

Kindergarten und Grundschule gemeinsam denken?

Didaktische Ansätze und systembedingte
Verschiedenheit

*Doris Drexl, Julia Höke, Anja Rehm,
Ira Schumann, Nicole Sturmhöfel*

Zusammenfassung

Kindergärten und Grundschulen im baden-württembergischen Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ verzahnen einen Teil ihrer pädagogischen Arbeit, indem Kinder in institutionsübergreifenden und jahrgangsgemischten Angeboten miteinander lernen und spielen. In der Intensität der Kooperation geht dieses Projekt über viele andere Modellvorhaben hinaus. Der Artikel nimmt das Spannungsfeld in den Blick, in dem sich die Akteure in ihrer Zusammenarbeit bewegen: Einerseits die Möglichkeiten, die sich durch ähnliche didaktische Ansätze bieten und andererseits die Schwierigkeiten, welche durch die Verschiedenheit der Systeme Kindergarten und Schule entstehen (können).

Schlagworte: Didaktik, Kindergarten, Grundschule, Kooperation, „Bildungshaus 3 – 10“

On the possibilities and limits of an intensive cooperation between kindergarten and primary school

Abstract

In the project “Bildungshaus 3 – 10,” kindergartens and primary schools are actively linking part of their pedagogical work. Children learn and play together in groups involving both kindergarten and primary school children, thus mixing the two institutions and different age groups. This article focuses on the area of conflict that defines the cooperation: the existing parallels in pedagogical methods and the many differences in the respective societal mandates, the general framework, and the concrete working conditions of teachers and educators.

Keywords: Didactics, Kindergarten, Primary School, Cooperation, “Bildungshaus 3 – 10”



Doris Drexl



Julia Höke



Anja Rehm



Ira Schumann



Nicole Sturmhöfel

1 Einleitung

Die Intensivierung der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule beschäftigt derzeit viele Bundesländer und zahlreiche Modellprojekte. Das weitreichendste Projekt wird aktuell in Baden-Württemberg durchgeführt. Im „Bildungshaus 3 – 10“ verzahnen Kindergärten und Grundschulen einen Teil ihrer pädagogischen Arbeit. Kinder lernen und spielen in institutionsübergreifenden und jahrgangsgemischten Angeboten miteinander.

In der Praxis der 32 Modellstandorte – wissenschaftlich begleitet vom ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen der Universität Ulm¹ – finden sich viele Beispiele, in denen sowohl Kinder als auch Fachkräfte im gemeinsamen Lernen und Spielen voneinander profitieren². Es zeigen sich allerdings auch Grenzen der Verzahnung aufgrund der bestehenden Strukturen.

Ausgehend von der Wahrnehmung, dass diese Grenzen in der Umsetzung vieler Modellprojekte nur unzureichend thematisiert werden, soll im vorliegenden Artikel der Frage nachgegangen werden, ob eine gemeinsame Didaktik für Kindergarten und Grundschule möglich und notwendig wäre und welche Schwierigkeiten bedacht werden müssen, wenn sich zwei in ihren Grundstrukturen so unterschiedliche Institutionen miteinander verzahnen.

Nach einer kurzen Darstellung des Entstehungshintergrunds des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“ und einem Überblick über ähnliche nationale und internationale Ansätze werden Anknüpfungspunkte zwischen der Didaktik der Sozialpädagogik und der Grundschule herausgearbeitet, die eine Verzahnung der pädagogischen Arbeit ermöglichen würden. Anschließend wird auf Unterschiede zwischen den Systemen Kindergarten und Grundschule hingewiesen. Die Machbarkeit einer Verzahnung der pädagogischen Arbeit vor diesem Hintergrund wird im Fazit des Artikels diskutiert.

2 Auftrag „Bildungshaus 3 – 10“

2.1 Aktualität des Themas

In den letzten Jahren wird immer häufiger konstatiert, dass Kinder in ihren Fähigkeiten und Lernvoraussetzungen heterogener werden. Studien zeigen, dass Kinder z.B. mit sehr unterschiedlichen Lese- und Rechenkenntnissen eingeschult werden. Diese Entwicklungsunterschiede werden in der Schule oft nicht geringer, sondern manifestieren sich³. Bei der Suche nach Ursachen für die zunehmende Verschiedenheit der Lernausgangslagen, werden vermehrt die „veränderte Kindheit“ und die sich stärker ausdifferenzierenden, pluralen Lebensweisen, in denen Kinder unterschiedliche Anregungen erfahren, angeführt.

In zurückliegenden Bildungsdebatten richtete sich der Fokus zunehmend auf die Bereiche Kindergarten und Grundschule. Mehr denn je wird von beiden Institutionen ein konstruktiver Umgang mit der Verschiedenheit der Kinder erwartet. Auch die demografische Entwicklung spielte für die Implementierung des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“ eine Rolle (vgl. *Sambanis* 2009). Diese betrifft häufig die ländlichen Regionen, wo

eine Schließung von Kindergarten und/oder Grundschule für Kinder (und Eltern) längere Fahrtwege und für Kommunen einen Verlust an Attraktivität für (zuziehende) Familien bedeutet. Zudem stellen Bildungseinrichtungen häufig Kulturträger für den ganzen Ort dar. Diese Situation wird auch in der Politik als Problem wahrgenommen, für das Lösungen gesucht werden. Ein möglicher Weg vor Ort könnte die enge Verzahnung von Bildungseinrichtungen wie Kindergarten und Grundschule sein.

2.2 Nationaler und internationaler Bezug

Ein Ziel vieler internationaler und nationaler Bildungssysteme ist ein fließender Übergang für Kinder vom Kindergarten in die Grundschule. Eine Herausforderung stellt dabei die Herstellung von Anschlussfähigkeit der beiden Institutionen dar. Relevante Kriterien für die konkrete Umsetzung und das Erreichen des Ziels sind u.a. die flexible Gestaltung der Schuleingangsstufe sowie die vertiefte Kooperation von Kindergarten und Grundschule auf verschiedenen Ebenen.

Unterschiedliche Formen der Schuleingangsstufen, die eine größtmögliche Flexibilität gewährleisten, wie sie inzwischen auch in Deutschland angestrebt werden, finden sich bereits in Frankreich, Großbritannien und der Schweiz (vgl. *OECD* 2004). In Frankreich sind Lernangebote für Kinder im letzten Kindergartenjahr sowie der ersten und zweiten Klasse der Grundschule längst etabliert, in Großbritannien lernen Kinder in der Grundschule sechs Jahre gemeinsam. In der Schweiz werden im Rahmen eines Modellprojekts die letzte Kindergartenstufe und erste bzw. zweite Primarstufe zu Grund- bzw. Basisstufen unabhängig vom Lern- und Entwicklungsstand der Kinder zusammengeführt (vgl. *Birri* u.a. 2007).

Für eine gelingende Anschlussfähigkeit von Grund- und Vorschulbereich wird außerdem eine Intensivierung der Vorschulerausbildung und eine engere Zusammenarbeit von Kindergarten und Schule gefordert (vgl. *Faust-Siehl/Speck-Hamdan* 2001). Über eine gemeinsame Ausbildung von Erzieher/innen und Lehrer/innen, wie in Frankreich und der Schweiz in Teilbereichen bereits verwirklicht, kann für jede Fachkraft grundlegendes Wissen zu Bildung und Erziehung von vier- bis achtjährigen Kindern verfügbar gemacht werden. Erzieher/innen und Lehrer/innen avancieren so zu einem multiprofessionellen Team.

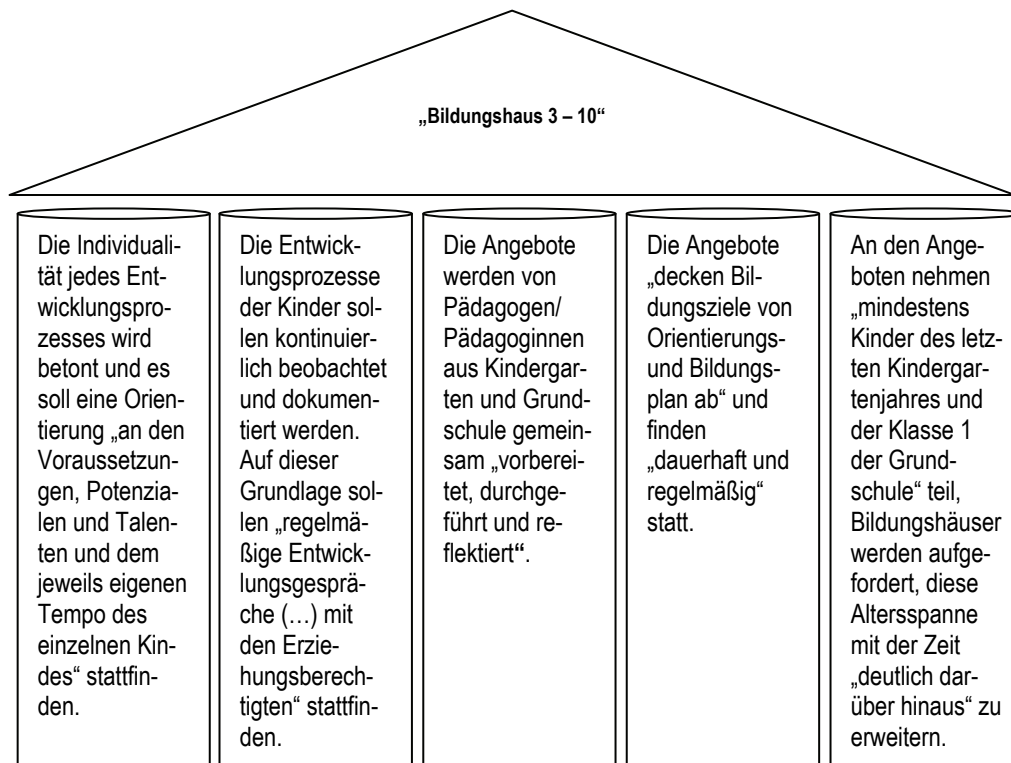
Die Abstimmung von Bildungsplänen aus dem Elementar- und Primarbereich ist ein weiterer Aspekt zur Anschlussfähigkeit der Institutionen. Während Bildungspläne in Finnland, Österreich und der Schweiz bereits eine Verknüpfung von Entwicklungs- und Fachbereichen sowie didaktischer Ansätze vorsehen (vgl. *Karnatz* 2008; *Birri* u.a. 2007), sind in Deutschland bisher nur in einzelnen Bundesländern wie Hessen und Thüringen die Bildungspläne verbunden (vgl. *Deutscher Bildungsserver* 1996-2011). Die Bemühungen um ein abgestimmtes Gesamtkonzept kindlicher Bildung in unterschiedlichen Ländern zeigt die hohe Relevanz einer konstruktiven Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Die Begleitung der Entwicklung von Kindern bis hin zu einem fließenden Übergang in das institutionelle Lernen ist eine gemeinsame Aufgabe von Kindergarten und Grundschule. Die dafür notwendigen Schritte können auf der Grundlage von wissenschaftlich evaluierten Projekten wie z. B. der Grund- und Basisstufen in der Schweiz oder dem „Bildungshaus 3 – 10“ in Baden-Württemberg identifiziert werden.

2.3 Projektbeschreibung und Projektrahmen

Das „Bildungshaus 3 – 10“ ist ein auf sieben Jahre (2007–2014) angelegter Modellversuch des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport (MKJS) in Baden-Württemberg und besteht aus 32 Bildungshäusern mit jeweils einer Grundschule und mindestens einem Kindergarten (vgl. *Sambanis/Arndt/Hille* 2011). Die Modellstandorte weisen in ihrer Anzahl, Größe und Rahmenbedingungen Unterschiede auf und bilden damit die existierende Heterogenität von Kindergärten und Grundschulen ab. Die Verschiedenheit der Modellstandorte ist vom MKJS intendiert, um die enge Kooperation zwischen Kindergärten und Grundschulen unter verschiedenen Rahmenbedingungen zu erproben. Im Ausschreibungstext für das „Bildungshaus 3 – 10“ wurden den teilnehmenden Kindergärten und Grundschulen bewusst nur wenige Vorgaben gemacht. Einerseits betrat das MKJS mit seinem Vorhaben weitgehend Neuland, andererseits hatte die Offenheit des Konzepts strategische Gründe, da ein erklärtes Ziel für die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule ist, „neue Modelle zu finden und in der Praxis zu erproben“ (*Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg* 2007, S. 1).

Die wenigen Vorgaben, die sich in der Ausschreibung finden, betreffen vor allem die Rahmenbedingungen der Bildungshausangebote (vgl. ebd.):

Abb. 1: Vorgaben im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“



Das Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ erhebt den Anspruch, Kindern in ihrer Individualität gerecht zu werden. Erhofft wird, dass die erhöhte Heterogenität der Kinder in den Bildungshausgruppen bei den pädagogischen Fachkräften dazu führt, ein Bewusstsein für die Vielfalt der Fähigkeiten und Interessen zu erzeugen, welches zu mehr innerer Differenzierung führt. Wie das Modellprojekt „Schulanfang auf neuen Wegen“ zeigt, kann ein wahrgenommener Anstieg der Heterogenität zu positiven Veränderungen im Bereich Didaktik/Methodik führen (vgl. *Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung Schulanfang auf neuen Wegen* 2006, S. 94).

3 Didaktik aus Sicht der Schul- und Sozialpädagogik

Durch die Verzahnung von Kindergarten und Grundschule entstehen im „Bildungshaus 3 – 10“ neue Handlungsräume. Pädagogische Fachkräfte werden in ihrer gemeinsamen Praxis mit neuen pädagogischen und didaktischen Fragen konfrontiert.

Nähert man sich einer gemeinsamen Didaktik von Kindergarten und Grundschule theoretisch, zeigen sich Anknüpfungspunkte, aber auch grundlegende Unterschiede. Das folgende Kapitel geht daher zunächst aus theoretischer Sicht auf den Didaktikbegriff der Schul- und Sozialpädagogik, insbesondere der konstruktivistischen Didaktik⁴, ein. Mit Blick auf das Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ werden anschließend die Aspekte Selbsttätigkeit und Altersmischung herausgegriffen und deren Entwicklung und Umsetzung in Schule und Kindergarten erläutert.

3.1 Didaktik unter konstruktivistischer Perspektive

In der Schul- und Lernforschung haben sich verschiedene theoretische Ansätze der Didaktik entwickelt. Als Grundlage für die Konzeption des „Bildungshaus 3 – 10“ kann speziell die konstruktivistische Didaktik gelten, da deren Prinzipien mit den Zielen des Modellprojektes und den daraus folgenden Arbeitsweisen vereinbart werden können. Durch die Arbeit in altersheterogenen Gruppen sollen Lernarrangements entwickelt werden, die auf die spezifischen Interessen der Kinder eingehen und damit zur individuellen Förderung der Kinder beitragen.

Aus konstruktivistischer Perspektive gilt Lernen als ein situierter, selbstgesteuerter und aktiver Prozess. Lernprozesse entstehen durch das eigenständige Konstruieren von Wissen und die Veränderung vorhandener kognitiver Vorstellungen. Ein konstruktivistischer Unterrichtsansatz geht vom Lernenden als aktiv Handelnden aus. Die Aufgabe des Lehrenden ist es, den Konstruktionsprozess zu unterstützen, indem er eine entsprechende Lernumgebung bietet (vgl. *Gerstenmaier/Mandl* 1995), Anleitung für den Wissenserwerb gibt und die aufbauenden Tätigkeiten in eine gewisse Richtung führt (vgl. *Möller* 2001, S. 20). Unterschiedliche Lernformen im Unterricht, wie das situierte, entdeckende, soziale sowie das selbsttätige Lernen, können dabei die Konstruktion von Wissen anregen. *Möller* (2001) plädiert im Sinne eines effektiven Unterrichts für einen konstruktivistischen Unterrichtsansatz mit instruktiven Anteilen. Für die konkrete Umsetzung dieser Forderung im Unterricht dienen das Scaffolding oder die Beachtung der Zone der nächsten Entwicklung (vgl. *Wygotski* 1987).

Im Vergleich zum schulischen Bereich, in dem die Didaktik eine lange Tradition hat, erkannte man deren Notwendigkeit in der Sozialpädagogik erst spät. Dies spiegelt sich in der im Gegensatz zur Schulpädagogik verhältnismäßig geringen Anzahl an Veröffentlichungen zur Didaktik der Sozialpädagogik wider. Dabei ist die Tendenz erkennbar, aus der Schuldidaktik „allgemeine Strukturelemente einer Didaktik herauszufiltern“ (Schilling 1995, S. 21f.) und diese auf die Didaktik der Sozialpädagogik zu übertragen. Auch in der Sozialpädagogik wird der Begriff der Didaktik weit gefasst. Sie kann als offen bezeichnet werden, da sie sich gegen rezeptartig verstandene Methoden wendet und verschiedene Modelle und Vorgehensweisen der didaktischen Analyse anbietet (vgl. Ernst 2005, S. 39f.).

Einer der bedeutsamsten Ansätze im Rahmen der sozialpädagogischen Didaktik ist der Situationsansatz, der dem Grundsatz, pädagogische Arbeit auf Situationen zu beziehen, folgt. Interessen, Fragen sowie Probleme der Zielgruppe werden als Lernsituation genutzt (vgl. Ernst 2005, S. 27f.). Die Situationsanalyse als zentraler Bestandteil orientiert sich an den aktuellen Beobachtungen und bezieht die Umwelt der Zielgruppe sowie die Rahmenbedingungen mit ein (Schritt 1: Analysieren). Auf dieser Basis werden erste Schlüsse für die Planung gezogen, Umsetzungsmöglichkeiten gesucht und Hypothesen formuliert (Schritt 2: Planen). Die im Vorfeld festgelegte Vorgehensweise mündet in die praktische Umsetzung (Schritt 3: Handeln). Dies lässt nicht nur Schlüsse auf die Realisierbarkeit zu, sondern bietet wiederum die Möglichkeit zur Beobachtung. Mit der Auswertung dieser Beobachtungen, die in die erneute Analyse fließt (Schritt 4: Auswertung), schließt sich der (Regel)kreis (vgl. Ernst 2005, S. 27, 57-61).

3.2 Ansätze zur Didaktik von Schul- und Sozialpädagogik

Sowohl die konstruktivistische Didaktik als auch der Situationsansatz vermitteln Grundschule und Kindergarten pädagogische Handlungsansätze, wie sie sich in der Selbsttätigkeit und Altersmischung zeigen. Beide stellen Kernelemente im „Bildungshaus 3 – 10“ dar und werden darum im Folgenden näher beschrieben.

3.2.1 Selbsttätigkeit

Entsprechend dem Bild vom Kind als aktiver Mitgestalter seiner Bildung und Entwicklung in der Reformpädagogik⁵, beschrieben bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts Pädagogen und Psychologen wie Montessori, Piaget und Steiner die selbsttätige Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt. In den daraus resultierenden reformpädagogischen Erziehungskonzepten wird vom natürlichen Bedürfnis des Kindes nach Selbstständigkeit und Unabhängigkeit ausgegangen. Bildung ist ein Konstruktionsprozess, bei dem sich das Kind seine Welt aktiv erschließt. Aufgabe des Erwachsenen ist es aus Sicht der Reformpädagogen, das Kind bei seiner Selbstbildung zu unterstützen, indem er eine Umwelt gestaltet, deren räumliche, materielle und situative Bedingungen die kindlichen Bildungsprozesse fördern (vgl. *Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg* 2006, S. 20; *Schlecht* u.a. 2008, S. 9).

Diese Ansicht gilt in Theorie und Praxis der Elementarpädagogik bis heute. Die Rolle des Erwachsenen ist dabei jedoch uneinheitlich. So beschreibt *Schäfer* (2001) frühkindliche Bildung als von Beziehungen ausgehend, die das Kind zu seiner Umwelt herstellt.

Der Erwachsene kann aus seiner Sicht in vier Bereichen zu den Bildungsprozessen des Kindes beitragen:

- Unterstützung der Eigenständigkeit des Kindes
- Beobachtung von und Austausch mit dem Kind
- Wahrung der kindlichen Würde und Autonomie
- Gestaltung einer „vorbereiteten Umgebung“ (Montessori).

Auch der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen betont die Bedeutung des Austausches zwischen Kind und Erwachsenem. Er weist dem Erwachsenen dabei allerdings eine stärkere Bedeutung zu, da dem zugrundeliegenden Verständnis zufolge Bildung „nur in Interaktion, im kommunikativen Austausch und im ko-konstruktiven Prozess“ (*Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung Familie und Frauen/ Staatsinstitut für Frühpädagogik München* 2006, S. 24) stattfindet.

Im Kontext von Unterricht und Schule umfasst Selbsttätigkeit, ähnlich wie im Kindergarten, „das Bemühen von Lernern sich aktiv an der Lernorganisation zu beteiligen, wobei das Maß der Eigenverantwortlichkeit wachsen sollte“ (*Eickhorst* 1998, S. 11). Im selbsttätigen Tun entwickelt der Einzelne seine Persönlichkeit und kann Vorlieben und Interessen entdecken, denen er im Lauf seiner Lernbiografie nachgehen kann. Um Lernstrategien, die auf Selbsttätigkeit beruhen, entwickeln zu können, brauchen Kinder Freiräume. Diese sollen durch offenen Unterricht ermöglicht werden. Ein Mindestanspruch ist dabei die aktive Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Lerngegenstand. Allerdings ist das Konzept des offenen Unterrichts vage, können darunter doch verschiedenste Methoden des Unterrichtens verstanden werden. Um die Definitionsproblematik zu umgehen, wird die gemeinte Offenheit im Unterricht heute genauer beschrieben und erläutert. Mit Freier Arbeit, Wochenplanunterricht, Projektunterricht, Lernzirkel, Lerntheke und Werkstattunterricht werden Unterrichtsformen benannt, die zumindest eine gewisse Offenheit von Handlungen im Unterricht bestimmen (vgl. *Lipowsky* 1999). In der Diskussion um offenen Unterricht erschien dieser zunächst als vermeintliches Gegengewicht zum instruktionalen Unterricht immer als guter Unterricht. In neueren Studien wird allerdings je nach Lernvoraussetzungen, Klassensituation und Unterrichtsinhalten für die Notwendigkeit einer Unterstützung der Lernenden durch den Lehrenden mit entsprechender Strukturierung des Lerninhalts plädiert (vgl. *Hardy* u.a. 2006; *Kunter* 2005).

3.2.2 Alters- und Jahrgangsmischung

Altersmischung im Kindergarten wird in vielfältigen Variationen praktiziert. Genaue Kenntnisse über das jeweilige Kind sind in altersgemischten Gruppen eine wichtige Voraussetzung für eine angemessene Begleitung der Kinder. Eine hohe Sensibilität der Erzieher/-innen für die Individualität der Kinder ist ebenso unverzichtbar wie anregende Lernumgebungen mit entwicklungsfördernden Anreizen und Materialien.

Während Altersmischung im elementarpädagogischen Bereich ein fester Bestandteil des Konzepts ist, kristallisiert sich im primarpädagogischen Bereich erst in den letzten Jahren ein Trend zu altersgemischten Gruppen heraus. Sie stellen eine zentrale Komponente bei der zunehmenden Umgestaltung der Einschulung hin zur flexiblen und integrativen Schuleingangsphase dar (vgl. 2.2) (vgl. *Hahn/Berthold* 2010, S. 5). Motiv für diese Entwicklung ist zum einen der vor allem in ländlichen Gebieten beobachtbare Schüler-

rückgang (vgl. 2.1). Zum anderen wird ausgehend von reformpädagogischen Überlegungen zunehmend die historisch tief verankerte Annahme in Frage gestellt, dass schulisches Lernen nur in altershomogenen Jahrgangsklassen sinnvoll stattfinden kann (vgl. *Hahn/Berthold* 2010, S. 7). Das Konzept des altersgemischten Lernens strebt eine Unterrichtssituation an, in der Heterogenität als Chance genutzt wird und als „Motor für soziales und sachbezogenes Lernen“ (*Roßbach* 2007, S. 80) fungiert.

In der Literatur sind die Argumente für oder gegen das Prinzip der Jahrgangsmischung zahlreich (vgl. *Kucharz/Wagener* 2007; *Laging* 2007). Praxisberichten zufolge lernen jüngere Kinder von älteren, die kognitiv, motorisch, sozial und sprachlich meist weiter entwickelt sind. Allerdings wird die Unterstützung der älteren Kinder nicht immer angenommen. Das Bestreben, auch etwas „allein“ zu können und sich damit von älteren abzugrenzen, spornt jüngere Kinder zusätzlich an und fördert sie in ihrer Selbständigkeit (vgl. *De Boer* 2007). Aber auch ältere Kinder können von jüngeren profitieren: Sie „lernen durch Lehren“. Zugleich können sie an Selbstvertrauen gewinnen. Den genannten Begründungen fehlt jedoch oftmals die empirische Bestätigung⁶ (vgl. *Roßbach* 2007, S. 87).

Altersmischung ist weder im Kindergarten noch in der Schule ein pädagogischer „Selbstläufer“. Entsprechende Rahmenbedingungen, wie eine angemessene Gruppengröße und hohe fachliche und fachdidaktische Kenntnisse der Fachkräfte sind für eine gelingende Altersmischung notwendig. Nicht nur systematische Beobachtung und Dokumentation müssen gewährleistet sein. Voraussetzung ist auch eine intensive Zusammenarbeit mit Eltern, die Vertrauen, Wertschätzung und Transparenz erfordert.

3.3 Zwischenfazit

Schuldidaktik und die Didaktik der Sozialpädagogik weisen zwar uneinheitliche Konzepte auf, es sind aber auch Gemeinsamkeiten zwischen sozial- und schulpädagogischen Ansätzen zu erkennen⁷.

Wesentliche Unterschiede sind nach *Ernst* (2005) die Schwerpunkte der sozialpädagogischen und schulischen Planung. Während sich die schulische Unterrichtsplanung auf die zu vermittelnden Ziele und Inhalte sowie Lernen anhand von Problemlösestrategien konzentriert, beschäftigt sich die sozialpädagogische Didaktik stärker mit den organisatorischen, räumlichen und kulturellen Vorbedingungen sowie der Lebenswelt der Zielgruppe. Individuelle (Lern)-Situationen, Bedürfnisse des Kindes, Probleme des Alltags und Lernhemmungen werden stärker in den Blick genommen als in der Unterrichtsdidaktik (vgl. *Ernst* 2005, S. 24ff.).

Als Gemeinsamkeit spielt die Altersmischung im Elementar- und zunehmend auch im Primarbereich eine wichtige Rolle. Im „Bildungshaus 3 – 10“ sind pädagogische Fachkräfte aus Kindergarten und Grundschule mit Anforderungen konfrontiert, die in ähnlicher Form auch im Rahmen der Altersmischung zu beobachten sind: (Bildungshaus-)Angebote müssen so gestaltet sein, dass sie zum einen der Gesamtgruppe von Kindergarten- und Schulkindern gerecht werden und sich gleichzeitig „an den Voraussetzungen, Potenzialen und Talenten und dem jeweils eigenen Tempo des einzelnen Kindes“ (*Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg* 2007) orientieren. Es bedarf also Strukturen und Konzepte, die an die sich im Laufe der Jahre ändernde, sukzessiv erweiternde Altersspanne einbezogener Kinder angepasst werden können. Hier öffnet sich ein gemeinsames Handlungsfeld für Elementar- und Primarpädagogik. Eine Weiter-

entwicklung der Didaktik für weit altersgemischte Gruppen wird dadurch möglich. Unabhängig von den Herausforderungen der Altersmischung wurden unterschiedliche didaktische Konzepte beider Institutionen aufgezeigt, von denen sie profitieren können. Die Prinzipien des Situationsansatzes könnten gerade im Anfangsunterricht, bei dem die Kinder ihren Lernprozess zu planen lernen, eine wichtige Rolle spielen. Freiarbeitsphasen der Kinder im Kindergarten, in denen sie spielend lernen, könnten von der Schule als Experimentierphasen übernommen werden.

Die Idee einer „Bildungshausdidaktik“, die Heterogenität als Chance nutzt, um Kinder je nach Entwicklungsstand zu fördern, ist offensichtlich mit Herausforderungen verbunden. Beim Versuch, schulische und frühpädagogische Handlungskonzepte sinnvoll miteinander zu verknüpfen, stößt man immer wieder auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen und Rahmenbedingungen von Kindergarten und Grundschule, die eine Verzahnung zusätzlich erschweren. Ist eine gemeinsame Didaktik im „Bildungshaus 3 – 10“ vor diesem Hintergrund überhaupt möglich? Im Folgenden werden systembedingte Unterschiede von Kindergarten und Grundschule umrissen.

4 Systembedingte Unterschiede

4.1 Gesellschaftlicher Auftrag

Trotz Ähnlichkeiten der didaktischen Ansätze von Kindergarten und Grundschule liegen der Struktur und Organisation beider Institutionen unterschiedliche gesellschaftliche Funktionen zugrunde.

Der Kindergarten hat in Deutschland zunächst eine dienstleistende Funktion in Bezug auf die Betreuung von Kindern, Bildung hat allerdings in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Deutlich wird dies z.B. durch die Einführung von Bildungs- und Orientierungsplänen in allen Bundesländern und die Diskussion um Qualität. Kindergartenkonzepte bieten eine Grundlage des Wachstums und des sich Entwickelns von Kindern, deren Selbstbildungsprozesse unterstützt werden. Haupttätigkeit des Kindes ist dabei das Spiel, gekennzeichnet durch intrinsische Motivation, positive Emotionen und ein entspanntes Umfeld (vgl. Hauser 2005, S. 143ff.). Kinder können sich mit vielfältigen Materialien auseinandersetzen und spielerisch damit umgehen. Dem pädagogischen Fachpersonal kommt die Aufgabe zu, Kinder in ihrem freien Spiel zu beobachten und gegebenenfalls darin zu unterstützen, ihr Spiel zu erweitern und zu befördern. Der Selbstbildungsprozess soll aber nicht gestört, vorweggenommen oder gelenkt werden (vgl. Laewen 2002, S. 208ff.; Schäfer 1995, S. 25ff.). Die Fachkräfte im Kindergarten versuchen, themenspezifische, inhaltlich festgelegte und geleitete Angebote sowie die Berücksichtigung von Interessen, Entwicklungsständen und Bedürfnissen von Kindern miteinander zu verzahnen.

Schule dagegen verfolgt einen klaren Bildungsauftrag, Lehrkräfte sind in ihrer inhaltlichen Arbeit gebunden an einen vorgegebenen Lehrplan, der als Basis der zu vermittelnden Inhalte im Unterricht dient (vgl. Fend 2008, S. 77-80). Trotz der Neustrukturierung von Bildungsplänen hinsichtlich Kompetenzerwerb und relativer Offenheit fühlen sich viele Lehrkräfte dem „Stoff“ und dem Stundenplan verpflichtet. Diese Verpflichtung hängt auch mit dem Anspruch der Anschlussfähigkeit sowohl in Klasse 3, als auch in weiterführende Schulen zusammen.

Die Schule übernimmt gesellschaftlich die Aufgabe der Selektion, die bereits bei Eintritt in die Schule mit der Einschulungsuntersuchung beginnt (vgl. *Faust-Siehl/Speck-Hamdan* 2001). Gleichzeitig wird in der Schule dafür gesorgt, dass die Selektion, die in modernen Gesellschaftsstrukturen als notwendig angesehen wird, vom Einzelnen als gerecht erlebt und nicht hinterfragt wird (vgl. *Tillmann* 2000, S. 127). Schule will und soll nicht nur Sachwissen und berufsbedeutsame Fertigkeiten vermitteln, sondern auch jene Einstellungen, Werte und Verhaltensbereitschaften, welche die Gesellschaft von ihren Mitgliedern erwartet und die Qualifikationsfunktionen begünstigen und stützen (vgl. *Perleth/Ziegler* 1999, S. 33).

4.2 Rahmenbedingungen und Gestaltung der Praxis

Der unterschiedliche gesellschaftliche Auftrag bedingt Unterschiede in den Rahmenbedingungen. Lehrkräfte in allgemeinbildenden Schulen werden meist über den Beamtenstatus an den Staat gebunden. Voraussetzung für die Tätigkeit als Lehrer/-in im Staatsdienst ist ein Studium an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule mit anschließendem Vorbereitungsdienst (Referendariat) und Staatsexamina bzw. die Kombination von BA- und MA-Studium. Die Lehrerbesoldung fällt unter die Hoheit der einzelnen Bundesländer und variiert im Ländervergleich. Die Ausbildung von Erzieher/-innen an Fachschulen umfasst je nach Bundesland zwei bis vier Jahre und schließt mit dem Anerkennungsjahr ab. Erzieher/-innen arbeiten als Angestellte in Kindergärten von kommunalen, kirchlichen oder auch freien Trägern. Auch hier fällt die Bezahlung je nach Träger unterschiedlich aus.

Zu den genannten Unterschieden kommt die Strukturierung der Arbeitszeit. In der Tätigkeit als Beamte in der Schule übernehmen Lehrer/-innen eine bestimmte Anzahl an Unterrichtsstunden, zu denen Vor- und Nachbereitungszeiten hinzukommen, die flexibel gestaltet und nicht in der Schule verbracht werden müssen. Erzieher/-innen dagegen verbringen ihre Arbeitszeit vor allem direkt mit den Kindern. Hinzu kommen durchschnittlich zwei Stunden pro Woche für Vor- und Nachbereitungszeit. Während Lehrkräfte in der Regel für die Kinder einer Klasse allein Verantwortung tragen, wird im Kindergarten zu zweit oder im Team⁸ gearbeitet.

Deutlich wird, dass Kindergarten und Grundschule sich in ihrem gesellschaftlichen Auftrag, den Rahmenbedingungen und grundlegenden Strukturen stark voneinander unterscheiden. Auf Grund der genannten Unterschiede zwischen Kindergarten und Grundschule stellt die Verzahnung der pädagogischen Arbeit, die über übliche Kooperationsformen hinausgehen soll, die Modellstandorte im „Bildungshaus 3 – 10“ vor große Herausforderungen.

5 Fazit

Für eine gemeinsame Didaktik von Kindergarten und Grundschule müssen – trotz scheinbar gemeinsamer theoretischer Anknüpfungspunkte und Parallelen – die Bedingungen, unter denen Kindergarten und Grundschule arbeiten, und ihr jeweiliger gesellschaftlicher Auftrag in den Blick genommen werden. Die Realisierung einer gemeinsamen Didaktik

muss daher kritischer bewertet werden, wie sich auch in der Praxis der Bildungshäuser zeigt.⁹

In der Frage der praktischen Verknüpfung von Grundschule und Kindergarten im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ sind die Modellstandorte auf sich allein gestellt. Sie suchen konstruktiv nach Lösungen, wie sich die geforderte institutionsübergreifende, altersgemischte Zeit für die Kinder realisieren lässt. Die Strukturen von Grundschule und Kindergarten sollen sich dabei nicht verändern, eine Verschmelzung ist nicht vorgesehen. So bleibt an vielen Standorten die Bildungshausarbeit ein Additivum, eine Zeit, die „man sich gönnt“. Eine Lehrkraft erzählt: „Die [Kinder] haben dann Kastanienketten gebastelt [...] und so viel Zeit haben wir doch eigentlich gar nicht, aber durch das Bildungshaus nimmt man sich irgendwie den Freiraum“¹⁰. Bisher gelingt es nur selten, aus der additiven Bildungshauszeit einen integralen Bestandteil der eigenen Arbeit zu machen.

Trotzdem kann das Projekt als reichhaltige Quelle für Erfahrungen genutzt werden, wie Fachkräfte in diesem Spannungsfeld von Kooperation und systembedingten Unterschieden agieren und interagieren. Es entstehen Impulse, die auch für Kindergärten und Grundschulen außerhalb des Modellprojekts Anregungen bieten¹¹.

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts sucht nach Faktoren, die die Entwicklung eines Bildungshauses fördern oder behindern. Im Idealfall bieten sich am Ende der Laufzeit des Modells Hinweise darauf, welche Probleme nicht auf Ebene der Einrichtungen gelöst werden können, sondern auf Ebene der Bildungspolitik betrachtet werden müssen. Bereits jetzt kann man festhalten: Für zukünftige politische Initiativen im Bereich des Übergangs Kindergarten – Grundschule wäre es wünschenswert, wenn Verbindungen nicht nur auf rein praktisch-pädagogischer, sondern auch auf institutioneller Ebene angestrebt werden würden. Denn ohne Berücksichtigung systembedingter Unterschiede in den Strukturen bleiben die Bemühungen der Fachkräfte in beiden Institutionen immer auf punktuelle Veränderungen begrenzt. Eine gemeinsame Ausbildung des pädagogischen Fachpersonals von Schulen und Kindergärten, wie in Frankreich und der Schweiz wäre ein wesentlicher Schritt zu deren Überwindung.

Mit der politischen Zuordnung des Kindergartens zum Kultusministerium Baden-Württemberg ist ein erster Schritt getan, um institutionelle Grenzen abzubauen. Zukünftige Projekte sollten hier ansetzen, um die erfolgreichen Erprobungen in der Praxis sinnvoll zu ergänzen und die auch auf didaktischer Ebene mögliche Annäherung von Kindergarten und Grundschule zu unterstützen.

Anmerkungen

- 1 Die wissenschaftliche Begleitung durch das ZNL wird finanziert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF).
- 2 Die Darstellung des Forschungsdesigns, der Methoden und Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung ist nicht Intention dieses theoretischen Artikels und wird extra veröffentlicht. Siehe dazu: <http://www.znl-bildungshaus.de/Publikationen/publikationen.html>. Alle Aussagen (mit Ausnahme des Zitats G1) basieren deshalb auf einer theoretischen Argumentation.
- 3 Eine kurze Übersicht über Studien zu diesem Thema bietet *Stamm* (2007).
- 4 Im Rahmen dieses Artikels wird nicht auf spezifische Fachdidaktiken, sondern ausschließlich auf die allgemeine Didaktik eingegangen, da die Anforderungen im „Bildungshaus 3 – 10“ nicht fachdidaktisch ausgelegt sind.
- 5 Erste Erwähnungen diesbezüglich finden sich bereits bei *Pestalozzi* und *Fröbel*.

- 6 International hingegen liegen eine Vielzahl empirischer Ergebnisse sowie mehrere Metaanalysen zur Thematik vor (vgl. *Gutiérrez/Slavin* 1992; *Veenmann* 1995). Trotz eines ähnlichen Diskussionsverlaufs in anderen Ländern sind die dort gefundenen Ergebnisse nicht direkt auf die Situation in Deutschland übertragbar. Um fundierte Aussagen über die Situation in der Bundesrepublik treffen zu können, bedarf es eigener, forschungsmethodisch gut abgesicherter Untersuchungen (vgl. *Roßbach* 2007).
- 7 *Ernst* (2005) weist beispielsweise auf Gemeinsamkeiten zwischen dem „Berliner Modell“ und der „Arbeitsfeldanalyse“ der Sozialen Arbeit hin. Dieses lerntheoretische Modell ist aufgrund seiner Variabilität zur Beschreibung und Analyse von Lernproblemen in unterschiedlichsten Arbeitsfeldern und Institutionen geeignet.
- 8 Darüber hinaus existieren weitere Unterschiede wie z.B. die unterschiedliche Raumstruktur in Kindergarten und Schule oder auch die Freiwilligkeit des gebührenpflichtigen Kindergartenbesuchs gegenüber der Schulpflicht.
- 9 Zudem stellt sich angesichts der bereits erwähnten didaktischen Parallelen auch die Frage nach der Notwendigkeit einer neuen, übergreifenden Didaktik.
- 10 Zitiert aus Interview (G1), welches im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung geführt wurde.
- 11 Einige Praxisbeispiele können auf der Homepage www.znl-bildungshaus.de abgerufen werden.

Literatur

- Arbeitskreis Wissenschaftliche Begleitung Schulanfang auf neuen Wegen* (2006): Abschlussbericht zum Schulversuch. – Stuttgart: Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München* (2006): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Online verfügbar unter: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan_endfassung.pdf, Stand: 14. 08.2012.
- Birri, T./Tuggener-Lienhard, D./Walter, C./Wiederkehr-Steiger, B./Winiger, X.* (2007): Arbeitspapier der Projektkommission 4bis8 der EDK-Ost und Partnerkantone. Leitideen zum Rahmenkonzept Grundstufe und Basisstufe. – St. Gallen.
- De Boer, H.* (2007): Lernen als soziale Interaktion. In: *Burk, K./De Boer, H./Heinze, F.* (Hrsg.): *Leben und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen.* – Frankfurt am Main, S. 44-54.
- Deutscher Bildungsserver* (1996-2011): Bildungspläne der Bundesländer für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?Seite=2027>, Stand: 14.08.2012.
- Eickhorst, A.* (1998): *Selbsttätigkeit im Unterricht. Grundlagen und Anregungen.* – München.
- Ernst, M.* (2005). *Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Probleme, Möglichkeiten und Qualität sozialpädagogischen Handelns. Grundlagentexte Soziale Berufe.* – Weinheim, München.
- Faust-Siehl, G./Speck-Hamdan, A.* (2001): *Schulanfang ohne Umwege.* Grundschulverband. – Frankfurt a. Main.
- Fend, H.* (2008): *Schule gestalten – Systemsteuerung, Systementwicklung und Unterrichtsqualität.* – Wiesbaden.
- Gerstenmaier, J./Mandl, M.* (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 6, S. 867-888.
- Gutiérrez, R./Slavin, R. E.* (1992): Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62, pp. 333-376.
- Hahn, H./Berthold, B.* (2010): Altersmischung als Lernressource. *Impulse aus Fachdidaktik und Grundschulpädagogik.* – Hohengehren.
- Hardy, I./Jonen, A./Möller, K./Stern, E.* (2006): Effects of instructional support within constructivist environments for elementary school students' understanding of „floating and sinking“. *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 307-326.
- Hauser, B.* (2005): *Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung – im Lichte der neueren Forschung.* In: *Guldemann, T./Hauser, B.* (Hrsg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder.* – Münster.
- Karnatz, E.* (2008). *Internationale Lösungsansätze in der frühkindlichen Bildung.* – Berlin.
- Kucharz, D./Wagener, M.* (2007): *Jahrgangsübergreifendes Lernen: Eine Empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase.* – Baltmannsweiler.

- Kunter, M.* (2005): Multiple Ziele im Mathematikunterricht. – Münster.
- Laewen, H. G.* (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. – Weinheim.
- Laging, R.* (Hrsg.) (2007): Altersgemischtes Lernen in der Schule. (Vol. 80-91). – Hohengehren.
- Lipowsky, F.* (1999): Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht: eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit. (Vol. 11). – Frankfurt a. M u.a.
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg* (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase. – Weinheim, Basel.
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg* (2007): Ausschreibung „Bildungshaus 3 – 10“. Online verfügbar unter: <http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/-s/ult5wys06qku1wep0zn8j40lzgorpjjg/show/1213906/2007-04-12%20Ausschreibung-%20Bildungshaus%203-10.pdf>, Stand: 14.08.2012.
- Möller, K.* (2001): Perspektiven der Grundschulentwicklung – Forschungsüberblicke. In: *Roßbach, H.-G./Nölle, K./Czerwenka, K.* (Hrsg.): Jahrbuch zur Grundschulforschung: Forschungen zu Lehr- und Lernkonzeption für die Grundschule. – Opladen, S. 16-31.
- OECD* (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. – Paris.
- Perleth, C./Ziegler, A.* (1999): Pädagogische Psychologie. – Bern.
- Roßbach, H.-G.* (2007): Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: *Laging, R.* (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. – Hohengehren, S. 80-91.
- Sambanis, M.* (2009): Die wissenschaftliche Begleitung des Modells „Bildungshaus 3 – 10“ zur Verzahnung von Kindergarten und Grundschule. In: *Textor, M.* (Hrsg.): Kindergartenpädagogik Online-Handbuch. Online verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2027.html>, Stand: 16.08.2012.
- Sambanis, M./Arndt, P./Hille, K.* (2011): Die wissenschaftliche Begleitung des Modells „Bildungshaus 3 – 10“. In: Kucharz, D./Irion, T./Reinhoffer, B. (Hrsg.): Grundlegende Bildung ohne Brüche. – Wiesbaden, S. 65-68.
- Schäfer, G.* (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildnis, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. – Weinheim.
- Schäfer, G.* (2001): Prozesse frühkindlicher Bildung. Online verfügbar unter: http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung.pdf, Stand: 16.08.2012.
- Schilling, J.* (1995): Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. Grundlagen und Konzepte. 2. Aufl. – Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Schlecht, D./Förster, C./Wellner, B./Mörth, A.* (2008): KITA – Wie gut sind wir? Skalen zur Einschätzung der pädagogischen Qualität nach internationalen Standards unter Einbeziehung aller Bildungspläne in Deutschland. – Berlin.
- Stamm, M.* (2007): Basisstufe – eine Antwort auf Heterogenität? Ein Blick auf die nationale und internationale Szene. Online verfügbar unter: http://perso.unifr.ch/margrit.stamm/forschung/fo_downloads/fo_dl_publ/basisstufe.pdf, Stand: 16.08.2012.
- Tillmann, K.-J.* (2000): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 10. Aufl. – Reinbek bei Hamburg.
- Veenmann, S.* (1995): Cognitive and noncognitive effects of multi-grade and multiage classe: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65, pp. 319-381.
- Wygotski, L.* (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. – Köln.