

Leuchter, Miriam

## Die Ausbildung zur Kindergarten-/ Unterstufenlehrperson: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzung

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23 (2005) 1, S. 113-123*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Leuchter, Miriam: Die Ausbildung zur Kindergarten-/ Unterstufenlehrperson: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 23 (2005) 1, S. 113-123 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135680

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<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  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Die Ausbildung zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzung**

Miriam Leuchter

**Die inhaltliche Zusammenführung der Ausbildung von Kindergarten- und Unterstufenlehrpersonen bedingt einen verbindenden Blick auf die Zielstufe. Um die integrierten Ausbildungen wirksam zu gestalten, müssen Voraussetzungen und Ziele des Kindergarten- und Unterstufenunterrichts geklärt werden. Zwei Aspekte des unterschiedlichen, impliziten professionellen Wissens von Kindergarten und Unterstufe werden diskutiert: einerseits Lehrpläne, andererseits Unterrichtskonzeptionen. Sodann wird ein theoretischer Ordnungsansatz vorgeschlagen, der dabei behilflich sein kann, die Differenzen zu überbrücken. Zum Schluss werden exemplarisch einige Umsetzungen dieser Überlegungen an der PHZ Schwyz dokumentiert.**

Mit der Tertiarisierung der Ausbildung zur Kindergartenlehrperson verbindet sich der Anspruch an eine Professionalisierung und Aufwertung des Berufs. In einigen Kantonen (beispielsweise ZH) werden Studiengänge angeboten, die allein zum Unterricht an einem Kindergarten berechtigen, währenddem an anderen pädagogischen Hochschulen, unter anderen auch an der PHZ Schwyz, der Studiengang zum Unterricht im Kindergarten und den ersten beiden Primarschulklassen berechtigen wird. Das Angebot der Ausbildung für Kindergarten und Unterstufe (KGU) zielt auf eine zusätzliche Öffnung der beruflichen Perspektiven und es stellt sich darüber hinaus die Aufgabe, zwei unterschiedliche Traditionen der Ausbildung für Lehrpersonen zusammenzuführen. Die KGU-Ausbildung kann als Übergang zur Schaffung einer Ausbildung zur Basisstufenlehrperson verstanden werden. Basis- und Grundstufenversuche sowie KGU-Ausbildung betrachten die Bildung der Vier- bis Achtjährigen unter einer integrativen Perspektive. Aspekte dieser verbindenden Sicht auf die Zielstufe sind unter anderen der flexible Umgang mit Heterogenität sowie der entwicklungsgerechte Bezug zu individuellen Fähigkeiten und unterschiedlichen Lernbedürfnissen. Das Paradox der KGU-Ausbildung besteht darin, dass die Lehrerbildung neu gestaltet wird, bevor auf der Zielstufe das Basis- und Grundstufenangebot ausgebaut ist.

Vorliegender Text geht vor allem von Fragen aus, welche aus den sich ändernden Anforderungen an die Ausbildung zur Kindergartenlehrperson erwachsen. Der Weg der Zusammenführung der beiden Traditionen führt über die Klärung und Berücksichtigung von Voraussetzungen und Zielen des Kindergarten- und Unterstufenunterrichts. Können pädagogisch-psychologisch-didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens für die Primarstufe und den Kindergarten gleichermaßen gelten?

Im Folgenden werden einige Probleme dieser Zusammenführung analysiert, indem zwei Aspekte der unterschiedlichen Sprachen und Traditionen der beiden Ausbildungsgänge aufgezeigt werden. Ausgehend davon, dass diese Differenzen eine Hauptschwierigkeit bei der Ausgestaltung von KGU-Studiengängen darstellen, wird ein Ordnungsansatz vorgeschlagen, der dabei behilflich sein kann, die genannten Probleme klarer zu sehen. Exemplarisch werden zum Schluss einige Ansätze zur Umsetzung der theoretischen Überlegungen an der PHZ Schwyz dokumentiert.

## 1. Unterschiedliche Sprachen und Traditionen

Die KGU-Ausbildung hat spezifische Probleme zu bewältigen: Unterschiedliche Sprachen und Traditionen beeinflussen die Ausbildungen, die sich in divergierenden Einstellungen der Kindergarten- und Primarlehrpersonen zur Bildung von Vier- bis Achtjährigen spiegeln (vgl. Stamm, 2004). Dozierende und Praxislehrpersonen kennen meist entweder den Kindergarten *oder* den Primarstufenunterricht. Das implizite und schwer zugängliche Professionswissen der beiden Kulturen, das sich in unterschiedlichen Bildungs- und Unterrichtskonzepten in Kindergarten und Unterstufe äussert, muss bewusst gemacht, benannt und aufgearbeitet werden. Die Benennung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ist ein Schritt auf dem Weg, produktiv mit den Differenzen umzugehen. Im Folgenden sollen zwei Aspekte beleuchtet werden, die aufzeigen, wie unterschiedlich das implizite professionelle Wissen ist, aus denen die beiden zusammenführenden Ausbildungsgänge stammen. Der erste Aspekt betrifft die Lehrpläne (hier stehen die für die Zentralschweiz verbindlichen Lehrpläne im Zentrum), der zweite die Begrifflichkeiten als Ausdruck der unterschiedlichen Unterrichtskonzepte.

### 1.1 Lehrpläne

Die Lehrpläne des Kindergartens und der Unterstufe/Primarstufe kommen aus unterschiedlichen Traditionen und sprechen eine teilweise nicht kompatible Sprache. Der Lehrplan Kindergarten entstand auf Initiative von Kindergärtnerinnen in den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts, für die Primarstufe hingegen ist ein Lehrplan schon längere Zeit selbstverständlich.

Der zentralschweizerische *Kindergartenlehrplan* (Bildungsplanung Zentralschweiz, 2001) betont die Förderung von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz gleichwertig und als eigene Lernfelder. Die grosse Überlappung der drei Kompetenzen in der Unterrichtswirklichkeit kann die Gleichsetzung der drei Bereiche jedoch in Frage stellen: Bei jungen Kindern ist das Phänomen ausgeprägt, bei geringem Interesse, bei Über- oder Unterforderung mit fehlender «Sozialkompetenz» oder «Selbstkompetenz» zu reagieren (Stamm, 2003).

Betrachtet man die «Sachkompetenz», sticht hervor, dass sich die Terminologie im Kindergartenlehrplan nicht an Fächern orientiert. Dennoch werden in den aus dem

Lernfeld der Sachkompetenz hergeleiteten «Richtzielen» vereinzelt fachliche Bezüge sichtbar (z. B.: «Regeln der Umgangssprache erleben und anwenden»). Die «Anregungen zur Umsetzung» der Richtziele nehmen die Fachorientierung teilweise auf, etwa als «Eigene Verse erfinden, Reimwörter suchen». Die meisten Richtziele bezeichnen verhaltensnahe, beobachtbare Tätigkeiten wie beispielsweise «Werkzeuge, Geräte und Musikinstrumente kennenlernen und sachgerecht einsetzen». Als besonderes Richtziel fällt «Probleme erkennen und Lösungsmöglichkeiten suchen» auf – eine nicht beobachtbare kognitive Leistung. Beobachtbare Tätigkeiten und nicht beobachtbare geistige Prozesse werden dabei nicht aufeinander bezogen, sondern nebeneinander auf die gleiche Ebene gestellt.

Der *Lehrplan Primarschule* der Zentralschweiz weist für jedes Fach einen eigenen Lehrplan aus (vgl. Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz IEDK, 1998). Das fächerübergreifende Denken wird in den Leitideen zum Lehrplan Primarstufe explizit angeregt. Selbst- und Sozialkompetenz kommen im Lehrplan Primarschule nicht als eigenes Lernfeld vor, sondern sind in die einzelnen Fachdisziplinen zu integrieren und werden vor allem im «ganzheitlichen Beurteilen und Fördern (GBF)» hinzugezogen (vgl. Roos, 2001).

Insgesamt zeigen sich deutliche Unterschiede bei den beiden Lehrplänen, die auf die unterschiedlichen Traditionen der beiden Bildungsinstitutionen hinweisen. Die Frage, wie Fachwissen erworben, systematisiert und verknüpft werden kann, damit es zu situationsangemessenem Handlungswissen wird, stellt sich bei zwei so unterschiedlichen und dennoch verbindlichen Lehrplänen umso drängender. Wie können die positiven Aspekte der beiden Traditionen herausdestilliert und in der neuen Ausbildung verknüpft werden? Auf diese Frage wird im zweiten Kapitel eingegangen. Zunächst sollen die differierenden Begrifflichkeiten behandelt werden, mit denen der Unterricht reflektiert wird.

## 1.2 Unterrichtskonzeptionen

Der zweite Unterschied, der hier genannt werden soll, besteht in den verschiedenen Unterrichtskonzeptionen und theoretischen Fundierungen von Kindergarten und Unterstufe. Diese Differenz äussert sich in den Begrifflichkeiten, mit denen über den jeweiligen Unterricht gesprochen wird.

Die bisherige Ausbildung der Kindergartenlehrperson ist vor allem an beobachtbaren Handlungsmustern des Unterrichts orientiert. Die Begriffe «geführte Aktivitäten», «individuelle Vertiefungen», «Freispiel» bezeichnen Grossformen kindergartenspezifischer Arrangements (Walter & Fassenig, 2002). Andere geläufige Inszenierungen des Kindergartenunterrichts sind unterschiedliche erweiterte Lehr-Lernformen (vgl. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 1990; Fthenakis & Textor, 2000). Im Nachdenken über geführte Aktivitäten herrschen ebenfalls Begriffe vor, die beobachtbares Unterrichtshandeln beschreiben (Spaziergang, Geschichten erzählen, Musizieren etc).

Wird für die Kindergartenarbeit nach Begriffen gesucht, die nicht nur beobachtbares Handeln beschreiben, sondern auf die zugrunde liegenden geistigen Prozesse abzielen, bieten sich nach Walter und Fassenig (2002, S. 160 ff.) vier didaktische Prinzipien an: unter dem Stichwort *Inhalt* «vom Einfachen zum Komplexen», unter *Methode* «vom Konkreten zum Abstrakten», im Zusammenhang mit *Hilfsmittel* «vom Materiellen zum Immateriellen» und bei *Sozialform* «vom einzelnen Kind zur Gruppe». Der Lehrplan Kindergarten (Bildungsplanung Zentralschweiz, 2001) postuliert acht didaktische Grundsätze des Kindergartens, so unter anderen: «Voraussetzungen erfassen, beobachten und beurteilen», «Verschiedene Lernwege ermöglichen», «Zielorientiert planen und Inhalte auswählen», «Spiel-, Lern- und Lehrformen einsetzen». Die Zuwendung zu fachdidaktischen Überlegungen steht noch an: Dies ist aus der Tradition des Kindergartens erklärbar (vgl. Heyer-Oeschger, 2004). Die kindergartendidaktischen Grundlagen spiegeln einen grossen Bedarf an weiterführender pädagogisch-psychologisch-didaktischer Auseinandersetzung.

Auch in der Ausbildung der Primarlehrpersonen ist der Erwerb von beobachtbaren Handlungsmustern ein wichtiger Inhalt. Darunter fallen beispielsweise Methoden wie Frontalunterricht oder offener Unterricht (Drews & Wallrabenstein, 2002) und Interaktions- und Sozialformen (vgl. Bönsch, 1995). Mit Aebli (1997a und b) als vielgenutzter Referenz der Ausbildung der Primarlehrpersonen wird das Bemühen sichtbar, beobachtbares Unterrichtshandeln mit nicht beobachtbaren allgemeindidaktischen Prinzipien auf kognitionspsychologischer Grundlage zu verbinden. Fachdidaktische Überlegungen haben im Nachdenken über Primarschulunterricht eine längere Tradition.

Pädagogisch-psychologisch-didaktisches und fachdidaktisches Wissen aus den Perspektiven Unterstufe und Kindergarten zu erwerben und zu verknüpfen ist für die spätere Arbeit der KGU-Studierenden zentral (vgl. Faust, Götz, Hacker & Roszbach, 2004). Die Prinzipien der Kindergarten- und der Primarstufendidaktik sollen zusammengeführt, gepflegt und erweitert werden. Bei genauerer Betrachtung sind die kindergartendidaktischen Prinzipien kompatibel mit didaktischen Prinzipien der Primarstufe. Um die wertvolle Kindergarten- und Primarstufenarbeit erhalten und weiterentwickeln zu können, benötigen die an der Ausbildung KGU Beteiligten ein einheitliches Vokabular, mit dem sie diese reflektieren und kommunizieren können.

Welche theoretischen Überlegungen können helfen, Praxislehrpersonen und Dozierende, die aus den unterschiedlichen Traditionen kommen, zu einer gemeinsamen Sprache finden zu lassen? Das Bewusstwerden und Aufarbeiten der unterschiedlichen impliziten Wissensbestände ist nur ein notwendiger erster Schritt auf dem Weg, mit Differenzen umzugehen. Anschliessend müssen theoretische Ordnungsformen gefunden werden, in denen die beiden Sprachen zusammengeführt werden und einander bereichern können. Möglichkeiten, diesen Weg weiterzudenken, werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

## 2. Vorschlag zur Systematisierung

Theoretische sprachliche Systematisierungen für die KGU-Ausbildung sind immer auch inhaltliche Systematisierungen. Sie können die genannten Dilemmata nicht einfach auflösen, sondern sollen helfen, Widersprüche zu durchschauen und sich aus den verschiedenen Traditionen bereichern zu lassen: Hier wird als Überbrückung des Sprachproblems die Systematik von *Tiefenstruktur – Oberflächenstruktur* vorgeschlagen, um anschliessend diesen Vorschlag anhand des speziellen begrifflichen Problems *Lernen – Spiel* zu differenzieren.

### 2.1 Oberflächen- und Tiefenstruktur

Die Unterscheidung zwischen Oberflächenstruktur und Tiefenstruktur (Reusser, 1999) kann für das Weiterdenken des Unterrichts für Vier- bis Achtjährige und der Ausbildung KGU nützlich sein. Der Begriff *Oberflächenstruktur* fasst wahrnehmbare, beobachtbare Komponenten des Lehrens und Lernens zusammen. Oberflächenstruktur bezieht sich auf das *Was* und vor allem auf das *Wie* des Unterrichts. Die hier diskutierten Begriffe der beobachtbaren Unterrichtstätigkeiten aus dem Bereich des Kindergartens und der Primarschule fallen darunter. Der Begriff der *Tiefenstruktur* hingegen steht für die «mehrdimensionale Qualität der Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler und des darauf bezogenen instruktionalen und lernunterstützenden Handelns der Lehrperson» (Reusser, 1999, S. 10). Darunter fallen Entwicklungs- und Lernprozesse sowie Problemlösen, Verstehen und Metakognition (Reusser & Reusser-Weyeneth, 1994). Ausserdem werden psychologische Kontextvariablen des Lernens und Lehrens wie Motivation und Interesse damit verbunden. Tiefenstruktur verknüpft das WAS und WIE des Unterrichts mit der Frage, welche geistigen Prozesse durch die Wahl bestimmter Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsformen ausgelöst werden.

Die Verknüpfung von Oberflächen- und Tiefenstruktur folgt nicht vorgeschriebenen Rezepten. Aus der Tiefenstruktur des Lernens folgt nicht automatisch die Oberflächenstruktur des Lehrens (vgl. Terhart, 1997), und Oberflächenstrukturen können auf verschiedene Komponenten der Tiefenstruktur hin geprüft werden. Die in den Oberflächenstrukturen angelegten tiefenstrukturellen Potenziale werden nicht automatisch realisiert.

Lehr-Lernarrangements, auch im Kindergarten, sind immer einem Gegenstand verpflichtet. Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts werden für die Praxis in Bezug auf den Lerngegenstand, das Fach und die Schülerinnen- und Schülergruppe analysiert. Es eignen sich nicht alle Oberflächenstrukturen gleichermaßen für alle Kinder und für das Lernen eines bestimmten Gegenstandes. *Entdeckender Kleingruppenunterricht* ist für junge Kinder geeignet, die ausser einem Erlebnisbezug über wenig bereichsspezifisches Wissen verfügen und einen ersten systematischen Zugang zu «Schwimmen und Sinken» erhalten sollen. Schuhe binden lernen oder die Übung graphomotorischer

Geschicklichkeit erfordern den Einbezug anderer didaktischer Arrangements der Vermittlung: Beim Schuhebinden beispielsweise *Vorzeigen – Nachmachen*, beim Üben der Graphomotorik *Spiele*.

Das differenzierte Nachdenken über Fächer, Fachdidaktiken und Allgemeindidaktik im Hinblick auf Oberflächen- und Tiefenstruktur hilft, die im Kindergarten- und im Primarstufenlehrplan festgehaltenen Ziele zur Sachkompetenz genauer zu fassen und fächer- und lehrplanübergreifend aufeinander abzustimmen. Mit dieser Systematisierung der Terminologie des Kindergartens und der Unterstufe werden Möglichkeiten geschaffen, die qualitativ hochstehende Arbeit der Kindergartenlehrperson und der Unterstufenlehrperson mit Theorien des Lernens und der Entwicklung (als Tiefenstrukturen) verknüpft mit Lehr-Lernarrangements (als Oberflächenstrukturen) zu reflektieren.

Die praktische Umsetzung auf der Ebene des Kindergartenpraktikums sieht beispielsweise so aus: Ein Studierender wird beauftragt, im Kindergarten im Rahmen des Faches *Mensch und Umwelt* eine «Naturbegegnung» durchzuführen (dies kann zum Thema Wasser ein Versuch zu «Schwimmen und Sinken» sein), und diese als problembasiertes Lernen in Kleingruppen zu inszenieren. Das Nachdenken darüber, welche erlebnis-, lern- und sachbezogenen Prozesse mit dieser Unterrichtssequenz auf welche Weise unterstützt werden sollen, muss in die Vorbereitungen und Reflexionen einbezogen werden. Studierende, Dozierende und Praxislehrpersonen können sich so Gedanken machen über den intendierten Lern- und Entwicklungsprozess (Tiefenstruktur) und die Form der Anregung und Begleitung im Unterricht (Inszenierung auf der Oberflächenstruktur). «Didaktische Inszenierungen (an der Unterrichtsoberfläche) sind immer nur so gut wie die tiefenstrukturellen Merkmale des Lernens und der Unterrichtsqualität, welche durch sie realisiert werden» (Reusser, 1999, S. 11).

Mit dieser terminologischen Systematisierung soll eine einheitliche Sprache für alle Beteiligten an der Ausbildung KGU erreicht werden. Sprachliche Besonderheiten der Beschreibung der Kindergartenarbeit können teilweise beibehalten werden. Sie werden durch die Verbindung mit der Tiefenstruktur vor dem gleichen Hintergrund reflektierbar wie die unterstufenspezifischen Unterrichtsinszenierungen. Die Verwirklichung dieses Ziels setzt eine starke Zusammenarbeit zwischen Dozierenden und Praxislehrpersonen voraus und die Bereitschaft, Wissen und Können einzubringen und zu entwickeln. Einige Aspekte dieser Zusammenarbeit an der PHZ Schwyz werden im nächsten Kapitel aufgezeigt. Zunächst wird die Systematisierung Oberflächenstruktur – Tiefenstruktur auf die Begriffe *Spiel* und *Lernen* angewendet.

## 2.2 Die Begriffe Spiel und Lernen

Im alltäglichen Sprachgebrauch werden Spiel und Lernen einander teilweise als Gegensätze gegenübergestellt. Das Spiel soll im Kindergarten gefördert werden (vgl. Holzer, 2004), und es wird von verschiedenen Seiten her befürchtet, dass Spiel in einer



Ausbildung zur KGU-Lehrperson an Gewicht verliert. Wie kann die Begriffsordnung Oberflächenstruktur – Tiefenstruktur helfen, über diese Problematik weiterzudenken?

Spiel kann als besondere *Art der Handlung* verstanden werden, die intrinsisch zum Menschsein gehört und bei Kindern stärker als beim Erwachsenen Lebensausdruck ist. Es ist Ausgangspunkt kultureller Leistungen (Huizinga, 1994) und Kompetenzen in einzelnen Bildungsbereichen (für Musik vgl. Stadler-Elmer, 2000). Spiel ist entwicklungsbedeutsam *und* hat einen kulturellen Eigenwert (Einsiedler, 1999). Spiel kann als vielschichtige *Lebensform* (Wittgenstein, 1971) bezeichnet werden.

Die Terminologie der Oberflächen- und Tiefenstruktur ermöglicht die Betrachtung von Spiel als einer Oberflächenstruktur der Tiefenstruktur des Lernens. Die reiche Spielkultur im Kindergarten gründet auch auf einem impliziten Verständnis von Spiel als vielschichtigem Lernfeld, welches emotionale, soziale und geistige Prozesse mit einbezieht.

So kann eine Aufgabe der KGU-Lehrperson formuliert werden, die über die Förderung des Spiels hinaus führt: Auftrag der Begleitung des jungen Kindes ist, in der beobachtbaren Oberflächenstruktur des Spiels die Tiefenstrukturen des entwicklungsbedeutsamen Lernens zu erkennen und dieses Lernen in jeder Form weiter zu unterstützen. KGU-Lehrpersonen müssen somit zu Spezialisten und Spezialistinnen des Lernens und Verstehens werden, um dieses im Spiel erkennen und fördern zu können.

Der Aspekt des kulturellen Eigenwerts des Spiels soll vom entwicklungsbedeutsamen Lernaspekt nicht verdrängt werden. Von Kindern gespielte Spiele, die für den Erwachsenen den Lerncharakter nicht auf den ersten Blick enthüllen, sollten ebenso ernst genommen und begleitet werden. KGU-Lehrpersonen wissen als Spezialistinnen und Spezialisten des Spiels, dass auch Spielformen, die sie nicht durchschauen, zur Lebensform der Kinder gehören und können diese zulassen und begleiten. Das junge Kind braucht auch selbsttätige Entwicklung, die nicht im Lernen als geleitete Förderung kanalisiert wird.

Der Kindergarten und die Unterstufe sind Orte der selbsttätigen Entwicklung *und* der geleiteten Förderung. Nicht nur in Bezug auf die Oberflächenstruktur *Spiel*, auch auf die Tiefenstrukturen *Lernen* bezogen ergänzen sich selbsttätige Entwicklung und geleitete Förderung.

Entwicklungs- und Lernpsychologie spielen zum Verständnis der tiefenstrukturellen Komponenten des Unterrichts für KGU-Lehrpersonen eine zentrale Rolle. Von besonderer Bedeutung ist für die Weiterentwicklung und Reflexion der KGU-Arbeit, Lernen als hauptsächlichlichen Mechanismus geistiger Entwicklung zu erkennen (Stern, 2003).



Die Begriffsordnung Oberflächenstruktur – Tiefenstruktur entkoppelt die auf einer Ebene gedachten, konkurrenzierenden Tätigkeiten Spiel und Lernen und verknüpft sie neu. Sie hilft, *im* Spiel das Lernen als entwicklungsbedeutsame Tiefenstruktur zu beachten.

Theorien von Tiefenstrukturen (intendierte Entwicklungs- und Lernprozesse) und Oberflächenstrukturen (didaktische Arrangements und Spiel) sind für die KGU-Ausbildung zentral. Besondere Beachtung verdient die Verknüpfung von Oberflächen- und Tiefenstruktur in Bezug auf Lerngegenstände. Die Entwicklung eines einheitlichen Sprachgebrauchs der an der Ausbildung beteiligten Personen soll gefördert werden, dies nicht zuletzt im Hinblick auf die KGU-Studierenden.

Wie können diese Überlegungen in der Ausbildung praxisrelevant und handlungsleitend umgesetzt werden?

### **3. Praktische Umsetzungen**

Im Folgenden werden exemplarisch einige Umsetzungen der PHZ Schwyz vorgestellt, mit denen die spezifischen Anliegen der KGU-Ausbildung im angesprochenen Problemfeld angegangen werden.

Intensive Schulungen der Praxislehrpersonen und der Dozierenden stehen im Zentrum dieser Bemühungen. Elemente der hergebrachten Praxis wie beispielsweise Handlungsorientierung, die Arbeit mit offenen und differenzierenden Unterrichtsformen und das vorhandene, reichhaltige Unterrichtsmaterial in Kindergarten und Unterstufe werden integriert. Gleichzeitig werden die Praxislehrpersonen durch obligatorische und fakultative Weiterbildungsangebote darin unterstützt, ihr Repertoire an Unterrichtshandlungen und Unterrichtsmaterialien zu erweitern und vor tiefenstrukturellen Theorien zu reflektieren. Dieses Anliegen wird auch durch das Praxismodell der obligatorischen Vor- und Nachbesprechung der Praxishalbtage unterstützt (vgl. Staub, 2001), an der die Studierenden, die Lehrpersonen und die Dozierenden beteiligt sind. Die Studierenden sollen gemeinsam mit den Praxislehrpersonen und den Dozierenden über Oberflächen- und Tiefenstruktur und Funktionen ihres Unterrichts nachdenken und Oberflächenstrukturen im Hinblick auf Tiefenstrukturen prüfen.

Nicht nur soll der Ort der Praxis zu einem Ort der kontinuierlichen Auseinandersetzung und Reflexion mit Theorie werden, auch soll der Ort der Theorie praktische Anhaltspunkte geben und zu deren Reflexion und Erforschung einladen. Ausgehend davon, dass Lehrmittel eine starke unterrichtssteuernde Wirkung entfalten (vgl. Müller & Adamina, 2004), werden an der PHZ Schwyz Materialabfolgen aus dem Kindergarten und der Unterstufe arrangiert und in einem beispielhaften KGU-Raum eingerichtet. In diesem

Raum können Studierende, Praxislehrpersonen und Dozierende vor theoretischem Hintergrund Lehrmittel kritisch explorieren und reflektieren. Im Material angelegtes Entwicklungs- und Lernpotenzial kann so erforscht werden. Auch soll Material präsentiert werden, welches teilweise in den Schulen und Kindergärten nicht vorhanden ist, um so den Horizont über die bisherige Praxis hinaus zu erweitern. Die PHZ Schwyz kann hier unter anderem an eine Montessoritradition anknüpfen, die in den Zentralschweizer Privatseminarien relativ stark verankert war. Montessorimaterial soll an der PHZ Schwyz frei von Ideologien vor kognitions- und entwicklungspsychologischem Hintergrund geprüft und dessen Einsatz in Kindergarten und Unterstufe erprobt werden.

In der Ausbildung KGU werden viele Module gemeinsam mit Primarstufen-Studierenden (PRST) besucht. Dies verlangt von den Dozierenden, Modelle der Binnendifferenzierung einzusetzen. Die im Unterricht immer wieder anzutreffende Heterogenität und der mögliche Umgang damit kann so von den Studierenden erlebt werden. Die Kriterien der Binnendifferenzierung sind vielfältig und nicht immer einfach festzulegen: Sie können für KGU- und PRST als Oberflächenstruktur z. B. im unterschiedlichen Lerngegenstand oder dem verschiedenartigen Lehr-Lernarrangement liegen. Aber auch unterschiedliche tiefenstrukturelle Voraussetzungen (entwicklungs- und lernpsychologischer Art) geben Anlass zu binnendifferenzierenden Massnahmen. Bei diesen binnendifferenzierenden Modulen findet eine Zusammenarbeit unter den Dozierenden statt, die eine kontinuierliche Überprüfung der gemeinsamen Module auf KGU-relevante Themen hin erlauben.

In eigenen KGU-Modulen werden kennzeichnende Fragen zum Lernen und zur Entwicklung des jungen Kindes verstärkt behandelt, KGU-typische Unterrichtsmodelle vertiefend studiert und KGU-spezifische institutionelle und politische Gegebenheiten untersucht.

Eine Kindergartendidaktik auf psychologischer Grundlage zu konzipieren, ist eine dringende Aufgabe. Sie ist wesentlicher Ausgangspunkt sowohl für die KGU-Ausbildung als auch für die Bildung der Vier- bis Achtjährigen. Die Anreicherung der Aeblichen «Grundformen des Lehrens» mit Beispielen aus dem Kindergarten und der Unterstufe ist dabei ein erster Schritt zur Reflexion von Oberflächen- und Tiefenstruktur auf dieser Stufe.

Als Unterstützung bei diesem Vorhaben erstellt die PHZ Schwyz Videos mit Sequenzen von Kindergarten- und Unterstufenunterricht, die Anstösse zum Nachdenken und Anlass zu Diskussion geben – unter anderem über die Spannungsfelder Oberflächenstruktur – Tiefenstruktur und Spiel – Lernen. Diese Videos spielen eine zentrale Rolle bei der Findung einer gemeinsamen Sprache für die KGU-Ausbildung und werden in der Ausbildung der Studierenden und in der Weiterbildung der Dozierenden und Praxislehrpersonen eingesetzt.

## Literatur

- Aebli, H.** (1997a). *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H.** (1997b). *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bildungsplanung Zentralschweiz** (Hrsg.). (2001). *Lehrplan Kindergarten*. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz.
- Bönsch, M.** (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht. Ansprüche, Formen, Strategien*. München: Ehrenwirth.
- Drews, U. & Wallrabenstein, W.** (Hrsg.). (2002). *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Einsiedler, W.** (1999). *Das Spiel der Kinder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faust, G., Götz, M., Hacker, H. & Rossbach, H.-G.** (Hrsg.). (2004). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fthenakis, W.E. & Textor, M.R.** (Hrsg.). (2000). *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim: Beltz.
- Heyer-Oeschger, M.** (2004). Die Grundstufe im Kanton Zürich. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Rossbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 218–232). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holzer, R.** (2004). Das Spiel als Zugang zur Welt. In Verband KgCH (Hrsg.), *Lernen anregen – Lernwege begleiten*. Bern: Verband Kindergärtnerinnen Schweiz KgCH.
- Huizinga, J.** (1994). *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz IEDK** (Hrsg.). (1998). *Lehrplan Primarschule Deutsch*. Ebikon: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen ZBS.
- Lehrmittelverlag des Kantons Zürich** (Hrsg.). (1990). Immer drüü mitenand. Kleingruppen als Unterrichtsform im Kindergarten. Zürich: Lehrmittelverlag.
- Müller, H. & Adamina, M.** (2004). Lehrpläne und Lehrmittelentwicklung zum integrativen sach- und sozialkundlichen Unterricht im Lernbereich »Natur-Mensch-Mitwelt (NMM): das Beispiel der Lehrmittelreihe »Lernwelten NMM«. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 22 (1), 41–53.
- Reusser, K.** (1999). KAFKA und SAMBA als Grundfiguren der Artikulation des Lehr-Lerngeschehens. In K. Reusser (Hrsg.), *Skript zur Vorlesung Allgemeine Didaktik*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Reusser, K.** (2000). Unterricht zwischen Wissensvermittlung und Lernen lernen. Alte Sackgassen und neue Wege in der Bearbeitung eines pädagogischen Jahrhundertproblems. In C. Finkbeiner & G.W. Schnaitmann (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik* (S. 106–140). Donauwörth: Auer.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M.** (Hrsg.). (1994). *Verstehen*. Bern: Hans Huber.
- Roos, M.** (2001). *Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Eine Untersuchung, wie erweiterte Beurteilungsformen erfolgreich umgesetzt werden können*. Chur: Rüeegger.
- Stadler-Elmer, S.** (2000). *Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: Schneider.
- Stamm, M.** (2004). Bildungsraum Vorschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (6), S. 865–881.
- Stamm, M.** (2003). Die Grundstufe als neues Schuleingangsmodell. Erfahrungen und Perspektiven eines Zürcher Pilotversuchs. *Die Deutsche Schule*, 95 (3), S. 293–303.
- Staub, F.C.** (2001). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: Theoriebezogene Unterrichtsentwicklung zur Förderung der Unterrichtsexpertise. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19 (2), S. 175–198.
- Stern, E.** (2003). Lernen ist der mächtigste Mechanismus der kognitiven Entwicklung: Der Erwerb mathematischer Kompetenzen. In W. Schneider & M. Knopf (Hrsg.), *Entwicklung, Lehren und Lernen* (S. 207–218). Göttingen: Hogrefe.
- Terhart, E.** (1997). *Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*. Weinheim: Juventa.

## Forum

**Walter, C. & Fassenig, K.** (Hrsg.). (2002). *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertendidaktik*. Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.  
**Wittgenstein, L.** (1971). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

## Autorin

**Miriam Leuchter**, Lic. phil., Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ Schwyz, Rickenbachstrasse 136, 6432 Rickenbach, miriam.leuchter@phz.ch