

Albisser, Stefan

Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern. Ein Forschungsprojekt in der Ausbildung von Lehrpersonen

Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2005) 1, S. 71-85



Quellenangabe/ Citation:

Albisser, Stefan: Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern. Ein Forschungsprojekt in der Ausbildung von Lehrpersonen - In: Beiträge zur Lehrerbildung 23 (2005) 1, S. 71-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135647 - DOI: 10.25656/01:13564

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135647>

<https://doi.org/10.25656/01:13564>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern. Ein Forschungsprojekt in der Ausbildung von Lehrpersonen

Stefan Albisser

Die Aufnahme von Forschungs- und Entwicklungsmodulen (F&E) in die Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen wird oft didaktisch begründet: *Projektorientiertes, forschendes Lernen* soll Vorlesungen, Seminare, berufspraktische Trainings und Übungen als *weiteres* Studienelement ergänzen. Diese an sich zutreffende Argumentation lässt vergessen, dass forschendes Lernen ein aktiv (mit)gestalteter Erkenntnis- und Wissensgenerierungsprozess ist, in welchem *subjektive Alltagsannahmen*, mit bedeutsamem Reflexionswissen konfrontiert werden. Am Beispiel des Forschungsprojekts «Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern» wird der weite Weg zu einer einfachen Untersuchung nachgezeichnet.

Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun¹

1. Forschungs- und Entwicklungsprojekte in der Ausbildung von Lehrpersonen

Wer seinen Beruf schätzen lernen will, begibt sich auf Reisen. Was früher die Gesellen zu bildsamen Wanderjahren machte, wird heute in Studiengängen oft medial repräsentiert oder wird – einer «alten» menschlichen Grundhaltung folgend – mit forschendem Lernen anzueignen versucht. In diesem Fall erkunden Studierende systematisch verschiedenste Situationen, Aufträge oder Anforderungen, um Problemstellungen des Handelns im Berufsfeld zu erkennen und adäquate Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Diese Einblicke fördern das Fragen und Vergleichen, geben den Blick frei auf erweiterte Zusammenhänge und vertieftes Verstehen der Berufsarbeit.

Im Diplomstudium, dem zweiten Teil der Ausbildung zur Lehrperson, partizipieren an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) alle Studierenden an einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt (F&E-Projekt). «Sie erhalten dadurch Einblicke in Forschungskonzepte und -methoden und erfahren, wie neues Wissen durch forschendes Fragen und Handeln entwickelt werden kann.»² Diese F&E-Projekte werden in den beiden letzten Studiensemestern belegt und umfassen drei Module. Das heisst, während insgesamt 130-150 Arbeitsstunden und unter Anrechnung von 4.5 ECTS-Punkten beschäftigen sich die angehenden Lehrpersonen mit den folgenden drei allgemeinen *Zielsetzungen*³:

¹ Maturana & Varela (1987, S. 31)

² Siehe die Homepage der PHZH (2004): Stichwort «Studiengänge».

³ Vgl. das Konzeptpapier des Prorektorats Ausbildung (Brandenberg & Buff, 2003).

- Einen exemplarischen Einblick in das professionelle⁴ Generieren von Erkenntnissen, von Produkten (wie bspw. Lehrmitteln) oder von Werturteilen (bspw. bezüglich der Qualität eines Produkts) gewinnen.
- Das Aufarbeiten einer Frage und Bearbeiten einer Problemstellung mittels bestimmter (bereichs- und disziplinspezifischer) Verfahrensweisen erfahren bzw. mitgestalten und dabei die Möglichkeiten und Grenzen solcher Vorgehensweisen, aber auch die Gütekriterien für deren Einsatz reflektieren lernen.
- Weiterführende Fragen und Konsequenzen formulieren, die sich aus den Ergebnissen ableiten bzw. die sich folgern lassen.

Die beabsichtigte *Lernförderung der Studierenden* liegt in den Bereichen der PHZH-Standards IV und X: Mit der Partizipation und Berichterstattung über ihre F&E-Mitarbeit belegen sie ihr reflektiertes kritisches Verfahrenswissen bzw. wissenschafts- und gesellschaftsbezogenes Kontextwissen.⁵

Die Studierenden können das F&E-Projekt ihren Interessen entsprechend aus einer Reihe von Angeboten auswählen, welche für die Studiengänge aus allen Fachbereichen zusammengestellt werden.⁶ Im ersten F&E-Semester wird dann das Projekt bzw. das Untersuchungsvorhaben inhaltlich und methodisch vorbereitet (Arbeitsumfang 1 Modul). Im darauf folgenden Semester findet während einem Doppelmodul (das einem halben Arbeitstag entspricht) die Projektdurchführung und -auswertung statt.

Nach dieser allgemeinen Charakterisierung von F&E-Modulen skizziere ich kurz die Bedeutung des Forschenden Lernens für ein Berufsstudium (siehe den folgenden *zweiten* Abschnitt) und wende mich anschliessend dem inhaltlichen Gegenstand des F&E-Projekts «Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern» zu (*dritter* Abschnitt). Den Darlegungen zum Begriff der Entwicklungsaufgaben (EA; Teil 3.1) folgen Hinweise zum Bildungsgang von Lernenden (didaktische Bedeutung von EA; Teil 3.2), anschliessend die Beschreibung des F&E-Projekts «EA von Vorschulkindern» (Teil 3.3–3.5). Erste Ergebnisse (*vierter* Abschnitt), Folgerungen und eine Reflexion der Projektarbeit beschliessen den Artikel (*fünfter* Abschnitt).

⁴ Mit «professionell» meinen die Autoren «grundsätzlich (...) die jeweiligen Ansprüche im Sinne von «the State of the Art» der entsprechenden Disziplin bzw. des entsprechenden Bereichs» (Brandenberg & Buff, 2003, S. 1).

⁵ Siehe die Homepage der PHZH (2004): Stichwort «Standards».

⁶ Die jeweils aktuell ausgeschriebenen Projekte finden sich unter dem Stichwort Studiengänge auf der Homepage der PHZH.

Ich betrachte Erkennen als aktives Verstehen der erkannten Dinge,
als eine Handlung, die ein Können erfordert⁷

2. Forschendes Lernen und die Perspektivität von Erkenntnis

Viele Studierende – und nicht nur sie! – stellen sich das Erwerben von Einstiegskompetenzen des Lehrerinnenberufs hauptsächlich als Nachahmung «exzellenter Lehrmeister» vor. Zu diesen Meisterinnen und Meistern zählen sie häufig auch Lehrpersonen, die sie in der eigenen Schulzeit erlebt haben. Welche «Bilder» des Handelns und welches «Wissen» beim Imitieren verwertet wird, ist noch weitgehend unklar. Weder die Erforschung subjektiver Alltagstheorien (Wahl, Schlee et al., 1983; Wahl, 1991), noch jene «reflexiver Praxis» (Herzog & von Felten, 2001) konnten bislang schlüssig aufzeigen, welche und weshalb bestimmte Wissenskerne handlungsanleitend wirken. Diesen Umstand belegen Beobachtungen, dass Expertinnen und Experten offensichtlich mehr wissen, als sich an ihrem Verhalten beobachten lässt – oder als diese Personen handlungsbegleitend verbalisieren können (Schön, 1987, 1983; Dick, 1992; Wahl, 1991). Nachträgliche Erklärungen entpuppen sich oft als Handlungsrechtfertigung. Ryle (1949) behauptet gar, die Annahme, wonach kluges Handeln von explizitem Wissen abhängt, sei eine «intellektualistische Lüge».⁸

In dieser unwegsamen Wissensnutzungslandschaft kommt *forschendem Lernen* die Aufgabe zu, Lehrerinnenhandeln als Teil institutionellen Handelns zu begreifen. Im forschenden Lernen ist deshalb die *Perspektivität* menschlicher Erkenntnis (Fichten, 2003) ein immer wiederkehrendes Thema. Die stete Thematisierung des Handelns und seines Kontextes fördert daher das Verbinden von Alltags- und Reflexionswissen. Nicht das didaktisch vermittelte und reproduzierbare «träge Wissen» an sich, noch das subjektive Alltagswissen an sich, steht beim forschenden Lernen im Zentrum. Es geht vielmehr um das bewusste Aufarbeiten impliziter und expliziter Wissensbereiche (Perig, 1990) und deren Widersprüchlichkeiten (Helsper, 2000) von Alltags- und Reflexionswissen mittels wuchernder, transversaler Vernunft (Welsch, 1996; Herzog, 2002, S. 584).

Forschendes Lernen lässt sich daher hochschuldidaktisch als re-konstruktivistisches Verfahren beschreiben. Kognitive und affektiv-motivationale Ressourcen der forschend Lernenden zu einer bestimmten Thematik werden zum Ausgangspunkt des im Team zu entwickelnden Forschungsprozesses gemacht. Damit bietet forschendes Lernen auch eine Kompetenzbrücke zu Selbstorganisation und Weiterbildung in *teamorientierter Schulentwicklung*.

⁷ Polanyi (1964, S. xiii).

⁸ Weiterführend dazu siehe Clancey (1993), Neuweg (2001).

Kein Zweifel: Die Historie vom glücklichen Alltag
des Kindes ist eine Legende der Erwachsenen⁹

3. Das Forschungsprojekt «Entwicklungsaufgaben (EA) von Vorschulkindern»

3.1 Zum Begriff der Entwicklungsaufgaben (EA)

Entwicklungsaufgaben sind «unhintergebar», wenn die Lebensbewältigung eine Weiterentwicklung bestehender Kompetenzen erfordert.

Während sich viele Entwicklungspsychologinnen und -psychologen darum bemühten, universell geltende Entwicklungsgesetze zu finden und empirisch zu bestätigen, formulierte Robert Havighurst, ein in der Lehrerbildung tätiger Psychologe, in den späten Vierzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts das Konzept der EA (Grob & Jaschinski 2003). Damit brachte er die Konzepte von Lernen und Entwicklung in zweierlei Hinsicht entscheidend voran: Einerseits konnten dadurch individuelle Entwicklungen in ihrem sozialen und gesellschaftlichen Kontext situiert werden. Andererseits liessen sich Lernaufgaben als Teil eines Kompetenzaufbaus bzw. auch -umbaus über die gesamte Lebensspanne identifizieren.

Für Havighurst (1982) liegt dann eine EA vor, wenn neue Fertigkeiten und Kompetenzen «zur konstruktiven zufriedenstellenden Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft notwendig sind» (Grob & Jaschinski, 2003, S. 23). EA enthalten somit zwei Pole bzw. Verankerungen, nämlich deskriptive (biologische und psychologische) Aspekte und normative (soziologische) Aspekte (Havighurst, 1963). EA beschreiben einerseits Kompetenzen der individuellen Entwicklung, also bereits erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten. Andererseits spiegeln sie soziale Erwartungen im Sinne von Lern- und Initiationsaufgaben eines sozialen Kontextes, einer Gesellschaft bzw. einer bestimmten Kultur, die in bestimmten Phasen des Lebenslaufs zu meistern sind¹⁰. Die normative und kompetenzbezogene Bedeutung von EA lässt sich beschreiben als die handelnde Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner sachlichen, materialen und sozialen Umwelt und umfasst das Meistern (Bewältigen) jener Handlungsziele, welche die kulturelle Umwelt an ihre Individuen einer bestimmten Altersphase resp. Lebenslage stellt. EA kennzeichnen somit einen Austauschprozess, der das Individuum mit seiner Umwelt verbindet. Dieser Umweltbezug betrifft sowohl das gegenständliche Handeln (Objektbezug) wie auch das soziale Handeln (sozialer Interaktionsbezug)¹¹. Hurrelmann & Bründel (2003, S. 71–95) haben den soziologischen und entwicklungspsycho-

⁹ Saner (1979, S. 96)

¹⁰ Flammer (1993) spricht diesbezüglich von den EA als «gesellschaftlichen Eintrittskarten» zu bestimmten Tätigkeits- und Lebensbereichen.

¹¹ Eckensberger & Keller (1998) haben die von verschiedenen Forschenden identifizierten EA und Entwicklungsthemen gesammelt; eine Zusammenfassung findet sich bei Gruber, Prenzel & Schiefele (2001, S. 120–122).

Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern

logischen Forschungsstand bezüglich EA in den verschiedenen Lebensphasen gesichtet und nennen für die Kindheit die in Abbildung 1 aufgeführten EA.

Lebensphase	Entwicklungsaufgaben
Frühe Kindheit (0-5 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> – Emotionales «Urvertrauen» aufbauen. – Kommunikationsfähigkeit und soziales Bindungsverhalten entwickeln. – Grundlegende sensorische und motorische Fertigkeiten aufbauen. – Sprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickeln. – Identifikation mit dem eigenen Geschlecht herstellen.
Späte Kindheit (6-11 Jahre)	<ul style="list-style-type: none"> – Beziehungen mit Altersgleichen und Freundschaften aufbauen. – Männliches oder weibliches Rollenverhalten einüben. – Entwicklung von kognitiven Konzepten und Denkschemata einleiten. – Grundlegende Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen entwickeln. – Mit dem sozialen System Schule umgehen lernen. – BGewissen, Moral und Wertprioritäten aufbauen.

Abbildung 1: Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase «Kindheit» (nach Hurrelmann & Bründel, 2003, S. 73)

Die Formulierung dieser EA beinhaltet stets eine bestimmte Problemstellung, die konkrete Individuen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten subjektiv disparat wahrnehmen können und lösen müssen. Dieser Aspekt von EA entspricht weitgehend noch dem ursprünglichen Konzept von Havighurst. Denn Havighursts Ansatz steht – wissenschaftsgeschichtlich – in der Tradition Deweys (1916), der Lernen als erfahrungsgestütztes Problemlösen konzipierte. Lernen, Denken, Problemlösen, Entwicklung werden als dem wissenschaftlichen Erkennen vergleichbare Prozesse vorgestellt. Havighursts Bezugnahme auf Deweys Denk- und Handlungsmodell verdeutlicht denn auch die konzeptuelle Verwandtschaft von wissenschaftlichem Erkenntnisprozess und auf diesen Bezug nehmendes forschendes Lernen, problemorientiertes Lernen sowie auch Problemlösen beim Bewältigen von EA. Dieser gemeinsame Hintergrund dürfte denn auch Anlass sein dafür, dass das Konzept der EA in den letzten Jahren in der soziologischen Kindheits- und Lebenslaufforschung (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2003), in der psychologischen Forschung, insbesondere in der Entwicklungspsychologie und in der Psychologie der Adoleszenz (s. Grob & Flammer, 1997; Fend, 2000; Flammer & Alsaker, 2002; Grob & Jaschinski, 2003) wie auch in der Erziehungswissenschaft angewandt und präzisiert worden ist. Bemerkenswert ist der bereits zwanzig Jahre zurückliegende Versuch, Kompetenzentwicklung im Übergang von der Sekundarstufe 2 zum Studium bzw. zur Berufsbildung mittels EA zu beschreiben (Gruschka, 1985; Blankertz, 1986; Kordes, 1989 und 1996). Die Weiterführung dieser erziehungswissenschaftlichen Forschung erfolgt heute unter anderem in der bildungstheoretischen Didaktik, welche EA als Teil eines je individuellen Bildungsgangs in einem spezifischen Kontext thematisiert (Hericks u. a., 2001; Maskulinki, 1998; Meyer & Reinartz, 1998; Terhart, 2004). Das ursprünglich vage theoretische Konzept der EA sensu Havighurst

hat dadurch entscheidende Präzisierungen erhalten. Sowohl epochentypische Anforderungen als auch solche, die sich im individuellen Lern- und Lebenszyklus aufdrängen, werden erörtert:

Entwicklungsaufgaben begleiten einen Menschen sein Leben lang. Sie spiegeln die Problematik insbesondere solcher typischer Lebenssituationen wider, die vom Einzelnen eine Neuorientierung und Neuorganisation seines Lebens verlangen und von ihm rückblickend als Einschnitte und Umbrüche in seiner Biographie ausgemacht werden können (Hericks, 1998, S. 178). Entwicklungsaufgaben sind «unhintergebar»; sie müssen wahrgenommen, angegangen und bewältigt werden, wenn es zu einer Progression in der Kompetenzentwicklung und zur Konstitution von Identität kommen soll (Kordes, 1989, S. 46).

Wann aber – so ist nun zu fragen – sind EA unhintergebar? An diese Frage sollen zwei Überlegungen angeknüpft werden. Die erste bezieht sich auf die Funktion des Selbstwertgefühls beim Entscheiden über schwierige Aufgaben. Die zweite betrifft das Konzept der EA selbst.

(1) Wenn EA zur Steigerung der eigenen Kompetenzen führen, dadurch die persönliche Handlungsfähigkeit erweitern und erfolgreiches Handeln mehren, resultieren daraus in der Regel positive Selbstwertprozesse sowie ein erhöhtes fähigkeits- und leistungsbezogenes Selbstkonzept. Wohlbefinden und Lebenszufriedenheit als erstrebenswerte motivationale Ressourcen werden als erreichbar erfahren und werden Teil der sich entwickelnden Wertstruktur und Identität. Erwartungshaltungen, erlebte oder angekündigte Sanktionen und Unterstützungsstrukturen im sozialen Beziehungsnetz verstärken diese Prozesse. Somit wäre eine allgemeine Erklärung formuliert, warum «Personen in Entwicklung» sich immer wieder auf neue Herausforderungen im Sinne von EA einlassen: Sie wollen auf ihre Kompetenzentwicklung und/oder auf die damit in Zusammenhang stehenden sozialen und weiteren Gratifikationen nicht verzichten. Da ein solcher Verzicht (auch) für Kinder meist mit Frustrationen und erhöhtem sozialem Stress einhergeht, versuchen sie oft recht ausdauernd ein aufgabenorientiertes Coping. Misslingt dieses kompetenzerweiternde, problemlösende Bewältigungsverhalten, folgen Phasen der Problemreduktion oder -negierung. Die Anpassung des eigenen Handelns an bestimmte, nicht-erfüllbare Erwartungen wird mit kreativen Ersatzlösungen oder Alternativen (Kompensationen) erträglich zu machen versucht. Die Verhaltensadaptivität dient dann nicht der Bewältigung von EA an sich, sondern dem Aufrechterhalten eines günstigen Selbstbildes, der sozialen Beziehungen und dem emotionalen Gleichgewicht. Lebensbewältigung steht somit in zentraler Beziehung zum sozialen Kontext und dem darin existierenden Entscheidungsfreiraum. Die «Unhintergebarkeit» von EA hängt deshalb auch mit der Rigidität eines sozialen Kontexts zusammen. Wenn die Formen und Wege der Lebensbewältigung subjektiv wenig Entscheidungsspielraum lassen, dann bleibt auch die Weiterentwicklung bestehender Kompetenzen auf diese wenigen sozialen Lebensentwürfe eingeengt.

(2) Die bis heute formulierten EA sind weit gefasst, d.h. sie umfassen in der Regel eine ganze Reihe von zu bewältigenden Teilaufgaben. Beispielsweise leuchtet die in Abbildung 1 aufgeführte EA «Mit dem sozialen System Schule umgehen lernen» als Anforderung an die Heranwachsenden einer demokratisch verfassten, industriellen oder postindustriellen Gesellschaft unmittelbar ein. Aber es bleibt unklar, welche einzelnen Aufgaben Kinder zur Bewältigung dieser EA lösen können müssen. Es ist auch nicht klar, ob alle Kinder die gleichen Teilaufgaben lösen müssen, oder ob verschiedene Kombinationen von Teilaufgaben möglich sind. Dies hängt einerseits mit fehlenden Operationalisierungen und Prüfkriterien der EA zusammen. Andererseits lässt sich an diesem Beispiel zeigen, dass das Umgehen lernen mit dem System Schule in verschiedenen sozialen Subsystemen der Gesellschaft sehr unterschiedlich wahrgenommen wird, und dass daher auch unterschiedliche Bewältigungskompetenzen ausreichen. Die Bindung des Konzepts der EA an die *subjektive* Bewältigung vernachlässigt daher in der Regel sowohl die Rekonstruktion des jeweiligen sozialen und historischen Kontexts wie auch die Reflexion von Gütekriterien erfolgreicher Aufgabenbewältigung.

3.2 Zur didaktischen Bedeutung von EA für den Bildungsgang von Kindern

In der Erörterung didaktischer Modelle und Unterrichtskonzeptionen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird heute der Akzent auf Unterrichtsverfahren gelegt. Die den Unterricht vorbereitende und gestaltende *Lehrperson* mit ihren Entscheidungen über Inhalte, Medien und Methoden und mit ihren Umsetzungskompetenzen steht im Zentrum der Reflexion. *Bildungsgangdidaktik* dagegen ist der Versuch, diesen *Fokus zu verschieben*, so dass der Bildungsgang der *Schülerinnen und Schüler* entlang einer Reihe individuell bewältigter EA unter den Rahmenbedingungen der Institution «Schule» sichtbar und rekonstruierbar wird. Schulbezogene EA stellen daher nicht einfach so etwas wie ein neu dekretiertes Curriculum dar. Vielmehr handelt es sich um Lernaufgaben, welche die Schülerinnen und Schüler als unhintergehbare individuelle Anforderungen wahrnehmen und zu bewältigen versuchen, wenn sie sich aus der frühen Kindheit heraus ins (Vor-) Schul- und Jugendalter bewegen. Die Erforschung von EA im bildungsgangdidaktischen Sinne versucht somit den Perspektivenwechsel zum «sich bildenden Individuum» in einer gegebenen anforderungsreichen Institution und fragt nach den als unhintergehbare erlebten Situationen bzw. Aufgaben und dem beim Meistern der Anforderungen entwickelten individuellen (und auch kritischen) Handlungspotenzial.

Die Erforschung individueller Bildungsgänge ist somit gebunden an eine differenzierte Wahrnehmung sowohl des sozialen Kontexts als auch der subjektiv bewältigten EA. Das Projekt «Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern» versucht in mehreren Schritten ein Aufarbeiten dieser Forschungsaufgabe. Im nachfolgend zur Darstellung kommenden ersten Projektschritt geht es um eine Annäherung an die Erwartungen im sozialen Kontext von Vorschule, Primarstufe und «Elternhaus».

3.3 Das F&E-Projekt «Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern» und der Kontext der Untersuchung

Im Jahre 2001 stand das Buch «Weltwissen der Siebenjährigen» während vielen Wochen auf der Bestseller-Liste des Magazins «Der Spiegel». Die Autorin, Donata Elschenbroich, Kindheitsforscherin am Deutschen Jugendinstitut in München, hat in diesem Buch eine reichhaltige Sammlung von *Erwartungen an Kinder* aufgearbeitet (Elschenbroich, 2002). Diese Erwartungen umfassen Gelegenheiten, die Kinder haben sollten, um die Welt zu erkunden und zu erfahren. Es finden sich auch Wünsche, wie Kinder «ihre unerschrockene Erfindertlust, ihre Begeisterung fürs Lernen» (S. 11) im Vorschulalter erleben können sollten. Diese Erwartungen, welche aus Gesprächen mit 150 Erwachsenen verschiedenen Alters und beruflicher Stellung stammen, bezeichnet die Autorin als das «Weltwissen Siebenjähriger» bzw. als das, was Kinder beim Schuleintritt wissen sollten. Die Aufzählung (S. 31–35) und anschließende Kommentierung gipfeln in der These: «Die Zukunft lernt im Kindergarten» (S. 53). Diese These spiegelt ein in den Gesprächen oft erschliessbares Bild des Kind-Seins im Vorschulalter wider. Zu erkennen ist ein spezifisches Verhältnis dieser Erwachsenen zu dem, was als Kindheit oder nachwachsende, junge Generation gesehen oder erwartet wird.

Ebenfalls Mitte der Neunzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts versuchten Liebau & Wulf (1996) zusammen mit einem Autorenteam die Generationenverhältnisse zu erfassen und zu bestimmen. Die historischen Rekonstruktionsversuche betrafen demgemäß auch Bilder von Kindheit und Erwachsenenalter und führten bei Baader (1996) zur Erörterung der Über- bzw. Unterlegenheit von Kindern gegenüber Erwachsenen. Als besonderes Potenzial «des Kindes» liess sich, als Differenz zum vergesellschafteten Erwachsenen, aufgrund der ausgewerteten Quellen (Mitte 18. Jahrhundert bis ins 20. Jahrhundert) *Eigensinn, Selbsttätigkeit, Göttlichkeit bzw. Reinheit* rekonstruieren (Baader, 2004, S. 419). Zusammen mit weiteren Merkmalen wie der Ablehnung der christlichen Erbsündebelastung, der von der Aufklärung postulierten Tabula-rasa-Vorstellung sowie der anthropologischen Annahme eines schon zum Voraus gegebenen Entwicklungspotenzials ergaben sich damit die Konstituenten des *romantischen Kindheitsmythos* (S. 418 f.).

Die Lektüre der Erfahrungsgelegenheiten, welche Vorschulkinder in der Vorstellung der Interviewpartnerinnen und -partner von Elschenbroich erhalten sollten, beeindruckt in seiner Vielfalt und im Ansprechen verschiedenster Wahrnehmungs-, Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten des jungen Menschen. Die Forderung nach Gelegenheiten zu solchen Erfahrungen bedeutet aber nicht, dass mit dieser Publikation eine Beschreibung des *Wissens* von Siebenjährigen vorliegt. In dieser Hinsicht ist der Titel des Bestsellers irreführend¹². Aber es lassen sich zwei weitere Überlegungen anstellen. Die erste – von Baader (2004) deutlich herausgearbeitet – betrifft die Frage, welche

¹² Zutreffender hingegen ist der Untertitel: «Wie Kinder die Welt entdecken können».

Elemente des romantischen Kindheitsmythos in den Interviewergebnissen weiterleben und damit weiterhin aktuelle Vorstellungen vorschulischer Arbeit und Bildungspolitik (mit)bestimmen. Die zweite Überlegung betrifft das erzieherische und gesellschaftliche Verhältnis der bestimmenden Erwachsenengenerationen gegenüber Vorschulkindern. Dies ist die Frage nach der Notwendigkeit bestimmter Entwicklungsschritte in einer Kultur. Bezogen auf Einrichtungen öffentlicher Erziehung ist dies die Frage nach den institutionellen Bedingungen zur Förderung von erwarteten und erhofften *Bildungsprozessen* im Vorschulalter.

3.4 Ausgangslage und Zielsetzung des F&E-Projekts

Ausgangslage: Während für die obligatorische öffentliche Volksschule seit Jahrzehnten verbindliche Lehrpläne bestehen, existiert für den Vorschulbereich kaum etwas Vergleichbares. Dies erstaunt wenig, weil heute die Arbeit in Kindergärten vorzugsweise als Förderung von Basisfunktionen und vielfältigen Grunderfahrungen in der sachlich-sozialen Umwelt aufgefasst wird.¹³ Die traditionale Konzeption des Kindergartens, nämlich Schon- und Spielraum zu sein (Baader, 2004, S. 420), scheint deutlich der Vorstellung eines Anregungs- und Förderraums zu weichen. Der Wechsel vom Kindergarten in die Unterstufe der Primarschule bereitet aber auch heute noch vielen Kindern Schwierigkeiten. Zwar wird nicht mehr so oft wie noch in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts eine strenge Unterscheidung von Vorschulzeit und Primarschulzeit nach dem Motto «Hier spielen – dort lernen» vorgenommen. Aber der Wechsel von der einen zur anderen Institution gleicht in vielerlei Hinsicht immer noch einem brüchigen Übergang. Dieser Eindruck verstärkt sich, wenn man bedenkt, dass Kinder des Vorschulalters im heutigen Medienzeitalter oft vielfältige Lerngelegenheiten wahrnehmen können – umgekehrt aber unter Umständen weniger soziale Erfahrungsgelegenheiten haben als die Kinder der früheren kinderreichen Generationen. Schliesslich trägt auch der grosse berufliche Gestaltungsfreiraum der Vorschullehrpersonen oder gelegentlich mangelhafte Kommunikation zwischen den Lehrpersonen der benachbarten Institutionen dazu bei, dass die Bruchstelle für viele Kinder weiterhin existiert.

Zielsetzung: Auf dem skizzierten institutionellen Hintergrund soll ein Beitrag geleistet werden zur Frage, ob die institutionalisierte vorschulische Erziehungsarbeit mit dem nachfolgenden obligatorischen Volksschulbereich koordiniert werden kann, indem an Stelle eines Lehrplanes – wie für die Schulen üblich – ein spezielles Aufgabenfeld erarbeitet wird, welches nicht an bestimmte Fächer oder Themen gebunden ist, sondern eine Beschreibung relevanter Entwicklungsaufgaben umfasst. Die Leitidee des Projekts besteht demzufolge im Herausfinden derjenigen spezifischen Entwicklungsanlässe und Erwartungen, welche Kinder meistern, wenn sie als «übertrittsbereit» eingeschätzt wer-

¹³ Vgl. die entsprechenden «Leitideen» des Kantons Zürich (1983). Mit Richt- und Grobzielen sowie Umsetzungsanregungen beschreibt der neue «Lehrplan Kindergarten» der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2000) die Förderbereiche der Vorschularbeit.

den, so dass sie in der Lage sind, mit schulischen Aufgaben ohne individuelle benachteiligende Lernvoraussetzungen weiter zu fahren.¹⁴

Im Unterschied zu Vorstellungen von der «Schulfähigkeit», die durch Tests und Beobachtungen im Kindergarten jene Leistungen und Fähigkeiten beschreibt, von denen angenommen wurde oder wird, dass sie in der Schule gebraucht werden (s. Oerter 1995, S. 278), fassen wir unter dem Begriff der «Übertrittsbereitschaft» die (erfüllten) Erwartungen der Erwachsenen- bzw. Referenzgruppen zum Wechsel von der Vorschule in die Primarstufe zusammen. In unserer Untersuchung fragen wir deshalb in einem ersten Schritt danach, ob sich die Erwartungen bezüglich Erfahrungsgelegenheiten und Entwicklungsanlässen unter den verschiedenen Referenzgruppen¹⁵ überhaupt decken. Sollte dies nämlich deutlich nicht der Fall sein, wäre die Bildungsarbeit in dieser Transitionsphase erheblich erschwert.

3.5 Vorgehen und Durchführung des F&E-Projekts

Vorgehen und Untersuchung: Die oben zitierte Auswertung von 150 Interviews durch Elschenbroich (2002, S. 28–32) spiegeln für uns gesellschaftliche und soziale Erwartungen gegenüber Kindern. Die Interviewten vertreten die Ansicht, dass Kinder im Verlaufe ihrer ersten sechs bis sieben Lebensjahre die genannten Erfahrungen und Kenntnisse gemacht oder erworben haben sollten. Viele dieser Erwartungen oder Herausforderungen erfahren Kinder in den ersten Lebensjahren beiläufig, andere Aussagen stellen zukunftsbezogene Hoffnungen oder Wünsche der befragten Personen dar und repräsentieren somit nicht in jedem Fall «unhintergehbare EA».

Um die Angemessenheit der dokumentierten Erwartungen für das Einzugsgebiet der Zürcher Kindergärten zu überprüfen, entschied sich die Forschungsgruppe dafür, in einem ersten Schritt die Aussagen auf ihre Bedeutung im Sinne der kulturellen Relevanz und der Vollständigkeit für hiesige Vorschulkinder hin zu überprüfen. Die Elschenbroichschen Aussagen wurden dazu sprachlich überarbeitet und in einzeln beurteilbare Aussagen transformiert. Beispiele:

«Ein siebenjähriges Kind soll:

- die Erfahrung gemacht haben, dass Wasser den Körper trägt
- vom Vater während Krankheit gepflegt worden sein
- die eigene Anwesenheit als positiven Beitrag erlebt haben («Wenn du nicht wärst...», «Da hast du uns gefehlt...»)
- Bilder für Gefühle kennen (z.B.: «Wänns eim dä Nuggi usäjägg», «wenn das Fass überläuft»)
- eine Erinnerung daran haben, dass ein eigener Lernfortschritt in anderen eine positive Reaktion ausgelöst hat.»

¹⁴ Dieser Vorschlag könnte kompatibel sein sowohl mit Modellen eines formellen «Schuleintritts» (Jahrgangsklassen u. ä.) als auch mit Basis- oder Grundstufenmodellen, welche sich durch einen integrierten oder fließenden Übergang auszeichnen.

¹⁵ Als Referenzgruppen ziehen wir verschiedene Gruppen von Fachpersonen sowie die betroffenen Eltern in Betracht.

Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern

Die Beurteilung der Relevanz erfolgt durch ein vierstufiges Rating (von «keinesfalls» bis «unbedingt»)¹⁶. Zu einer ersten Befragung wurden als Expertinnen und Experten die PH-Praxislehrerinnen und -lehrer von Vorschule (Vollerhebung) und Unterstufe der Primarschule (Teilstichprobe) angeschrieben. Als Kontrastgruppe zu den Lehrpersonen wurden in einer gerichteten Stichprobe Eltern in die Untersuchung einbezogen. Den Kontakt zu diesen Eltern, welche ihre Kinder in Gemeinden mit unterschiedlichem Sozialindex in den Kindergarten schicken, erreichten wir mit Hilfe der Kindergärtnerinnen in sechs Kindergartenklassen.

Der Schuleintritt verliert allmählich den Charakter eines «rite de passage»

4. Erste Ergebnisse

Der Rücklauf der Befragung liegt für alle drei Stichproben (Referenzgruppen) zwischen 40 und 50 % (vgl. Abb. 2).

Fragebogen	Versand	Rücklauf	Rücklauf in %	Anteil Frauen
Lehrpersonen Vorschule	90	43	47.8%	95.3%
Lehrpersonen Unterstufe	100	44	44.0%	84.1%
Eltern der Vorschulkinder	106	47	44.3%	61.7%*

Abbildung 2: Rücklaufquoten der Befragung (* Unter den Eltern der Vorschulkinder antworteten 23.4% gemeinsam).

Die stichprobenvergleichende Auswertung der zur Beurteilung vorgelegten 93 Aussagen ergibt,

- 49 Aussagen, welche für alle drei Referenzgruppen wichtig sind.
Beispiel: «Einen Schneemann, eine Sandburg oder einen Damm gebaut haben» (Item Nr. 15)
- 22 Aussagen, welche für alle drei Referenzgruppen nur «bei Gelegenheit» oder eher unwichtig sind
Beispiel: «einen Raum mit dem eigenen Körper ausgemessen haben» (Item Nr. 87)
- 16 Aussagen, zu denen zwei Referenzgruppen eine von der dritten deutlich verschiedene Einschätzung vornehmen
 1. Beispiel: «die Adern eines Blattes und die Adern der eigenen Hand studiert haben» (Item Nr. 67 schätzen beide Lehrpersonengruppen als signifikant wichtiger ein als die Eltern)
 2. Beispiel: «eine Nachricht am Telefon aufnehmen, behalten und ausrichten können» (Item Nr. 76 schätzen die Lehrpersonen der Primar-Unterstufe als signifikant weniger wichtig ein als die Eltern oder die Lehrpersonen des Kindergartens)

¹⁶ Mittels offener Fragen war es auch möglich, weitere Erwartungen zu formulieren.

- 6 Aussagen, für welche keine Referenzgruppe eine gleichgerichtete Einschätzung zu einer anderen Referenzgruppe erkennen lässt
 1. Beispiel: «über Regeln verhandelt oder eine Regel verändert haben» (Item Nr. 85)
 2. Beispiel: «den eigenen Pulsschlag oder den eines Kameraden gefühlt haben» (Item Nr. 91)

Die einzelnen Ergebnisse werden nun den Praxislehrpersonen der PHZH vorgestellt und zur Diskussion vorgelegt werden, bevor die weiteren Projektschritte in Angriff genommen werden.

5. Erste Interpretationen und Folgerungen aus dem F&E-Projekt EA

Das Ergebnis der Befragung ist auf dem Hintergrund des erbrachten Aufwands durch die Gruppe der forschend Lernenden eher unspektakulär ausgefallen. Die Referenzgruppen unterscheiden sich wenig in der Einschätzung von Entwicklungsanlässen. Die Erwartungen der mit Erziehungsaufgaben beschäftigten Angehörigen der Erwachsenengenerationen gegenüber den Vorschulkindern sind entweder geprägt von ähnlichen Kindheitsvorstellungen – oder der von den Elschenbroichschen Interviews hergeleitete Fragebogen ist zu wenig differenziert, um bezugsgruppensensible Differenzen aufzeigen zu können. Die zweite Deutung kann wahrscheinlich vernachlässigt werden, weil Elschenbroich ein breites Auswertungs- und Validierungsverfahren ihrer Aufgabensammlung belegt. Wir können deshalb feststellen, was unter vergleichbar beteiligten Personenkreisen die Diskussion von Lernzielen und Fachinhalten bei Lehrplanprojekten oder dem Aushandeln von Schul-Standards beinhaltet: Eingenommene Standpunkte und Urteile drücken ähnliche oder unterschiedliche Wertorientierungen aus, welche diskutiert werden können. Dadurch lassen sich unterschiedliche Standpunkte allenfalls verändern und annähern. Verbleibende Differenzen im Sinne von wertbezogenen Entscheidungskonflikten können aber nicht «gelöst» werden. Wesentlich für die Studierenden ist die Erkenntnis, dass in Fällen unterschiedlicher Standpunkte und Urteile das *Kommunizieren der Perspektivität* bedeutsam ist.

Beispielsweise können hinter dem oben angeführten Item Nr. 76 «eine Telefonnachricht aufnehmen, behalten und ausrichten können» die Gesichtspunkte Aufmerksamkeitstraining, technische Bedienungssicherheit, Vermeiden von Überforderung, Verfrühungsabwehr usw. stehen.

Die Diskussionen in der Forschungsgruppe während der Erstellung des Fragebogens und der ersten Datensichtung zeigten auf, dass viele der von den Befragten als wichtig eingestuften Erwartungen resp. von Kindern zu machenden Erfahrungen keine «unhintergehbare» EA darstellen. In einem weiteren Projektschritt wird deshalb die Frage nach den *bildungsgangrelevanten Entwicklungsanlässen und EA* aufzugreifen sein.

Abschliessend fasse ich einige Folgerungen zum Prozess des Forschenden Lernens zusammen. Die Studierenden aller im vergangenen Semester durchgeführten F&E-Projekte der PHZH hatten Gelegenheit, ihre Eindrücke zur zurückliegenden Arbeit zu

formulieren. Die Ergebnisse dieser Modulbefragung zeigen, dass die eingangs formulierte Überlegung, mit Hilfe forschenden Lernens ein Reflexionswissen zur Klärung von alltagstheoretischen Positionen zu gewinnen, den Studierenden im Durchschnitt als aufwändig, wenig effizient bzw. als langwierig bis mühsam erscheint – selbst wenn dann einzelne sehr interessante Ergebnisse zum Infragestellen bisheriger Alltagsannahmen und zu neuen Einsichten führen können. Insofern spiegelt diese Modulauswertung für die Entwicklungsphase der Studierenden eine ähnliche Herausforderung wie die in diesem F&E-Projekt referierte Thematik: Es gilt, sich in jedem Lebensabschnitt den unhintergehbaren Entwicklungsaufgaben zu stellen, auch im Studium zum Lehrerinnen- und Lehrerberuf – worüber übrigens Uwe Hericks und Ingrid Kunze (2002) aus einem anregenden Forschungsprojekt berichten.

Literatur

- Baader, M. S.** (1996). Unterlegene Erwachsene. Überlegene Kinder. Der romantische Blick auf das Kind und die Kindheit. In E. Liebau & C. Wulf (Hrsg.), *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung* (S. 190–200). Weinheim: Beltz.
- Baader, M. S.** (2004). Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 7 (3), 416–430.
- Blankertz, H.** (Hrsg.). (1986). *Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW*. 2 Bde. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Brandenberg, M. & Buff, A.** (2003). *F&E-Projekte in der Ausbildung*. Zürich: Prorektorat Ausbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Clancey, W.** (1993). Situated action: A Neuropsychological Interpretation. *Cognitive Science*, 17, 87–116.
- Dewey, J.** (1966, ¹1916). *Democracy and Education*. New York: Free Press – Collier MacMillan.
- Dick, A.** (1992). *Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2. Aufl. 1996).
- Elschenbroich, D.** (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Kunstmann. Taschenbuchausgabe (2002): Goldmann.
- Eckensberger, L. H. & Keller, H.** (1998). Menschenbilder und Entwicklungskonzepte. In H. Keller (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 11–56). Bern: Huber.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern** (Hrsg.). (2000). *Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Fend, H.** (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fichten, W.** (2003). Perspektivität der Erkenntnis und Forschendes Lernen. In A. Obolenski & H. Meyer (Hrsg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung* (S. 85–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flammer, A.** (1993). Entwicklungsaufgaben als gesellschaftliche Eintrittskarten. In H. Mandl, M. Dreher & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext* (S. 119–128). Bern: Huber.
- Flammer, A. & F. D. Alsaker (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter*. Bern: Hans Huber.
- Grob, A. & Flammer, A.** (1997). Der Berner Jugendlängsschnitt: *Design und ausgewählte Resultate*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17, 244–255.
- Grob, A. & Jaschinski, U.** (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.

- Gruber, H., Prenzel, M. & Schiefele H.** (2001). Spielräume für Veränderung durch Erziehung: 4.5 Entwicklungsaufgaben. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 120–122). Weinheim: Beltz.
- Gruschka, A.** (1985). *Wie Schüler Erzieher werden*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Havighurst, R. J.** (1982). *Developmental tasks and education*. New York: Longman (1st ed. 1948).
- Havighurst, R. J.** (1963). Dominant concerns in the lifecycle. In L. Schenk-Danzinger & H. Thomae (Hrsg.), *Gegenwartsprobleme der Entwicklungspsychologie* (S. 27–37). Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W.** (2000). Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.), *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung* (S. 142–177). Weinheim: Juventa.
- Hericks, U.** (1998). Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktische Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung. In M. A. Meyer, & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis* (S. 173–188). Opladen: Leske + Budrich.
- Hericks, U., Keuffer, J., Kräfft, H. C. & Kunze, I.** (2001). *Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hericks, U. & Kunze I.** (2002). Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 401–416.
- Herzog, W.** (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: VelbrückWissenschaft.
- Herzog, W. & von Felten, R.** (2001). Erfahrung und Reflexion. Zur Professionalisierung der Praktikumsausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (1), 17–28.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H.** (2003). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Weinheim: Beltz Studium.
- Kanton Zürich** (1983). *Leitideen für den Kindergarten. Bestimmungen des Erziehungsrates für die Vorschulstufe*. Zürich: Kantonale Gesetzes/Verordnungssammlung Nr. 412.180.3 (26.4.1983).
- Kordes, H.** (1989). *Didaktik und Bildungsgang: Plädoyer für eine didaktische Vorgehensweise – die sich der «wilden transversalen Praxis» tatsächlicher Lehr-Lernprozesse aussetzt – und die Arbeit mit ihren Akteuren als einen Gesamtprozess der Erfahrungssammlung und -verarbeitung begreift*. Münster: Lit Verlag.
- Kordes, H.** (1996). *Entwicklungsaufgabe und Bildungsgang*. Münster: Lit Verlag.
- Liebau, E. & Wulf, C.** (Hrsg.). (1996). *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*. Weinheim: Beltz.
- Maturana, H. & Varela, F.** (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern: Scherz.
- Maskulinki, H.** (1998). Primarstufenpraxis und Bildungsgangdidaktik. In M. A. Meyer & A. Reinartz (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis* (S. 271–278). Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer, M.A. & Reinartz, A.** (Hrsg.). (1998). *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pädagogische Hochschule Zürich** (2005). Standards der PHZH online siehe: www.phzh.ch → Ausbildung → Lehrangebot → Modulverzeichnisse.
- Pädagogische Hochschule Zürich** (2005). Studienangaben online siehe: www.phzh.ch → Ausbildung → Studiengänge → (z.B.) Vorschulstufe → Basisstudium und Diplomstudium.
- Neuweg, G. H.** (2001). *Kömerschaft und implizites Wissen*. Münster: Waxmann.
- Oerter, R.** (1995). Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Ein Lehrbuch. (3. Aufl., S. 249–309). Weinheim: Beltz/PsychologieVerlagsUnion.
- Perrig, W.** (1990). Implizites Wissen. Eine Herausforderung für die Kognitionspsychologie. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 49 (4), 234–249.
- Polanyi, M.** (1964). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. New York: Harper & Row.
- Ryle, G.** (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Saner, H.** (1979). *Geburt und Phantasie. Von der natürlichen Dissidenz des Kindes*. Basel: Lenos.
- Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.

Entwicklungsaufgaben von Vorschulkindern

- Schön, D.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Terhart, E.** (2004). Mögliche Wege aus der Stagnation. Notizen zur Allgemeinen Didaktik. Pädagogische Hochschule Zürich, *ph-akzente*, 11 (1), 3–6.
- Wahl, D., Schlee, J., Krauth, J. & Mureck, J.** (1983). *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlussbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien*. Oldenburg: Universität, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Wahl, D.** (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Welsch, W.** (1996). *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt a/M.: Suhrkamp.

Autor

Stefan Albisser, Prof. Dr. phil., Pädagogische Hochschule Zürich, Rämistrasse 59, Postfach, 8090 Zürich, stefan.albisser@phzh.ch