den Bildungsstufen? Soll es künftig darum gehen, elementare Lernbereiche in den Kulturtechniken – etwa Lesen, Schreiben und Rechnen – in den Kindergarten vorzulegen? Welchen Stellenwert behalten dann noch die spezifischen didaktischen Arrangements des vorschulischen Bereichs? Würden diese zwingend dem Primat einer systematisch angeleiteten Lernorientierung auf die Kulturtechniken und einer im Schwerpunkt kognitiven Förderung hin unterstellt? Wie hat der jeweilige professionelle Beitrag innerhalb der Kindergarten-Alltagsarbeit auszusehen, um gelingende Bildungsprozesse am Ende der ersten Bildungsstufe anzubahnen und vorzubereiten, am Ende einer Bildungsstufe, in die die Kindergartenlehrpersonen nicht mehr involviert sind? (Diese Fragen liessen sich selbstverständlich auch aus der Perspektive der Primarschule formulieren: mit welchen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und auch Wissensbeständen kann beim Übertritt in die Primarschule ‚gerechnet‘ werden? Etc.)

Die Verunsicherung ist ernst zu nehmen und die knapp umrissenen Fragen durchaus berechtigt.

Hier setzen die „Orientierungspunkte Kindergarten: Sprache und Mathematik“ an.

## ***2.2 Das Anliegen der „Orientierungspunkte Kindergarten: Sprache und Mathematik“ – was sie wollen, und was sie nicht sind***

Die vorliegenden „Orientierungspunkte Kindergarten: Sprache und Mathematik“ nehmen zunächst nur einmal Bezug auf zwei Fachbereiche: Sprache und Mathematik.

---

<sup>6</sup> Vgl. hierzu den Vortrag von Charlotte Röhrer an der Tagung „Weltverstehen von Kindern“ am 2. April 2011 in Aarau.

In beiden Fachbereichen werden für zentrale Kompetenzbereiche (für den Fachbereich Sprache sind dies: Kommunikation, Sprachgebrauch, Sprachbewusstheit, Medienkompetenz und Literacy; für den Fachbereich Mathematik sind dies: Zahl, Mass, Raum und Form) Beobachtungsfelder formuliert, mit deren Hilfe sich eine Lehrperson über den Bildungsstand eines Kindes informieren kann.

Mit der Auswahl zweier Fachbereiche soll nicht signalisiert werden, dass andere Fachbereiche für den Kindergartenalltag als irrelevant angesehen werden oder es gar sind.

Die Entscheidung, sich mit den „Orientierungspunkten Kindergarten“ auf zwei Fachbereiche zu konzentrieren, bedeutet ferner keinesfalls, das Fachprinzip der Primarschule in den Kindergarten vorzuverlegen. Wie die erläuternden Beispiele im Anschluss an die Orientierungspunkte in der Broschüre zeigen, sind die fachlichen Bezüge eingebettet in die didaktischen Arrangements des Kindergartenalltags. Damit zielt die Beobachtung innerhalb der einzelnen Kompetenzbereiche auch nicht nur auf eine Förderung der Sachkompetenz ab, sondern beinhaltet immer auch Impulse zur Entfaltung von Sozial- oder Selbstkompetenz.

Die „Orientierungspunkte Kindergarten“ sind ausdrücklich nicht als Mindeststandards angelegt. Sie verfolgen nicht die Absicht, in der ersten Bildungsstufe eine Zwischenprüfung nach ein oder zwei Jahren Kindergarten einzuführen. Sie verfolgen auch nicht die Absicht, als erstes selektives Instrument im Übergang zwischen Kindergarten und Primarschule zu fungieren. Und schliesslich sind sie auch nicht als eine Art Checkliste zu verstehen, die über die Kindergartenzeit ‚abzuarbeiten‘ ist. Dies alles wären gründliche und grundsätzliche Missverständnisse.

Aber fragen wir uns doch umgekehrt einmal, was es bedeutet, wenn ein Kindergartenkind nicht dazu kommt, „einen Stift im Dreipunktgriff (zu halten) und ihn mit dosierter Kraft und einem gewissen Bewegungsfluss übers Papier (zu führen)“ (OP 26, Fachbereich Sprache: Kompetenzbereich Medienkompetenz und Literacy). Anlässlich eines Ateliergesprächs hatte ich die Gelegenheit, eine entschiedene Position einer Kindergartenlehrperson kennenzulernen. Sie selbst wählte die spezifisch-notwendige Handhabung eines Stiftes als ein Beispiel, um deutlich zu machen, dass sie ihre Aufgabe nicht darin sähe, ein Kindergartenkind auf diese Fähigkeit zu trimmen. Das finde ich auch. Aber: wenn verstanden ist, dass eine solch „triviale“ Kompetenz Voraussetzung für einen erfolgreich verlaufenden Schriftspracherwerb ist (und nicht nur irgendeinen Nebenschauplatz eröffnet), dann wäre doch Gelegenheit, nach den Ursachen zu suchen, warum das betreffende Kind die Haltung des Stiftes eben nur mit der ganzen Hand realisieren kann, oder sich Lernumgebungen zu überlegen, in denen diese Kompetenz spielerisch entwickelt werden kann. Es ist schon richtig: einen Trimm-Dich-Pfad wollen die „Orientierungspunkte Kindergarten: Sprache und Mathematik“ überhaupt nicht abgeben. Sie sollen im wahrsten Wortsinn den Kindergartenlehrpersonen Orientierung geben über zentrale Kompetenzen in den beiden genannten Fachbereichen, eine grundsätzliche Haltung zum Ausdruck bringen, und wie bereits gesagt keine simple Check-Liste sein.

In diesem Sinne sehe ich drei wichtige Bereiche, in denen die „Orientierungspunkte Kindergarten: Sprache und Mathematik“ orientierungsleitende Funktionen übernehmen könnten:

1. sollten sie gelesen werden als hilfstellender Leitfaden zur Beobachtung kindlicher Entwicklungsprozesse. Eingebettet in den Kindergartenalltag lassen sich immer wieder fachbereichsspezifische Beobachtungssituationen herstellen, die auch das Augenmerk richten können auf Fördermöglichkeiten in den einzelnen Kompetenzbereichen.
2. Können sie als Orientierungspunkte zur Unterrichtsgestaltung (Stichwort: Lernumgebung) eingesetzt werden; sie dürften dabei allerdings nicht mit Lernzielvorgaben verwechselt werden!
3. Können die „Orientierungspunkte Kindergarten“ auch gelesen werden als eine Gesprächsgrundlage zwischen Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarschule beim Übertritt eines Kindes von der einen in die andere Institution. Die „Orientierungspunkte Kindergarten“ könnten einen Beitrag dazu leisten, sich einen Überblick zu verschaffen über die individuelle Bildungsbiographie eines Kindes innerhalb seiner Kindergartengruppe.

Ob sie dies alles leisten können, werden Sie später in den vormittags-workshops hoffentlich angeregt diskutieren.

### **3 OFFENE FRAGEN**

Die vorliegende Broschüre hat den Status eines Entwurfs. Noch zu wenig explizit gemacht sind die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Kindergarten sowie die Frage, ob die „Orientierungspunkte Kindergarten“ auch für ein integratives Kindergartenmodell eine orientierende Bedeutung haben könnten. Diese beiden Fragestellungen werden näherer Zukunft verfolgt. Hier könnten die Diskussionen in den vormittags-workshops bereits erste wertvolle Hinweise liefern.

Ebenfalls Verwirrung stiftend könnte das Verhältnis zwischen den gegenwärtig geltenden kantonalen Lehrplänen und den „Orientierungspunkten Kindergarten: Sprache und Mathematik“ sein.

Als amtierende Lehrpersonen beziehen Sie sich in Ihrem Professionsalltag auf die kantonalen Lehrpläne, die ja erst mit der definitiven Einführung des Lehrplans 21 abgelöst werden. Die Einführung einer rechtlich nachgeordneten Handreichung kann zu einer Verunsicherung führen: welche Aussagen sind bindend? Auf welche Dokumente werden z.B. in Elterngespräche Beobachtungen und Förderhinweise abgestützt?

Natürlich erfinden die „Orientierungspunkte Kindergarten: Sprache und Mathematik“ keine neuen Kompetenzbereiche. Sie bündeln sie aufgrund neuerer Erkenntnisse in der hier vorliegenden Form vielleicht ein wenig anders, setzen andere Schwerpunkte etc. Da sie aber explizit keine Mindeststandards und auch keine Lernziele formulieren, stehen sie quer sowohl zu Lehrplan 21 als auch den geltenden Lehrplänen. Auch hier wird in den workshops des Vormittags zu diskutieren sein, wo mit den Orientierungspunkten neue Impulse gesetzt werden und wo sie allenfalls in Widerspruch zu den kantonalen Lehrplänen stehen.

Auf Ihre Überlegungen und Beiträge bin ich bereits jetzt sehr gespannt.

Vorerst bedanke ich mich aber für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche Ihnen und allen Beteiligten eine anregende und erkenntnisreiche Tagung. Herzlichen Dank!