

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Hamburg University of Applied Sciences

Studiendepartment Soziale Arbeit

Diplomarbeit

Lernen an Stationen: Individuelle Zugänge und Kompetenzerwerb bei Vorschulkindern

Tag der Abgabe: 27. Oktober 2008

Vorgelegt von: Petra Lindner

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

[REDACTED]

Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Petra Strehmel

Zweite Prüfende: Prof. Dr. Dagmar Berghs-Winkels

Eine Gesellschaft offenbart sich nirgendwo deutlicher als in der Art und Weise, wie sie mit ihren Kindern umgeht.

Unser Erfolg muss am Glück und Wohlergehen unserer Kinder gemessen werden, die in einer jeden Gesellschaft zugleich die wunderbarsten Bürger und deren größter Reichtum sind.

Nelson Mandela

Inhaltsverzeichnis:

Einleitung.....	3
1. Theoretische Grundlagen als Voraussetzung von „Lernen an Stationen“	7
1.1. Veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen.....	7
1.1.1. Familiäre Lebenswelten.....	7
1.1.2. Freizeitverhalten	9
1.1.3. Medien.....	10
1.1.4. Migration.....	11
1.2. Theoretische Erkenntnisse zum Thema „Wie lernen Kinder?“	12
1.2.1. Aus neurobiologischer Sicht	12
1.2.2. Bindungserfahrungen	14
1.3. Aus entwicklungspsychologischer Sicht	15
1.3.1. Das Entwicklungsmodell nach Piaget.....	16
1.3.2. Das Entwicklungsmodell nach Wygotski	19
1.3.3. Lernsensible Entwicklungsfenster	21
2. Vorschulische Arbeit in der Grundschule.....	21
2.1. Bildungspläne der Grundschule.....	22
2.2. Rahmenrichtlinie für die vorschulische Erziehung und Bildung	22
2.3. Die Umsetzung der Rahmenrichtlinie in der Vorschule.....	24
2.4. Begründung für die Unterrichtsmethode „Lernen an Stationen“	25
2.5. „Lernen an Stationen“ – Ein geschichtlicher Rückblick.....	27
2.6. „Lernen an Stationen“ – Eine offene Unterrichtsmethode.....	28
3. Die Methode „Lernen an Stationen“	29
3.1. Beschreibung der Methode.....	29
3.2. Schwerpunkte der Methode.....	30
3.3. Methodische Vorgehensweise.....	32
3.3.1. Klassenraumgestaltung	33
3.3.2. Arbeits- und Verhaltensregeln	33
3.3.3. Die Lernstationen	34
3.3.4. Die Arbeitsaufträge.....	37
3.3.5. Zeitlicher Umfang beim „Lernen an Stationen“	38
3.3.6. Die Materialien.....	38
3.4. Die Rolle der Lehrerin.....	39

3.5.	Beobachtung und Dokumentation.....	39
3.6.	Praktische Umsetzung.....	40
3.7.	Kompetenzerwerb am Beispiel der Lernstation „Löwenzahn“.....	41
3.8.	Möglichkeiten und Grenzen der Methode	53
4.	Fazit.....	55
	Literaturverzeichnis.....	58
	Abkürzungen.....	61
	Anhangverzeichnis.....	62
	Schriftliche Erklärung	69

Einleitung

Die Bildungsdebatte, die seit längerer Zeit in Deutschland geführt wird, wurde unter anderem durch die PISA-Studie im Jahr 2000 ausgelöst. Die Erkenntnis, dass 15-jährige Schüler unterdurchschnittliche Lesekompetenzen zeigten, führte dazu, dass die Frage nach deren Entstehung immer lauter wurde. Dies lenkte den Fokus auf die vorschulische und schulische Bildung.

Das „Forum Bildung“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsforschung und Forschungsförderung (BLK), erarbeitete daraufhin im Jahr 2002 Empfehlungen, die eine Grundlage für Bildungsreformen darstellen sollten. Besonders der Aspekt der frühen individuellen Förderung des kindlichen Lernens wurde hervorgehoben. Kinder sollen in den frühen Jahren ihrer Entwicklung Kompetenzen erwerben, die erforderlich sind, um sich in der immer größeren Fülle der Informationen zurechtzufinden, das relevante Wissen auszuwählen und anzuwenden (vgl. BLK 2002: 5-6).

In der Praxis hat diese Diskussion zum Überdenken von vorschulischer und schulischer Arbeit geführt, die sich auch auf die Bildungsempfehlungen von Hamburger Kindertagesstätten (Kitas) und auf die Bildungspläne von Schulen auswirkte. So wurden im Jahr 2005 in den Kitas und dem vorschulischen Bereich in der Grundschule einheitliche Bildungsstandards eingeführt, mit dem Ziel, jedem Kind die Möglichkeit einer individuell angemessenen Förderung in allen Entwicklungsbereichen zu ermöglichen und es als zunehmend selbstständig und selbstverantwortlich lernendes Individuum in einem lebenslangen Lernprozess zu sehen. Zur Umsetzung dieser Ziele wurden offene Unterrichtsmethoden wie Partnerarbeit, Tages- oder Wochenplan, freie Arbeit, Projekte und „Lernen an Stationen“ vorgeschlagen, allerdings nicht zwingend vorgeschrieben. (vgl. Behörde für Bildung und Sport¹ 2005/0706: 2f.).

Während meiner Tätigkeit als Erzieherin in einer Hamburger Grundschule im Vorschulbereich habe ich im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) erstmalig die

¹ Für den Begriff „Behörde für Bildung und Sport“ wird im Folgenden die Abkürzung BBS benutzt.

Unterrichtsmethode „Lernen an Stationen“ kennengelernt. Dem war der Wunsch vorausgegangen, eine Unterrichtsmethode zu finden, die die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt.

Während einer anschließenden Erprobungsphase in einer Vorschulklasse wurde die Methode von der Lehrerin² und mir eingeführt und umgesetzt. Dabei stellten wir überraschend fest, dass die Kinder überaus motiviert auf das Lernangebot reagierten und das Arbeiten in einer sehr angenehmen Lernatmosphäre stattfand. Für uns Pädagogen war einerseits eine deutlich intensivere und umfangreichere Vorbereitung für den Unterricht notwendig, andererseits gestaltete sich der Unterricht jedoch entspannt, da die Schüler konzentriert und intensiv die Lernangebote bearbeiteten. Somit bestand ausreichend Freiraum für eine individuellere Betreuung und Beobachtung der Kinder durch uns Pädagogen.

Diese positive Erfahrung veranlasste mich, diese Lernmethode im Rahmen meiner Diplomarbeit intensiver zu bearbeiten. Neben den formalen Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen im Bundesland Hamburg eine Vorschule geleitet wird, interessierten mich vor allem die theoretischen Hintergründe, insbesondere die Frage „Wie lernen Kinder?“. Bei der Beantwortung dieser Frage mussten unterschiedliche Faktoren untersucht werden. Einer der Faktoren ist der biologische Aspekt. Hierbei sollten die Funktionsweise des Gehirns und weitere beeinflussenden Umstände im Vordergrund stehen.

Ein weiterer Gesichtspunkt bei der Fragestellung ist der psychologische Aspekt. Hier wurde im Rahmen der Recherche zu diesem Thema festgestellt, dass es eine Vielzahl von unterschiedlichen Entwicklungstheorien gibt. In der vorliegenden Arbeit habe ich mich jedoch auf die Entwicklungstheorien von Jean Piaget (1896-1980) und Lev Wygotski (1896-1934) beschränkt, weil deren Theorien die Grundlage für eine neue konstruktivistische Didaktik bilden.

Zusätzlich zur Beantwortung der Frage „Wie lernen Kinder?“ sind deren gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Hierbei steht natürlich die

² Da in der Grundschule überwiegend Frauen beschäftigt sind, wird im Folgenden für die bessere Lesbarkeit die weibliche Form gewählt.

Familie in erster Linie im Fokus der Betrachtung. Wichtig sind die frühen emotionalen Bindungen und Erfahrungsräume, die den Kindern zur Verfügung gestellt werden. Ebenso gehören die Fragen der Freizeitgestaltung, der Einfluss der Medien sowie der kulturelle Hintergrund dazu. Die Bereiche Armut von Kindern, die Veränderung der Erziehungsnormen und –werte, die Überalterung der Gesellschaft und deren Auswirkung auf die Frage „Wie lernen Kinder?“ wurde an dieser Stelle nicht weiter berücksichtigt, da sie meiner Meinung nach nicht direkt für die Beantwortung der Frage relevant sind.

Zusammenfassend beschreiben die Ergebnisse der theoretischen Betrachtungsweise die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder in der heutigen Gesellschaft. Sie bilden somit die Ausgangssituation, in der die Kinder erstmalig mit schulischen Anforderungen innerhalb einer Gruppe konfrontiert werden. Hier sollte eine Unterrichtsmethode ansetzen, die die unterschiedlichen Wissens-, Könnens- und Erfahrungskontexte der Kinder berücksichtigt, um diese zu fördern und zu fordern.

Schule muss sich auf eine veränderte Welt einstellen. Nicht nur das bloße Vermitteln von Fachwissen wird von der Schule erwartet, sondern jungen Menschen das Rüstzeug mit auf den Weg zugeben, ihr Wissen aktiv zu nutzen und zu erweitern, um somit kognitive, moralische und soziale Dimensionen des Handelns in ihrer eigenen Bedeutung zu erkennen und zu nutzen. Schüler sollen gute und tragfähige Beziehungen aufbauen, mit Konflikten umgehen und Probleme gemeinsam lösen können. Schule muss Lernpfade individualisieren und Schüler dabei unterstützen, durch eigenständiges Denken und Handeln selbstständig und kooperativ zu lernen. Ein konstruktiver Umgang mit Leistungsunterschieden und Begabungen sind mit dem Ziel verbunden, Schüler durch individuelle Förderung, Perspektiven für die Gestaltung ihrer Zukunft zu eröffnen (vgl. Der Tagesspiegel, 25.06.06).

Nach meinen Erfahrungen als Erzieherin in der Vorschule halte ich die Methode „Lernen an Stationen“ für eine geeignete Unterrichtsmethode, um den genannten Anforderungen gerecht zu werden. Dieses möchte ich im weiteren Verlauf der Arbeit an einem praktischen Beispiel erläutern.

Die folgende Arbeit ist in vier Kapitel unterteilt. Im ersten Kapitel werden die veränderten Rahmenbedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen, kurz dargestellt. Diese beeinflussen die Lernvoraussetzungen, mit denen Kinder heute in die Vorschule kommen, erheblich. Daran schließt sich die Frage an, wie Kinder lernen und ihr Wissen aufbauen. Dieses wird aus neurobiologischer und entwicklungspsychologischer Sicht dargestellt.

Die Voraussetzungen für die Arbeit in der Vorschule, die neuen Bildungspläne, die Rahmenrichtlinie sowie theoretische Grundlagen als Begründung für das „Lernen an Stationen“ sind Grundlage für das zweite Kapitel.

Im dritten Kapitel wird die Unterrichtsmethode „Lernen an Stationen“, Konzept, Aufbau und praktische Umsetzung ausführlich erläutert. Abschließend werden die Möglichkeiten und Grenzen der Methode dargestellt.

Ein Ausblick in Kapitel vier und die Schlussfolgerungen in einem zusammenfassenden Fazit bilden den Abschluss der vorliegenden Arbeit.

1. Theoretische Grundlagen als Voraussetzung von „Lernen an Stationen“

1.1. Veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen

Um die Anwendung der Unterrichtsmethode „Lernen an Stationen“ zu begründen, scheint es angebracht, die Rahmenbedingungen, in denen Kinder in der heutigen Zeit aufwachsen, einer näheren Betrachtung zu unterziehen.

Eine Vielzahl von Studien belegen, dass Familien im Mittelpunkt tief greifender Veränderungen und Wandlungsprozesse der Gesellschaft stehen. Die Auswirkungen dieser Prozesse sind komplex und sollen an dieser Stelle insoweit angesprochen werden, wie es zum Verständnis der Thematik notwendig ist. Sie werden besonders in der Schule sichtbar. Lehrer klagen seit einigen Jahren immer öfter, dass ihre Arbeit mit den Kindern schwieriger geworden ist. An die Lernumgebung und die Lehrerinnen werden komplexere Anforderungen gestellt. Aufgrund veränderter Sozialisationsbedingungen sind die Verhaltensweisen von Kindern heute vielschichtiger geworden. Deswegen widmen sich Sozialwissenschaftler und Pädagogen seit einigen Jahren vermehrt der „veränderten Kindheit“. Es gibt tief greifende Veränderungen in der Lebenswelt der Kinder. Im Folgenden möchte ich dazu exemplarisch einige dieser Veränderungen skizzieren.

1.1.1. Familiäre Lebenswelten

In den Erziehungs- und Bildungsprozessen von Kindern spielen die Familienstrukturen und die familiären Beziehungen eine herausragende Rolle. Hierbei kommt es allerdings nicht nur darauf an, in welchen Familienkonstellationen Kinder aufwachsen, sondern welche Qualität die sozio-emotionalen Bindungen haben. Zusätzlich sind die wirtschaftlichen, kulturellen und die sozialen Ressourcen der Familie und damit das Maß an Unterstützung, das die Kinder aus ihrem familiären Umfeld für ihre Bildung erfahren, von großer Bedeutung (vgl. BMFSF 2005: 58).

Die Familie ist für die Kinder der erste Ort, um Bindungen aufzubauen, Erfahrungen zu machen und sich die Welt anzueignen. Dieses stellt einen wichtigen Einflussfaktor

auf die Bildungsprozesse der frühen Kindheit, aber auch im gesamten Lebenslauf dar. Damit Kinder diese Erfahrungen sammeln können, müssen ihnen genügend Beziehungsangebote und Erfahrungsräume gewährt werden. Dadurch werden in der Familie die Grundlagen für spätere schulische Lernprozesse gelegt (vgl. BMFSF 2005: 60).

In der heutigen Gesellschaft wachsen Kinder zu 80 Prozent in Familien mit einem oder gar keinem Geschwisterkind auf (vgl. Jürgens 2004: 28). Das wiederum bedeutet, dass ihnen wichtige Erfahrungen im sozialen Miteinander fehlen, da sie weder jüngere noch ältere Geschwister haben.

Ein weiterer Aspekt des gesellschaftlichen Wandels, der sich auch auf die familiären Strukturen und damit auf die soziale Entwicklung der Kinder auswirken kann, ist die zunehmende Erwerbstätigkeit beider Elternteile in den Familien. Abhängig von der Möglichkeit der Übernahme der Betreuung in entsprechenden Einrichtungen wie Hort, Kindergarten, Vorschule, Ganztagschule gehen immer mehr Mütter einer Erwerbstätigkeit nach, in vielen Fällen, weil das Familieneinkommen nicht ausreicht.

Statistiken belegen, dass jedes zweite Kind unter sechs Jahren demnach eine erwerbstätige Mutter hat, und 50 Prozent aller Kinder im Vorschul- und Schulalter leben in Familien, in denen die Eltern täglich längere Zeit außer Haus sind (vgl. BMFSF 2005: 63-65). Die Auswirkungen dieser statistischen Aussagen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder sind in Abhängigkeit von der Qualität der Betreuung durch die Eltern und die zuvor genannten Einrichtungen zu betrachten.

In ihrer Arbeit über mütterliche Erwerbstätigkeit, schlussfolgert U. Lehr (Rolff 1985: 28), dass nicht die Zeitdauer (Quantität), die eine Mutter oder die Eltern mit dem Kind verbringen, für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes wichtig sei, sondern die Einstellung zum Kind und die Persönlichkeit der Eltern (siehe Kapitel 1.2.2.).

In einem Sammelreferat analysiert Fthenakis (Rolff 1985: 29) die Rahmenbedingungen, unter denen eine außerfamiliäre Betreuung organisiert wird. Er kommt gleichfalls zu dem Schluss, dass die Pflegebedingungen stabil sein sollten und dass es auf die Qualität der Betreuung ankommt, um von einer Förderung der intellektuellen und sozialen Entwicklung des Kindes auszugehen.

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass 30 Prozent der Kinder zwischen sechs und sechzehn Jahren ihre Freizeit allein zu Hause verbringen und somit keinerlei Betreuung erfahren. Hier zeigt sich die Notwendigkeit, die Betreuung der betreffenden Kinder auch in den Nachmittagsstunden zu sichern und mit mehr Nachmittagskursen in den Schulen oder ähnlichen Institutionen die möglichen Defizite auszugleichen (vgl. Jürgens 2004: 29).

Ein zusätzlicher Aspekt des gesellschaftlichen Wandels und deren Auswirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder ist die stark gewachsene Scheidungshäufigkeit. Vor allem die Kinder machen dabei in den konfliktgeladenen Beziehungen vor der Trennung sehr früh negative Erfahrungen. Diese können sich in auffälligen Verhaltensweisen, wie z.B. in überzogenem Bedürfnis nach Anerkennung, Aggressivität, Rückzug und fehlendem Selbstvertrauen äußern. Bereits heute leiden 15 Prozent der Grundschul Kinder unter fehlenden verlässlichen Sozialbindungen (vgl. BMFSF 2005: 85).

Abschließend muss an dieser Stelle noch auf Kinder, die in sogenannten Risikolagen leben, hingewiesen werden. Hierbei handelt es sich um Kinder, deren Eltern nicht erwerbstätig sind, die über einen geringen Schulabschluss verfügen, Migrationshintergrund haben oder in Armut leben. Es ist unschwer vorstellbar, dass eine Kumulation dieser Faktoren sich erheblich auf die Bildungschancen der Kinder auswirken kann (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 26-27).

1.1.2. Freizeitverhalten

Der Freizeitbereich ist für die Sozialisation der Kinder ebenfalls ein bedeutsamer Bereich. In der Regel werden im Rahmen der familiären und außerfamiliären Freizeitgestaltung neue Erfahrungen gesammelt. Mit Freunden zusammen zu spielen, fördert das soziale Miteinander der Kinder. Hierbei werden spielerisch Kenntnisse und Fähigkeiten ausgetauscht und Kompetenzen erworben.

Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern werden heute häufig in einen festen Zeitplan eingebunden, wie z.B. durch den Kindergarten, die Schule, den Hort und meistens auch noch zusätzlich durch Förder- und Freizeitangebote. Dadurch fehlen

den Kindern die Möglichkeiten, eigene Zeiträume zu gestalten. Die Möglichkeiten zu spontanem, kreativem Handeln, eigene Interessen oder momentane Bedürfnisse zu befriedigen werden durch die Zerstückelung des Tagesablaufes geringer. Spontane Freizeitbeschäftigungen mit anderen Kindern sind immer seltener anzutreffen. So werden vorwiegend Verabredungen mit einem Spielpartner getroffen und häufig wird lieber im Haus als draußen gespielt (vgl. Einsiedler 2005: 160). Das führt dazu, dass Kinder im außerschulischen Bereich wenige Möglichkeiten haben, soziale Kompetenzen in Gruppen zu entwickeln.

Durch die Zunahme des Autoverkehrs und eine immer dichtere Bebauung, insbesondere in städtischen Regionen, werden den Kindern immer mehr lebensnotwendige Sozialräume entzogen. Dadurch werden Kinder zunehmend auf kleine Inseln (Spielplätze, Kinder- und Jugendeinrichtungen, Vereine usw.) zurückgedrängt, die zwar teilweise schön gestaltet sind, aber wenig Freiraum für eigene Fantasie lassen. Was Kinder aber brauchen, sind Rückzugsräume, in denen sie Neues ausprobieren und entdecken können (wie z.B. auf Bäume klettern, in Pfützen spielen, Hütten bauen) und in denen sie andere vielfältige Erfahrungen machen können (vgl. Jürgens 2004: 35).

1.1.3. Medien

Medien gestalten die Lebensführung von Kindern erheblich mit. Sie beeinflussen Bereiche der Interaktion, Freizeitgestaltung und der Eigentätigkeit. Kinder können sich bei Bedarf fast uneingeschränkt Unterhaltung und Abwechslung verschaffen, wenn sie Langeweile oder keinen Spielpartner haben (vgl. Haarmann 1999: 39). Ein handelnder Umgang mit der Umwelt, um Lernerfahrungen mit allen Sinnen zu machen, entfällt, und Kinder lernen die Wirklichkeit „aus zweiter Hand“ kennen. Dadurch werden die Sprachfähigkeit und der Intellekt kaum stimuliert, die soziale und motorische Entwicklung nicht gefördert und Fantasie und Kreativität nicht angesprochen (vgl. Gudjons 2001: 17).

Das bedeutet, dass Kinder weniger eigene Ideen entwickeln und in Verhalten umsetzen. Sie lernen nicht, sich anstrengen zu müssen, um Ziele zu erreichen. Es fehlt ihnen die Lernerfahrung, sich durch Misserfolge nicht von ihrem Vorhaben abbringen zu lassen. Sie sind durch die Erfahrung geprägt: „Ein Knopfdruck genügt.“

Für viele Kinder entsteht somit häufig die Situation, dass sie sich in der Schule das erste Mal mit der Problematik auseinandersetzen müssen, bestimmte Fähigkeiten und Techniken mühsam zu erlernen.

In der Altersgruppe der 6 bis 13 - jährigen Kinder besitzen schon 42 Prozent einen eigenen Fernseher, und ein Drittel könnte auf den Fernseher am wenigsten verzichten. Auch die Computernutzung nimmt nach der KIM Studie³ ständig zu. Selbst bei den 6 bis 7 - jährigen Kindern nutzen schon über die Hälfte einen Computer. Von den 6 bis 13 - jährigen Kindern benutzen 26 Prozent den Computer fast täglich und 56 Prozent ein- oder mehrmals die Woche (vgl. MPFS 2006:19f.).

Anzumerken ist, dass es kontroverse Meinungen über die erzieherische Wirkung von Medien gibt. Diese dienen dabei nicht nur der Ablenkung und Zerstreuung, sondern auch der Weitergabe von Informationen. Ein angeleiteter Umgang durch die Eltern oder andere Erziehungspersonen ist gerade bei jüngeren Kindern für einen konstruktiven Umgang wichtig. So wird sichergestellt, dass Kinder eine altersgemäß entsprechende Zeit mit diesem Medium verbringen und noch genügend Zeit für andere Beschäftigungen haben.

1.1.4. Migration

Wir leben in einer multikulturellen Gesellschaft, welches einerseits ein großes Bereicherungspotenzial darstellt, andererseits aber auch zu Ängsten und Unsicherheiten führen kann (vgl. Jürgens 2004: 38). Gerade die Unterschiede der Kulturen, die unterschiedlichen Erziehungsnormen und -gewohnheiten können zu Missverständnissen und nicht selten zu Spannungen oder sogar Aggressionen führen (vgl. Haarmann 1999: 41).

Bereits Kinder in der Vorschule und in der Grundschulzeit müssen sich mit unterschiedlichen Wertvorstellungen aus unterschiedlichen Kulturkreisen auseinandersetzen. Das stellt hohe Anforderungen an das soziale Lernen und führt nicht selten zu Überforderungen, vor allem, wenn Kinder damit allein gelassen werden (vgl. Jürgens 2004: 38).

³ KIM – STUDIE 2006 Kinder und Medien, Computer und Internet wurde erstellt vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest

Das Bereicherungspotenzial, welches multikulturelle Gruppen bieten, kann nur genutzt werden, wenn Kinder über eine ausreichende emotionale Stabilität verfügen, um neugierig auf „das Fremde“ zugehen zu können. In sozialen Ballungsgebieten fühlen sich die Menschen durch diese Vielfalt häufig bedroht und reagieren gelegentlich mit Aggressivität.

Besonders deutlich zeigt sich bei Kindern mit Migrationshintergrund die defizitäre schulische Bildung, die vor allem auf die fehlende Sprachkompetenz zurückzuführen ist. Sprachliche Schulleistungen werden durch die gleichen Bedingungen positiv beeinflusst, die auch für den Zweitspracherwerb günstig sind, nämlich ein niedriges Einreisalter der Kinder und höhere Bildung der Eltern. Erschwerend wirkt sich dagegen aus, wenn das Lernen in Schulen und Schulklassen mit hohen Anteilen von Schülern stattfindet, die die Landessprache nicht ausreichend beherrschen. Ungünstige Umstände, wie die ethnische Konzentration in der Wohnumgebung und in den Grundschulen, ein höheres Einreisalter oder eine geringere Bildung der Eltern, verstärken die negativen schulischen Auswirkungen (BLK 2002: 80f.).

1.2. Theoretische Erkenntnisse zum Thema „Wie lernen Kinder?“

Im Verlauf seines Lebens lernt der Mensch nie wieder so schnell, so effektiv, so enorm viel und so sehr aus eigenem Antrieb heraus, wie in seinen ersten Lebensjahren.

Philip Zimbardo beschreibt das Lernen als „ein erfahrungsbasierter Prozess, der in einer relativ überdauernden Veränderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials resultiert“ (vgl. Zimbardo 2004: 243).

Äußere Faktoren wie Bindungsbeziehungen zu einem Erwachsenen und eine anregende Umwelt sowie auch innere Faktoren wie Reifungsprozesse und Dispositionen beeinflussen das Lernen des Kindes. Darauf möchte ich im Folgenden näher eingehen.

1.2.1. Aus neurobiologischer Sicht

Die Prozesse, die im menschlichen Gehirn ablaufen, sind ein komplexes Gebilde aus Reifung, Anlage und Umwelt. Es ist ein Wechselspiel von vielen Faktoren, die sich gegenseitig bedingen.

Das menschliche Gehirn ist zum Zeitpunkt der Geburt noch sehr unausgereift. Die Anzahl der Neuronen, mit denen der Mensch auf die Welt kommt, wird sich aber im Wesentlichen nicht mehr stark verändern (vgl. Spitzer 2002: 229).

Die frühen Informationen in den ersten Wochen und Monaten nach der Geburt – über Tasten, Riechen, Schmecken, Fühlen und Hören – dienen der Ausreifung und Entwicklung der noch unreifen Schaltkreise im Gehirn. So entsteht ein Grundgerüst, ein Netz aus verbundenen Nervenfasern, die wie die Erbinformationen fest gespeichert sind. Durch die Aufnahme von Informationen entstehen eine Zunahme der Verbindungen zwischen den Neuronen und der Isolierung der Axone (Myelinisierung) sowie das Wachstum der Synapsen. Dies erklärt auch die ausgeprägte Größen- und Gewichtszunahme des Gehirns (vgl. Vester 2002: 38f.).

Nimmt das Kind eine Information über die unterschiedlichen Eingangskanäle auf, so entstehen mehr Anknüpfungspunkte für neue Erfahrungen, die an bereits vorhandene angeknüpft werden können, also an Dinge, die es schon kann und weiß.

Bereits am ungeborenen Kind hat man durch Untersuchungen festgestellt, dass es auf Reize reagiert, sie aufnimmt und verarbeitet. Die Untersuchungen beziehen sich auf das Riechen, Tasten, Fühlen, Schmecken und Hören. Man konnte feststellen, dass Kinder, die im Mutterleib Anis gerochen hatten, nach der Geburt diesen Geruch als angenehm empfanden, im Gegensatz zu Neugeborenen, die den Geruch nicht kannten. Folglich bilden sich schon im Mutterleib die ersten Grundlagen für das Lernen (vgl. Spitzer 2002: 225).

So entsteht in den ersten Monaten nach der Geburt eine irreversible Formung eines durch die Sinneseindrücke hervorgerufenen ersten inneren Abbildes der Umwelt. Ein von Mensch zu Mensch individuelles Grundmuster entsteht und verankert sich im Gehirn. Mit diesem Grundmuster, das sich unter dem Eindruck von äußeren Wahrnehmungen und inneren Reifungsprozessen gebildet hat, treten wir mit unserer Umwelt in Kontakt. Diese Wahrnehmungsmuster sind von Familie zu Familie, Sozialstatus, Kultur und Volk ganz unterschiedlich (vgl. Vester 2002: 43).

Die Ausreifung verschiedener Bereiche im Gehirn verläuft in unterschiedlicher Geschwindigkeit, so dass die sensorischen, visuellen und auditiven Bereiche schon in den ersten Monaten nach der Geburt ausgereift sind. Die kognitiven Funktionen dauern viele Jahre und verlaufen individuell sehr unterschiedlich. Sie sind abhängig von den genetischen Faktoren sowie den Lernerfahrungen der Kinder. Welche neuronalen Verbindungen dabei entstehen, hängt im Wesentlichen von den Erfahrungen ab, die das Kind in seiner Umwelt machen kann. Verbindungen, die häufig aktiviert werden, bleiben bestehen, andere, die nicht gebraucht werden, werden abgebaut (vgl. Brokmann-Nooren 2007: 124-125).

Eine wichtige Aufgabe des Gehirns ist dabei das Filtern und Sortieren der unermesslichen Flut von Informationen. Es muss Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden und dabei Kategorien bilden. Informationen, die von unserem internen Bewertungssystem als wichtig eingestuft werden, werden aufgenommen und einer bestimmten Kategorie zugeordnet. Dabei verändert sich das fein gesponnene neuronale Netz, indem bestimmte Nervenbahnen gestärkt und andere abgeschwächt werden (vgl. Doerry 2003: 164f.). Damit diese Informationen auch dauerhaft abgespeichert werden und wieder abrufbar sind, ist der Bereich des limbischen Systems, der Hippocampus zuständig.

Um die Hirnentwicklung der Kinder positiv zu unterstützen, ist es wichtig, ihnen möglichst frühe anregende Erfahrungsmöglichkeiten zu bieten. Die Angebote sollten dabei die individuelle Entwicklung der Kinder berücksichtigen, um sie weder zu über- noch zu unterfordern.

1.2.2. Bindungserfahrungen

Wichtige Erfahrungen, die besonders prägend sind und sich daher im Gehirn fest verankern, sind die Erfahrungen, die in Beziehungen mit anderen Menschen gemacht werden. Diese lebendigen Interaktionen mit Menschen werden für die Ausreifung synaptischer Netzwerke im Neokortex gebraucht. Das Kind benötigt die aktive Einflussnahme anderer Menschen und ist angewiesen auf die Fürsorge, den Schutz, die Unterstützung und Lenkung durch die Erwachsenen. In welchem Umfang diese Faktoren zum Tragen kommen, ist allerdings abhängig von der emotionalen,

sozialen und intellektuellen Kompetenz des Erwachsenen (vgl. Heermann 2006: 43-44).

Schon John Bowlby (1907-1990) weist in seiner Bindungstheorie, auf den engen Zusammenhang der frühen Beziehung des Kindes zu seinen Eltern und die Entwicklung des Kindes hin. Die interaktiven und kommunikativen Erfahrungen, die der Säugling im ersten Lebensjahr gemacht hat, sind ausschlaggebend für das Gefühl der Bindung und Gebundenheit. So stellt er fest, dass es nicht auf die Quantität der Beziehungen ankommt, sondern auf die Qualität. Somit können auch berufstätige Eltern eine sichere Beziehung zu ihrem Kind aufbauen (vgl. Dornes 2004: 44-45).

Aus den Untersuchungen von Mary Ainsworth (1913-1999) zum Thema „Die fremde Situation“ kann man von der Bindungsqualität auf die weitere sozio-emotionale Entwicklung des Kindes schließen. Sicher gebundene Kinder zeigen im Kindergarten ein adäquates Sozialverhalten. Im dritten Lebensjahr zeigen diese Kinder mehr Fantasie, mehr Ausdauer, sie sind konzentrierter, erfindungsreicher und frustrationstoleranter (vgl. Dornes 2004: 59).

Aus diesen engen Beziehungen entsteht ein Vertrauen, das die Kinder brauchen, um sich auf Neues einzulassen. Neue Wahrnehmungen und Erfahrungen können so mit vorhandenen Erfahrungen abgeglichen und an bereits Bestehende angeknüpft werden, an etwas was sie schon wissen und können (Herrmann 2006: 45-46).

1.3. Aus entwicklungspsychologischer Sicht

An dieser Stelle werden die Theoriemodelle von Jean Piaget und Lev Wygotski vorgestellt. Beide Theoriemodelle fließen in eine neue konstruktivistische Didaktik ein, die Unterricht sowohl als Konstruktion als auch als Instruktion sieht. Der Lernende ist auf der einen Seite aktiv an der Gestaltung seines Lernprozesses beteiligt und wird auf der anderen Seite durch den Lehrenden angeregt, unterstützt und beraten.

1.3.1. Das Entwicklungsmodell nach Piaget

Die von Jean Piaget (1896-1980) entwickelte Theorie geht von einem konstruktivistischen Verständnis aus, die die Eigenaktivität des Kindes in den Vordergrund stellt (vgl. Baumgart 2001: 205). Durch die selbsttätige und aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt konstruiert das Individuum, auf seinen Vorerfahrungen aufbauend, kognitive Strukturen. Diese kognitiven Schemata entwickeln sich ständig weiter und bilden die Grundlage für immer neue Erkenntnisse (vgl. Voß 2005: 149).

Jedes Wahrnehmen muss so als subjektive Konstruktion verstanden werden. Begriffe, die gebildet werden, sind somit individuelle Konstruktionen. Das bedeutet, was eine Person mit einem Begriff verbindet, wird nicht mit den Wahrnehmungen (Repräsentationen) einer anderen Person übereinstimmen (vgl. Rossbach 2001: 17).

Die kognitive Entwicklung dient der Anpassung des Menschen an seine Umwelt und geschieht in einem ständigen Wechselspiel. Durch diesen Prozess, Piaget nennt ihn Adaption, kommt es zum Aufbau neuer kognitiver Strukturen und somit zu einem Gleichgewicht zwischen Organismus und Umwelt. Beide Prozesse beruhen auf eine Aktivität des erkennenden und handelnden Subjekts, sie werden nicht von außen kausal herbeigeführt (vgl. Baumgart 2001: 208-209).

Bei der Assimilation werden Informationen so verändert, dass sie sich in das vorhandene Schema (Wahrnehmungen) einfügen. Bei der Akkomodation werden die Schemata verändert, sodass die Informationen hineinpassen und damit auch erweitert werden. Das Individuum kann dadurch aktiv die Umwelt so konstruieren, wie sie zu seinen Erfahrungsstrukturen passt. Jedes neue Wissen kann so an bestehendes Vorwissen angepasst werden (vgl. Gisbert 2004: 83).

Der Prozess der Assimilation bzw. der Akkomodation ist für den Wissensaufbau des Individuums besonders anreichernd, wenn sich beide im Gleichgewicht befinden. Dieses Gleichgewicht bezeichnet Piaget als Äquilibration. Mit Äquilibration ist ein Mechanismus im Organismus gemeint, der versucht, ein Gleichgewicht herzustellen,

das sich auf die kognitiven Strukturen des Organismus und das Verhältnis dieser Strukturen zur Außenwelt bezieht (vgl. Baumgart 2001: 207).

Das Kind durchläuft in seiner Entwicklung vier verschiedene Entwicklungsstufen, die nach Piaget in ihrer Abfolge aufeinander aufbauen und die nicht übersprungen werden können. In jedem Stadium werden neue kognitive Strukturen gebildet, die für die nächstfolgende Stufe von Bedeutung sind (vgl. Einsiedler 2005: 149).

1. Phase der sensumotorischen Intelligenz (0 – 2 Jahre)

Die angeborenen Strukturen Greifen, Betrachten, Saugen und Schieben werden im ersten Jahr verbessert, kombiniert, koordiniert und integriert (z.B. Betrachten und Anfassen). In dieser Zeit entwickelt das Kind eine wichtige kognitive Fähigkeit, die Objektpermanenz, d.h. Kinder erfassen, dass ein Gegenstand auch außerhalb ihres eigenen Sichtbereiches existiert (vgl. Brokmann-Nooren 2007: 102-103).

2. Präoperationale Stufe (2 – 7 Jahre)

Das Kind lernt, zwischen Symbol und realem Gegenstand zu unterscheiden und erwirbt systematisch Sprache. Es denkt in dieser Phase sozusagen in Bildern und benötigt die konkrete Anschauung. Diese Phase der Entwicklung ist geprägt vom Egozentrismus, d.h. das Kind kann sich nicht in die Sichtweisen anderer hineinversetzen und diese nicht übernehmen. Das Kind hat noch keine Oberbegriffe und die dazugehörigen untergeordneten Begriffe aufgebaut (vgl. Brokmann-Nooren 2007: 103).

3. Konkret-operationale Stufe (7 – 11 Jahre)

Das Kind kann nun schon im Geiste Handlungen ausführen. Diese führen zur Entwicklung des logischen Denkens. Auch das Prinzip der Erhaltung (Invarianzprinzip) haben die Kinder mit sieben Jahren gemeistert. Sie wissen, dass die physikalischen Eigenschaften von Objekten sich nicht ändern, wenn nichts hinzugefügt oder weggenommen wird, obwohl sich das Aussehen der Objekte verändert.

4. Formal-operatorisch (um das 11. Lebensjahr)

In diesem Alter fängt das abstrakte Denken an. Kinder können erkennen, dass ihre Realität nur eine von vielen verschiedenen Möglichkeiten ist. Sie machen sich Gedanken über Fragen der Wahrheit, Gerechtigkeit und des Daseins (vgl. Baumgart 2001: 206-207).

Das Vorschulkind befindet sich nach Piaget in der präoperationalen Phase, die durch das egozentrische Denken geprägt wird. Dem Kind fehlt die Fähigkeit, sich in die Sichtweisen anderer hineinzusetzen, die Rolle eines anderen einzunehmen und seine Sichtweise der Dinge als eine unter vielen zu verstehen. Der Egozentrismus wird erst durch weitere Wahrnehmungsprozesse und durch sozialen Austausch überwunden, in dem Widersprüche und Konflikte zwischen verschiedenen Sichtweisen deutlich werden (vgl. Gisbert 2004: 86-88).

Ein weiteres Kennzeichen dieser Phase ist die Zentrierung der Aufmerksamkeit auf ein Merkmal eines Gegenstandes, wobei andere Merkmale außer Acht gelassen werden. Piaget hat in seinen Versuchen herausgefunden, dass Kinder in diesem Alter nicht zwei verschiedene Merkmale berücksichtigen können.

Eine an Piaget orientierte Pädagogik ist auf das Kind ausgerichtet, das aktiv durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt kognitive Strukturen ausbildet. Für den Erwachsenen besteht kaum eine Chance, in diesen Prozess einzugreifen. Die Pädagogen können durch genaues Beobachten herausfinden, welche Fragen und Bedürfnisse für das Kind gerade von besonderer Wichtigkeit sind und diese aufgreifen. Das gesunde Kind entwickelt Eigeninitiative, die auf Anwendung und Weiterentwicklung seiner geistigen Fähigkeiten ausgerichtet ist. Für die kindliche Entwicklung ist eine fördernde und anregende Umwelt wichtig. (vgl. Rossbach 2001: 17-18).

Lernen ist aus konstruktivistischer Sicht:

- Ein aktiver Prozess. Der Lernende muss sich aktiv beteiligen damit lernen möglich wird.

- Ein selbstgesteuerter Prozess. Der Lernende übernimmt im Rahmen des Lernprozesses Steuerungs- und Kontrollprozesse.
- Ein konstruktiver Prozess. Neues Wissen kann nur erworben und genutzt werden, wenn es in die vorhandenen Wissensstrukturen eingebaut und auf der Basis individueller Erfahrungen interpretiert wird.
- Ein emotionaler Prozess. Beim Lernen haben sowohl leistungsbezogene als auch soziale Emotionen einen starken Einfluss. Insbesondere im Hinblick auf die Motivation für das Lernen ist die emotionale Komponente wesentlich.
- Ein sozialer Prozess. Lernen ist fast immer ein interaktives Geschehen und wird durch soziale Komponenten beeinflusst.
- Ein situativer Prozess. Wissenserwerb erfolgt stets in einem spezifischen Kontext und ist mit diesem verbunden. Lernen ist daher als situativer Prozess zu verstehen (vgl. Mandl 2005: 29).

1.3.2. Das Entwicklungsmodell nach Wygotski

Die Lernprozesse und die Entwicklung der Kinder werden nach Lev Wygotski (1896-1934) von sozialen und kulturellen Faktoren beeinflusst. Für ihn sind die sozialen Interaktionen des Kindes sowie die Teilnahme an authentischen kulturellen Praktiken (Sprache, Symbole, Werte, Wissensbestände, Schriftzeichen usw.) wichtige Voraussetzungen für Lernprozesse. Das Kind braucht allerdings kompetente Partner, die es unterweisen und somit den Lernprozess vorantreiben. Diese Partner können sowohl ein kompetenter Erwachsener als auch ein Kind sein (vgl. Gisbert 2004: 109).

Ein zentraler Gedanke der soziokulturellen Theorie ist die Annahme, dass die Entwicklung des Kindes auf zwei Ebenen stattfindet. Auf der ersten Ebene durch die Kooperation und Kommunikation mit anderen Menschen. Auf der zweiten Ebene fließen die Erkenntnisse der ersten Ebene in das individuelle Verhalten des Kindes ein (vgl. Brokmann-Nooren 2007: 106). Der Übergang von einer Ebene zur nächsten nennt Wygotski auch die Zone der nächsten Entwicklung. Sie definiert die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau und dem nächsthöheren, in dem das

Kind unter Anleitung eines kompetenten Partners Aufgaben lösen kann, die es eigenständig noch nicht in der Lage ist zu lösen. Wichtig für diesen Prozess ist die Qualität der pädagogischen Interaktionen (vgl. Gisbert 2004: 114-115).

In der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes spielen unterschiedliche Komponenten in den einzelnen Phasen, wie z.B. die Spieltätigkeit im Vorschulalter, eine wichtige Rolle. Dabei werden Funktionen wie Denken, Abstrahieren, Erinnern und Kreativität ausgebildet. Indem bestimmte Dinge eine andere Bedeutung erhalten, z.B. wird aus einem Stück Holz eine Pistole oder ein Schiff, trennt das Kind Wort und Bedeutung. Es entwickelt eine Vorstellungswelt, die von Bedeutungen geprägt ist. Die Handlungen und Aktivitäten des Kindes werden zunehmend von seinen eigenen Ideen, seiner Vorstellungen und Gedanken geleitet. Dabei entwickelt es Fantasie und Kreativität (vgl. Brokmann-Nooren 2007: 107-108).

Die Pädagogin sollte bei der Gestaltung von Unterricht immer die Stufe der aktuellen sowie die Stufe der nächsten Entwicklung des Kindes im Auge haben. So profitiert das Kind am meisten davon. Durch Anforderungen, die in der nächsten Zone der Entwicklung liegen, werden Kinder motiviert, Lernziele zu definieren (vgl. Brokmann-Nooren 2007: 109).

Das Kind eignet sich in der Interaktion mit den Erwachsenen und anderen kompetenten Personen die Kultur seiner Gesellschaft, wie z. B. die Sprache, Zahlen, Schriftzeichen, Werte, Denkweisen, Wissensbestände usw., an. Dabei nimmt die Sprache einen herausragenden Aspekt ein. Sie dient der Kommunikation, soziale Kontakte werden hergestellt und Mitmenschen werden beeinflusst.

Durch die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner sozialen Welt als eine gemeinsame Konstruktion (Ko-Konstruktion) wird die kognitive Entwicklung gefördert (vgl. Gisbert 2004: 114).

Den Pädagogen kommt in diesem Ansatz eine bedeutende Rolle zu, da sie einen großen Einfluß auf die Entwicklung des Kindes haben. Durch genaue Beobachtung und Beschäftigung mit dem Kind müssen sich die Pädagogen über die Kenntnisse, Fähigkeiten, Werte, Einstellungen und Interessen des Kindes ein genaues Bild

machen. Nur so können sie die Entwicklung des Kindes durch gezielte Anforderungen in der Zone der nächsten Entwicklung vorantreiben (vgl. Brokmann-Nooren 2007: 114).

1.3.3. Lernsensible Entwicklungsfenster

In den ersten Lebensjahren sind unter dem Gesichtspunkt der Gehirnentwicklung hier auch die besonders lernsensiblen Entwicklungsphasen zu nennen. Bestimmte Hirnareale entwickeln sich mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, sodass das Kind für seine Entwicklung unterschiedliche Informationen aus der Umwelt benötigt. Diese Erfahrungen wirken sich prägend auf die weitere Entwicklung aus und können nur schwer, manchmal auch gar nicht aufgeholt werden (vgl. Fthenakis 2003: 71-72).

Kinder suchen sich ihre Inputs selbst aus, die sie in der jeweiligen Entwicklungsphase benötigen. Die Aufgabe von Eltern und Erziehenden besteht darin, die Kinder zu begleiten und die richtigen Anregungen zur richtigen Zeit bereitzuhalten (vgl. Brokmann-Nooren 2007: 128f.). Besonderes Augenmerk sollte hierbei auf den Spracherwerb, die Vermittlung von moralischen Werten, das Lernen eines Musikinstruments und den Bereich der Motorik gelegt werden. Da diese Zeitfenster nur für einen begrenzten Zeitraum geöffnet sind, ist es wichtig, diese Fähigkeiten nicht ungenutzt verstreichen zu lassen. Zu einem späteren Zeitpunkt gestaltet sich die Aneignung bestimmter Fähigkeiten schwieriger (vgl. Fthenakis 2003: 71-72).

2. Vorschulische Arbeit in der Grundschule

Die neuen Bildungspläne für die Grundschule sowie die Rahmenrichtlinie für die Bildung und Erziehung in der Vorschule sind die Basis für die pädagogische Arbeit in einer Vorschulklasse. Die Erziehung und Bildung unterliegt einem staatlichen Curriculum, dessen Ziel es ist, die Kinder auf die Grundschule vorzubereiten.

Im Bundesland Hamburg kann eine Vorschulklasse, wenn die personellen, organisatorischen und räumlichen Gegebenheiten es zulassen, an einer Grundschule eingerichtet werden. Sie wird in der Regel von einer Sozialpädagogin geleitet. Dabei können bis zu 25 Kinder, die während des laufenden Schuljahres das

6. Lebensjahr und bis zum 31. Dezember des laufenden Schuljahres das 5. Lebensjahr vollenden, aufgenommen werden. Seit dem 1. August 2005 besteht ein fünfständiges Unterrichtsangebot an fünf Wochentagen während der Schulwochen (vgl. BBS 2005/0706: S. 1).

2.1. Bildungspläne der Grundschule

In den seit dem 1.2.2004 verbindlich eingeführten neuen Bildungsplänen für den Grundschulbereich wurden die Veränderungen in der Familie, der schulischen Praxis, den Wissenschaften sowie der Gesellschaft aufgegriffen und weitestgehend berücksichtigt. Daraus resultierte ein neues Verständnis des Lernbegriffs, indem das Kind als Lernender in den Mittelpunkt gestellt wird. Schülerinnen und Schüler werden zunehmend als selbstständige und selbstverantwortliche Mitgestalter ihrer eigenen Lernprozesse gesehen. Lernen wird somit ein eigenaktiver und konstruktiver Prozess (vgl. BBS 2003: S. 2).

Dies wirkt sich grundlegend auf den Unterricht aus. Lehrerinnen sollen methodisch vielfältige Unterrichtsverfahren und Unterrichtsformen zur Gestaltung von Lernsituationen einsetzen. Die Kinder sollen zum Beobachten, Experimentieren, Erkunden und Erproben angeregt werden. Sie sollen bei der Gestaltung der Lernsituationen mit einbezogen werden, indem ihre Interessen und Neigungen mit berücksichtigt werden. Die Lehrerin soll die Lernprozesse der Kinder beobachten, anregen und darauf abgestimmte Lernsituationen schaffen. Die Rolle der Lehrerinnen verändert sich von der Wissensvermittlerin zur Lernbegleiterin (vgl. BBS 2003: S: 3f.).

2.2. Rahmenrichtlinie für die vorschulische Erziehung und Bildung

Die eingangs erwähnten PISA-Ergebnisse sowie die vom Forum Bildung ausgearbeiteten Empfehlungen, die vor allem die frühkindlichen Bildungsprozesse in die Diskussion brachten, veranlassten die Bundesländer wie z.B. Hamburg zum Handeln, indem sie verbindliche Bildungsstandards und -ziele für den Elementarbereich der Kitas und Vorschulklassen einführten. Kinder sollen damit beim Übergang in die Grundschule gleichwertige Kompetenzen erwerben.

Die definierten Bildungsstandards und -ziele beziehen sich auf einen einheitlichen Bildungsbegriff, der sowohl für die Kitas als auch für die Vorschule gilt. *„Bildung ist der Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit sich und der natürlichen, sozialen, kulturellen und religiösen Umwelt. Er vollzieht sich unter Beteiligung aller Sinne, in dem sich das Kind ein Bild von der Welt und zugleich von sich selbst macht. Dabei werden nicht nur Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern auch Einstellungen, Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften ausgebildet und verändert.“* (BBS 2005/0706: S. 2).

Im Jahr 2005 wurden in der Rahmenrichtlinie für Erziehung und Bildung Bildungsstandards und die Verstärkung der vorschulischen und schulischen Sprachförderung festgelegt. Die Vorschule soll damit den Kindern in allen Entwicklungsbereichen die Möglichkeit einer individuellen Förderung bieten und einen erfolgreichen Übergang in die Grundschule ermöglichen. Als ein wichtiger Faktor ist der Erwerb von Sprachkompetenz, der dazu befähigt, dem Unterricht in der 1. Klasse zu folgen und an einem Gespräch aktiv teilzunehmen, beispielhaft erwähnt (vgl. BBS 2005/0706: S. 3).

Die Lehrerin soll durch eine anregende Lernumwelt die kindliche Neugier wecken, die Lernfreude stärken und entwicklungsgerechte Anforderungen schaffen. Die Anforderungen müssen in heterogenen Lerngruppen differenziert angeboten werden, um alle Kinder individuell zu fördern und zu fordern.

Ziel des Bildungsprozesses ist der Erwerb von Kompetenzen⁴, die die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen sollen. Hier sind zu nennen:

- Soziale Kompetenzen
- Ich-Kompetenzen
- Sachkompetenzen
- Lernmethodische Kompetenzen

In der Rahmenrichtlinie für vorschulische Erziehung sind die folgenden Bildungsbereiche definiert:

⁴ Die ausführlichen Beschreibungen der Kompetenzen sind der Rahmenrichtlinie, die sich im Anhang befindet, zu entnehmen.

- Soziale und kulturelle Umwelt
- Körper
- Bewegung
- Gesundheit
- Kommunikation
- Sprachen
- Schriftkultur und Medien
- Mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Grunderfahrungen
- Musik
- Bildnerisches Gestalten

Aus diesem Angebot wählt die Lehrerin einen Bereich aus und ordnet ihm ein Thema zu, in dem die Kinder die Kompetenzen erwerben können. Im Laufe des Schuljahres wird eine Vielzahl von Bereichen bearbeitet.

Eine hohe Bedeutung kommt der spielerischen Aktivität bei der Vermittlung dieser Bereiche zu (vgl. BBS 2005/0706: S. 4f.).

Unter Kompetenzen versteht man Fähigkeiten und Fertigkeiten, die den Menschen auf bestimmten Gebieten helfen, Probleme zu lösen. Der Kompetenzbegriff orientiert sich an den Erfordernissen der gesellschaftlichen und individuellen Entwicklung. Die Kinder sollen sich eigenaktiv und selbstverantwortlich mit relevanten Dingen auseinandersetzen. Um Lern- und Leistungsfreude zu entwickeln, spielen emotionale Faktoren, Sinn und Belohnungswert eine zentrale Rolle (vgl. Solzbacher 2004: 8f.).

2.3. Die Umsetzung der Rahmenrichtlinie in der Vorschule

Der Lehrerin steht eine Vielzahl von Möglichkeiten offen, den Unterricht in einer Vorschulklasse zu gestalten. In stärker gelenkten Lernformen besteht die Möglichkeit, Lernsituationen aufzubereiten, in denen Projekte realisiert, aber auch lehrgangsartige Vermittlungsformen angeboten werden. In eher offenen Lernformen wie der freien Arbeit, Tages- oder Wochenplanarbeit, Erzähl- oder Gesprächskreise sowie dem „Lernen an Stationen“ werden soziales und individuelles Lernen miteinander verbunden. Formen des Miteinanderlernens sollen durch Partner- und Kleingruppenarbeit unterstützt werden (vgl. BBS 2005/0706: 9).

Für das Vorschulkind ist das Spiel eine entscheidende Grundform des Lernens. Das Kind lernt einerseits individuell, eigenverantwortlich und aktiv, andererseits macht es Erfahrungen mit anderen Kindern (BBS 2005/0706: 8).

In der Rahmenrichtlinie werden unterschiedliche Unterrichtsmethoden für den Erwerb der geforderten Kompetenzen genannt. Hierbei wird ausdrücklich auch die Unterrichtsmethode „Lernen an Stationen“ beispielhaft genannt, da sie sowohl das soziale als auch das individuelle Lernen, verbunden mit dem spielerischen Aspekt, berücksichtigt. Diese Methode bietet die Möglichkeit, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder zu fördern und zu fordern.

2.4. Begründung für die Unterrichtsmethode „Lernen an Stationen“

An dieser Stelle ist zu prüfen, ob die in der Rahmenrichtlinie geforderten Bildungsstandards und -ziele durch die Methode „Lernen an Stationen“ erfüllt werden können. Vor dem Hintergrund der zuvor genannten Bildungsstandards und -ziele (siehe Kapitel 2.2.) wird im Folgenden der Nachweis erbracht, dass mit dieser Methode die Anforderungen der Rahmenrichtlinie erfüllt werden können. Hier werden die Grundprinzipien der Methode dargestellt:

Beim „Lernen an Stationen“ wird die *Eigenständigkeit* des Kindes gefordert und gefördert. Die Schüler sollen möglichst allein die Aufgaben aussuchen und bewältigen und nur bei auftretenden Problemen die Unterstützung von anderen Schülern oder der Lehrerin in Anspruch nehmen.

„Lernen an Stationen“ ist *handlungsorientiert*. Durch eine tätige-handelnde Auseinandersetzung mit den Inhalten werden Kopf, Herz und Hand angesprochen. Dadurch eignen sich die Schüler Wissen an.

Unterschiedliche Lerntypen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie das Lerntempo werden bei dieser Methode durch die verschiedenen Aufgabenstellungen berücksichtigt und ermöglichen so eine *Binnendifferenzierung*.

„Lernen an Stationen“ fördert die *Sozialkompetenz*. Die in Zusammenarbeit mit den Schülern aufgestellten Regeln sollen für einen ungestörten Ablauf sorgen. Die

Schüler lernen Rücksichtnahme und Einfühlungsvermögen. Die verschiedenen Sozialformen tragen zum Erwerb von Kompromissfähigkeit, Teamfähigkeit und Kooperationsfähigkeit bei.

Durch verschiedene Aufgabenstellungen, die unterschiedliche Techniken, Fähigkeiten und Fertigkeiten von dem Schüler verlangen, fördert „Lernen an Stationen“ die *Methodenkompetenz* im Sinne einer vielseitigen und vielfältigen Herangehensweise an ein Thema.

Die Lebenswelt der Schüler und ihre Vorerfahrungen sind Anknüpfungspunkte für die zu bearbeitenden Themen. Durch vielseitige Arbeitsaufgaben werden Kreativität, Selbsttätigkeit, Produktivität und die Freude am Lernen unterstützt und somit die *Bereitschaft zum Lernen* gefördert.

„Lernen an Stationen“ fördert die *Eigenverantwortlichkeit* der Schüler, da die Lehrerin aus dem Unterrichtsgeschehen weitestgehend zurücktritt. Der Schüler organisiert sein Lernen selbst, indem er die Stationsfolge, die Sozialform, die Intensität und Alternativen wählen kann. Die individuelle Fertigstellung der Aufgaben führt zu mehr Motivation des Schülers und ermöglicht ihm eine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (vgl. Schubert 2002: 1-2).

Die Methode „Lernen an Stationen“ stellt das Kind in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens und nicht die Lehrerin wie in einem sonst üblichen lehrerzentrierten Unterricht. Die individuellen intellektuellen Voraussetzungen sowie die individuellen Neigungen und Fähigkeiten, die jedes Kind mitbringt, sollen hierbei aufgegriffen werden (vgl. Bauer 2005: 30). Die Einbeziehung der Kinder führt zu einer höheren Motivation, die wiederum dazu beiträgt, dass Lernprozesse erfolgreicher ablaufen. Die Möglichkeit der Schüler sich selbst Probleme und Themengebiete auszusuchen, sowie die eigenständige Bearbeitung, können den Weg zum selbstständigen Lernen ebnen. Dieses „Lernen des Lernens“ ist für lebenslanges Lernen unabdingbar.

2.5. „Lernen an Stationen“ – Ein geschichtlicher Rückblick

Vorformen des „Lernens an Stationen“ in Bezug auf selbstständiges und handlungsorientierte Lernen finden wir schon bei den Reformpädagogen wie z.B. Maria Montessori (1870-1952), Peter Petersen (1884-1952) und bei Celestin Freinet (1896-1966). Statt einer frontalen Sitzordnung führte Freinet Arbeitsateliers, also ortsfeste Stationen mit Materialien und Arbeitsanleitungen, ein. Diese konnten von den Kindern zur selbstständigen, freien Arbeit, zu verschiedenen Zeiten und mit wechselnden Partnern aufgesucht werden. Es gab allerdings noch nicht die durchgängige Bindung an ein übergeordnetes Thema (vgl. Hegele 1998: 7-8).

Maria Montessori entwickelte Materialien, die die Kinder in ihren Entwicklungsphasen unterstützen, d.h. fördern und fordern sollten. Sie nannte es die vorbereitete Umgebung (vgl. Jürgens 2004: 104-105). Helen Parkhurst (1887-1973), eine Schülerin von Maria Montessori, schuf in Dalton sogenannte „subject corners“, in denen Material für eine individuelle Beschäftigung der Schüler bereitgestellt wurde. Die Kinder konnten sich ihren Arbeitsplatz, unter Berücksichtigung von Lerninteressen und Fähigkeiten selbst aussuchen (vgl. Hegele 1998: 7).

Die Idee zum Aufbau der einzelnen Stationen kommt ursprünglich aus dem Sportbereich und wurde 1952 in England von Morgan und Adamson entwickelt. Verschiedene Übungsstationen, die man der Reihe nach oder in freier Wahl durchlaufen musste, standen den Sportlern zur Verfügung (vgl. Bauer 2005: 26). Bei dieser Trainingsmethode, auch Zirkeltraining genannt, wechseln sich Trainingsphasen und Erholungsphasen zeitlich ab. Ziel dieser Methode war, die Leistung der Gruppe auf effiziente Weise zu steigern.

Der Begriff „Lernen an Stationen“ wurde erst viel später, im staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Sindelfingen, durch Gabriele Faust-Siehl geprägt und 1989 in der Zeitschrift „Grundschule“ veröffentlicht (vgl. Bauer 2005: 27).

2.6. „Lernen an Stationen“ – Eine offene Unterrichtsmethode

„Lernen an Stationen“ ist eine Unterrichtsmethode im offenen Unterricht. Sie stellt eine besondere Form der Freiarbeit dar, die van der Gieth als eine Art gelenkte Form der Freiarbeit bezeichnet (vgl. Gieth, van der 2004: 44). Andere offene Unterrichtsmethoden sind die freie Arbeit, die Arbeit nach einem Wochenplan und der Projektunterricht.

Offener Unterricht beruht nicht auf einem komplexen Modell, sondern ist ein pädagogisches Verständnis und eine pädagogische Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen (vgl. Wallrabenstein 1991: 53). Wallrabenstein spricht von einem „... *Sammelbegriff für unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs.*“ (Wallrabenstein 1993: 54).

Auf den Unterricht bezogen wird offener Unterricht durch eine anregende Lernumwelt mit Werkstattcharakter geprägt. Die Unterrichtsmethode stellt eine freie und flexible Lernorganisation mit wenig Frontalphasen, kreativen und selbsttätigen Lernmethoden und einer akzeptierenden Lernatmosphäre zur Verfügung. Dabei ist sie von zahlreichen praktischen Lerntätigkeiten und sichtbar dokumentierten Lern- und Arbeitsergebnissen im Klassenzimmer gekennzeichnet (vgl. Gudjons 2001: 26).

Ausgehend von dem Gedanken, dass der Schüler die Fähigkeit erlangen soll, sein Lernen und Handeln selbst zu steuern, fließen in alle offenen Unterrichtsmethoden reformpädagogische Elemente wie Selbsttätigkeit, Selbstbildung, Verbindung von Kopf, Hand und Herz, Erfahrungswissen und Arbeit in der Gruppe mit ein (vgl. Gieth, van der 2004: 33).

Der Unterschied zur Freiarbeit liegt beim „Lernen an Stationen“ im geringeren Grad der inhaltlichen und methodischen Öffnung, da die verschiedenen Aufgabenstellungen sich alle um ein Thema gruppieren und die Stationen vorgegeben sind. Aber auch bei offenen Unterrichtsmethoden kann auf ein gezieltes

„Belehren“ nicht verzichtet werden, da es Dinge gibt, die nicht selbst entdeckt werden können.

3. Die Methode „Lernen an Stationen“

3.1. Beschreibung der Methode

„Lernen an Stationen“ ist eine Unterrichtsform, die selbsttätiges und aktives Lernen ermöglicht. Ein thematisches Angebot setzt sich aus verschiedenen Aufgabenstellungen zusammen, die auf vorher festgelegte Orte verteilt sind. Jede Station stellt ein eigenständiges Lernangebot aus dem angebotenen Thema dar. Die Stationen sollen sowohl Möglichkeiten des individuellen, differenzierenden und des sozialen Lernens bieten (vgl. Jürgens 2004: 145 -147).

Die Methode ist in vier Unterrichtsphasen aufgeteilt:

1. Einstiegsphase

Hinführung zum Thema in Form eines Gespräches oder Bilderbuches. Ziel ist die gemeinsame Einführung in die Thematik. Durch die Einstimmung ins Thema soll die Motivation geweckt werden.

2. Vorstellungsphase

In der Vorstellungsphase werden die Schüler mit den Lernstationen bekannt gemacht. Das kann durch einen Rundgang zu den einzelnen Stationen oder im Stuhlkreis erfolgen. Um die Schüler nicht zu überfordern, sind nur einzelne Aufgaben, die eine besondere Durchführung erfordern, vorzustellen.

3. Arbeitsphase

Die Kinder sollen selbstständig arbeiten. Die Arbeiten werden nach Beendigung kontrolliert, durch eigene Kontrolle mit Hilfe von Lösungsblättern, gegenseitige Kontrolle oder durch die Lehrerin. Abschließend werden die Arbeiten archiviert oder zur Präsentation auf entsprechende Tische gestellt. Zum Ende der Stationsarbeit werden die Arbeitsmaterialien aufgeräumt.

4. *Schlussphase*

Die Kinder reflektieren ihre Arbeitsergebnisse und deren Entstehung im Kreisgespräch. Dabei werden einzelne Ergebnisse präsentiert sowie Fragen und Probleme angesprochen.

Bei dieser Unterrichtsmethode haben die Schüler die Möglichkeit, nach ihren Neigungen und Interessen die Stationen auszuwählen und so den eigenen Lernweg selbst zu steuern. Dabei wird durch die Aufgabenstellung das unterschiedliche Lernverhalten, wie z.B. das Arbeitstempo, die Eingangskanäle, der Bewegungsdrang und die Konzentration der Schüler berücksichtigt.

Durch die Wahl der unterschiedlichen Sozialformen in der Aufgabenstellung werden soziale Kompetenzen vermittelt. Mithilfe der Unterrichtsmethode fällt dem Schüler eine aktive und verantwortungsvolle Rolle in seinem Lernprozess zu.

3.2. Schwerpunkte der Methode

Die Lehrerin kann den Lernprozess des Schülers, also das Aufnehmen, Verarbeiten und Speichern von Informationen, durch die Gestaltung der Stationen positiv unterstützen. Hierbei sind für den Lernprozess folgende Punkte zu berücksichtigen:

1. *Lerneingangskanäle*

Die Lernangebote sollen auf ein Lernen mit allen Sinnen ausgerichtet sein und sowohl eine Bearbeitung auf der auditiven Ebene (Hören und Sprechen), der visuellen Ebene (Sehen), der haptischen Ebene (Handeln, Tun) stattfinden sowie das Schmecken und Riechen mit einbeziehen. Das Gehirn nimmt Informationen über die verschiedenen Eingangskanäle auf und nutzt dabei unterschiedliche Gehirnbereiche. Je mehr Gehirnbereiche aktiviert werden, desto besser für das Lernen (siehe Kapitel 1.2.1.). Vorteilhaft für den Lernprozess der Kinder ist ein Wechsel der Eingangskanäle. Kinder haben in der Regel einen bevorzugten Eingangskanal wie z.B. über das Hören und Sehen, mit dem sie Informationen aufnehmen. Dabei unterscheidet Frederic Vester vier Lerntypen:

- Der visuelle Typ – der überwiegend über das Auge aufnimmt.

- Der auditive Lerntyp – der über Hören und Sprechen zu guten Gedächtnis- und Denkleistungen kommt.
- Der haptische Lerntyp – der durch Anfassen, Fühlen oder praktisches Tun Erkenntnisse und Erfahrungen abspeichert.
- Der intellektuelle Lerntyp – der sich immer neue Fragen stellt und versucht, diese durch Denkleistung und Verknüpfung von bisherigem Wissen zu beantworten. Ihm genügt häufig eine Regel oder Formel, um sich Sachverhalte und Erkenntnisse zu erschließen (vgl. Bauer 2005: 34, 35).

2. *Repräsentationsebenen*

Nach den Erkenntnissen von J. Bruner (1915) durchläuft der Mensch beim Lernen drei Ebenen. Danach wird das Aufnehmen, Verarbeiten und Speichern von Informationen zunächst auf der unmittelbar handelnden (enaktive Ebene), dann über sinnliche, vor allem über visuelle Medien (ikonische Ebene) und schließlich über das sprachliche (symbolische Ebene) geleistet. Die Unterrichtsmethode „Lernen an Stationen“ berücksichtigt alle drei Repräsentationsebenen.

3. *Arbeitstempo*

Für die Lösung der Aufgaben an den Lernstationen muss dem Schüler ausreichend Zeit für die erfolgreiche Bearbeitung zur Verfügung gestellt werden. Die Schüler können dann nach ihren individuellen Möglichkeiten die Stationen aussuchen und bearbeiten. Dabei wird sichergestellt, dass sich die Schüler intensiv mit einer Aufgabe auseinandersetzen können. Durch die Methode entfällt der Zeitdruck für langsame Schüler. Für schnelle Schüler besteht die Möglichkeit, sich weiteren Aufgaben zu widmen. Mögliche Störungen können dadurch vermieden werden (vgl. Bauer S. 85-87).

4. *Sozialformen*

Durch die unterschiedlichen Arbeitsformen an den Lernstationen werden auch wichtige soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kompromissfähigkeit und Kooperationsfähigkeit vermittelt. Der Schüler hat dabei die Möglichkeit, eine Arbeitsaufgabe selbstständig, in Partner-, Klein- oder Gruppenarbeit zu bearbeiten. Die Auswahl der Sozialform sollte in der Regel von dem Schüler

getroffen werden. Hierbei spielt der emotionale Zustand des Schülers eine entscheidende Rolle. Häufig wird die Sozialform jedoch durch die Aufgabenstellung vorgegeben. Durch den kommunikativen Austausch, der bei der Arbeit mit den verschiedenen Partnern stattfindet, wird das Aufnehmen, Verarbeiten und Speichern von Informationen unterstützt (vgl. Bauer 2005: 38-39).

3.3. Methodische Vorgehensweise

Für die Durchführung von „Lernen an Stationen“ in einer Vorschulklasse müssen notwendigerweise bestimmte Voraussetzungen geschaffen werden. Kinder im Vorschulalter können in aller Regel noch nicht lesen. Die einzelnen Stationen werden mit einem Piktogramm ausgestattet, um somit einen Bezug zwischen Aufgabe und Station herzustellen. Die Aufgabenstellungen an den einzelnen Stationen müssen so konzipiert sein, dass sie sich alleine durch das Material heraus erklären.

Eine Magnettafel oder ein sogenannter Kontrollzettel⁵, die auch mit den entsprechenden Piktogrammen ausgestattet sind, helfen den Kindern bei der Übersicht der zu bearbeitenden Stationen und dienen der Kontrolle. Fertige Arbeiten werden mit einem Magneten gekennzeichnet. Sie zeigen den Kindern an, welche Station bereits bearbeitet wurde und welche noch zu bearbeiten sind. Für die Lehrerin schafft die Magnettafel einen Überblick über den Fortschritt des einzelnen Kindes sowie den der ganzen Klasse.

Die Anzahl der Stationen ist abhängig vom Bekanntheitsgrad der Methode, vom jeweiligen Thema und den individuellen Voraussetzungen der Kinder in der Klasse. Nach meinen Erfahrungen sind vier bis fünf Lernstationen für den Anfang mit Vorschulkindern ausreichend. Dabei kommt es darauf an, wieweit die Kinder es gewohnt sind, selbstständig zu arbeiten. Die Kinder arbeiten so in einem überschaubaren Rahmen und können sich langsam mit der Arbeitsmethode vertraut machen. Auch der Umgang mit der Magnettafel kann so langsam geübt werden und wird den Kindern vertraut (vgl. Bauer 2005: 53). Roland Bauer und auch van der Gieht (vgl. Gieht, van der 2004: 60) plädieren für mehrere Arbeitsstationen. Kinder

⁵ Der Kontrollzettel hat sich meiner Ansicht nach in der praktischen Arbeit mit Vorschulkindern nicht bewährt, da die Kontrollzettel häufig verloren gehen.

haben somit mehr Auswahlmöglichkeiten, und die verschiedenen Zugänge werden stärker berücksichtigt. Einschränkend sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Autoren dabei von Schulkindern und nicht von Vorschulkindern ausgehen.

3.3.1. Klassenraumgestaltung

Das Klassenzimmer muss nicht notwendigerweise umgestaltet werden. Wichtig ist, dass die Lernstationen einen festen Platz im Klassenraum erhalten, um die Kinder bei der Orientierung zu unterstützen (vgl. Bauer 2005: 46). Fensterbänke oder auch halbhohes Regale eignen sich dafür gut. Jede Lernstation bekommt ein entsprechendes Piktogramm (siehe Kapitel 3.3.3. Tab. 1), und in einer Ablage (Ablagekorb oder Kartondeckel) werden die Arbeitszettel, die Arbeitsaufträge und eventuell auch die Materialien bereitgestellt.

Zum Arbeiten sollten einige Arbeitstische zur Verfügung stehen, aber auch auf dem Boden mit kleinen Teppichen sollte es Möglichkeiten geben, Aufgaben zu erledigen. Zusätzlich kann auch ein Nebenraum mit einbezogen werden, wenn Kinder ungestört arbeiten möchten.

3.3.2. Arbeits- und Verhaltensregeln

Damit alle Kinder konzentriert arbeiten können, müssen bestimmte Regeln eingehalten werden. Diese sollten möglichst anhand von Beispielen mit den Kindern gemeinsam erarbeitet werden. Nachfolgend werden einige Regeln aufgezählt, die sich in der Praxis bewährt haben:

- Nachdem sich die Kinder eine Aufgabe ausgewählt haben, ist diese zunächst vollständig zu bearbeiten, bevor mit der nächsten Aufgabe angefangen wird. Sollte das Kind die Aufgabe nicht in der festgelegten Arbeitszeit an diesem Tag schaffen, wird die Arbeit mit seinem Namen versehen und in das Eigentumsfach oder eine entsprechende Mappe geheftet. Diese Arbeit wird dann beim nächsten Mal wieder aufgenommen und beendet.
- Ist eine Arbeit vom Kind fertig gestellt, räumt es seinen Platz auf und heftet einen Magneten an die entsprechende Station. Dann kann es sich einer neuen Aufgabe widmen.

- Während der Arbeit an den Lernstationen sollte Arbeitsruhe sein, d. h. man arbeitet und unterhält sich in einem leisen Ton ohne die anderen Kinder zu stören (vgl. Bauer 2005: 53).
- Hat ein Kind bei einer Aufgabe Schwierigkeiten, sollte es erst einmal versuchen, ein anderes Kind zu finden, das ihm hilft. Erst wenn das Kind keine Hilfe bekommt, sollte der Lehrer eingreifen. Hierbei besteht die Möglichkeit, dass jedes Kind einmal Helferkind wird und damit sein Selbstbewusstsein gestärkt wird.

3.3.3. Die Lernstationen

Die Lernstationen haben ihren festen Platz im Klassenraum und sind mit dem Arbeitsauftrag sowie dem Lern- und Arbeitsmaterial bestückt. Jeder Arbeitsauftrag behandelt einen Schwerpunkt des zu bearbeitenden Oberthemas. Der Schüler sucht sich die Station meist selbstständig aus und bearbeitet die Aufgabe eigenständig. Die Aufgaben sollten für den Schüler inhaltlich und zeitlich überschaubar sein. Jede Lernstation kann unabhängig von den anderen bearbeitet werden, sie bauen nicht aufeinander auf, sodass der Schüler jederzeit in das „Lernen an Stationen“ einsteigen und zu anderen beliebigen Station wechseln kann⁶ (vgl. Giehl, van der 2004: 58-59).

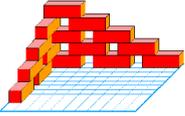
Ist der Schüler mit einer gewählten Aufgabe fertig, wird diese von ihm kontrolliert und in einen entsprechenden Ordner geheftet. Die fertige Arbeit wird dann auf einem Kontrollzettel oder an einer Magnettafel gekennzeichnet. Zur Orientierung (für Vorschule und 1. Klasse) sind auf dem Kontrollzettel sowie auf der Magnettafel die entsprechenden Symbole der Lernstationen zu sehen.

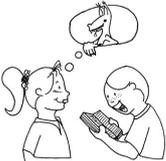
Damit die Schüler sich ihre Zeit einteilen können, ist es wichtig, einen Zeitrahmen zu definieren, innerhalb dessen die gesamte Arbeit an den Lernstationen

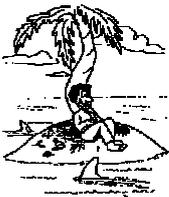
⁶ Es kann auch eine vorgeschriebene Anfangsstation geben, die den Einstieg in das Thema begünstigt und von allen Kindern zuerst durchlaufen werden muss. Auch die Bearbeitung bestimmter Pflichtaufgaben kann von der Lehrerin vorgegeben werden.

abgeschlossen werden soll. Vorschulkinder benötigen hierbei noch die Unterstützung durch die Lehrerin.

In der nachfolgenden Tabelle 1 „Stationspiktogramme“ werden alle Stationen zusammenfassend dargestellt. Sie enthält neben den Stationspiktogrammen eine kurze Beschreibung der Aufgaben sowie der Lernziele (Quelle LI Fortbildung).

Piktogramm	Bezeichnung	Beschreibung	Lernziel
	Heftstation	z.B. Bildergeschichten in der richtigen Reihenfolge aufkleben und nacherzählen	Lernen, im Heft zu arbeiten und es ordentlich zu führen
	Fußstation	z.B. Materialien erfühlen, greifen. Zahlen nachgehen, Balanceübungen, Fußparcour	Sensibilisierung der Fußnerven
	Augenstation	z.B. beobachten, dokumentieren, Arbeitsblätter mit Fehler- und Suchaufgaben	Genaueres, konzentriertes Sehen, Unterschiede erkennen, Gesehenes umsetzen
	Ohrstation	z.B. Hörspiele, Geräusche deuten und herstellen, Kimhörspiele, Ohrmassagen	Genaueres, konzentriertes Hören, Unterschiede erkennen, Gehörtes umsetzen können
	Bauen	z.B. Zahlen mit Bausteinen oder Muster nachlegen, Puzzle, Konstruktionsaufgaben.	Auge-Hand-Koordination
	Handstation	z.B. kneten, fühlen, sortieren, zuordnen, tasten, Fühlsack	Schulung des haptischen Sinnes

Piktogramm	Bezeichnung	Beschreibung	Lernziel
	Tuschstation	Malen mit Wasserfarbe	Umgang mit Pinsel, Farbe und Wasser, etwas Gesehenes umsetzen, Farbenlehre
	Stiftstation	Ausmalen, anmalen, farblich kennzeichnen	Ausbildung der Feinmotorik, richtige Stifthaltung
	Bastelstation	Basteln, schneiden, kleben	Förderung der Kreativität
	Stempelstation	Stempeln mit unterschiedlichen Materialien. Buchstaben drucken	Erkennen von Buchstaben, erstes Lautieren
	Partnerarbeit	Können mittels symbolischer Karten anzeigen und mit den Symbolen der Tätigkeiten kombinieren	Kommunikation, Kompromisse eingehen, an Absprachen halten
	Rätselstation	Suchbilder, Ratebilder, Kreativstation (bring etwas mit)	Konzentration, Ausdauer
	Musikstation	Lieder und Klanggeschichten, Rhythmusspiele	Spaß an der Musik, Kennenlernen von Musikinstrumenten, Kreativität

Piktogramm	Bezeichnung	Beschreibung	Lernziel
	Mundstation	Reime, Gedichte und Fingerspiele, Fantasiegeschichten, Nacherzählungen, Mimikübungen	Freude an der Sprache, Wortschatzerweiterung, Merkfähigkeit
	Spielestation	Regelspiele	Kennenlernen von Spielen, Freude am Zusammenspielen, Verlieren lernen, abwechseln können, sich an Regeln halten
	Gruppenarbeit	Collage zum Thema Kochen, Backen, Ausflug	Gemeinsam etwas erschaffen
	Computer	Spiele zur Wahrnehmung	Umgang mit neuen Medien
	Inselstation	Mandala malen, Buch anschauen	Entspannung finden

3.3.4. Die Arbeitsaufträge

Die Arbeitsaufträge sollten dem Alter der Kinder angemessen, motivierend und verständlich sein und vor allem bei Vorschulkindern das Tätige und Handelnde mit einschließen (vgl. Giehl, van der 2004: 66). Die Aufgabenstellung sollte auf unterschiedliche Weise die Lerninhalte vermitteln und dabei die Lerntypen, die

Repräsentationsebenen und das Arbeitstempo berücksichtigen (siehe dazu Kapitel 3.2.). Um dem unterschiedlichen Leistungsniveau der Kinder gerecht zu werden, müssen eine Vielzahl differenzierte Arbeitsaufträge unter Berücksichtigung der erstellten Beobachtungsbögen (siehe Kapitel 3.5.) konzipiert werden. Die Kinder können dann ihren Fähigkeiten entsprechend auswählen oder zusätzliche Aufgaben bewältigen.

3.3.5. Zeitlicher Umfang beim „Lernen an Stationen“

Die Dauer einer zu bearbeitenden Thematik abhängig vom Arbeitsauftrag der einzelnen Lernstationen. Beinhaltet sie z.B. eine größere Bastelarbeit oder muss man über mehrere Tage etwas beobachten, sollte dies bei der Zeitplanung berücksichtigt werden. Nach meiner Erfahrung sind ein bis zwei Wochen für die Bearbeitung eines Themas mit der Unterrichtsmethode „Lernen an Stationen“ bei Vorschulkindern realistisch. Dabei hängt es davon ab, wie viel Zeit im Tagesablauf für die Methode eingeplant werden kann. Da die Konzentration am Anfang früh nachlässt, sollte nicht länger als 20 Minuten am Tag mit den Kindern gearbeitet werden. Im weiteren Verlauf des Schuljahres kann man die Zeit auf 30 bis 45 Minuten erhöhen.

3.3.6. Die Materialien

Die Materialien (z.B. Arbeitsblätter, Bastelvorlagen) müssen so gestaltet werden, dass die Kinder selbstständig die Aufgabe bearbeiten können. Das bedeutet, dass die Aufgabenstellung kindgemäß, d.h. in spielerischer Form und dem Leistungsstand der Kinder angepasst sein muss. Sie sollte einen hohen Aufforderungscharakter haben und durch ein ansprechendes Äußeres die Kinder zum Handeln anregen. Außerdem fördert ein schön gestaltetes Arbeitsblatt die Kinder zu einem gewissenhaften Umgang mit den Material (vgl Giehl, van der 2004: 65f.).

Durch Lösungsblätter wird den Kindern Gelegenheit zur Selbstkontrolle geboten. Die Kinder müssen vor sich selbst verantworten, wie sorgfältig und vollständig es einen Arbeitsauftrag erfüllt. Das stärkt ihre Eigenverantwortlichkeit.

3.4. Die Rolle der Lehrerin

Die Lehrerin tritt beim „Lernen an Stationen“ in den Hintergrund und wird zur Beobachterin und Beraterin. Bei Bedarf kann sie sich dem einzelnen Schüler widmen und ihn unterstützen. Schüler können motiviert werden, zusätzliches Material zu bearbeiten oder anderen Schülern zu helfen.

Störungen und Konflikte können meist sofort von der Lehrerin geklärt werden, da sie nicht direkt in den Unterricht involviert ist und so Zeit hat, sich diesen zuzuwenden.

Die Hauptaufgabe der Lehrerin besteht in der inhaltlichen Arbeit, im Finden der zu bearbeitenden Thematik unter Berücksichtigung der Interessenlage der Kinder und der Aufarbeitung und Bereitstellung der Materialien. Dies geschieht vor der eigentlichen Arbeit an den Lernstationen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Herstellung des Materials sehr zeitintensiv ist. Dieser Mehraufwand wird ausgeglichen durch die Möglichkeit der Wiederverwendbarkeit der Materialien.

3.5. Beobachtung und Dokumentation

Die Beobachtung der Kinder während der Arbeit an den Lernstationen wird von der Lehrerin in einem Beobachtungsbogen (siehe Anhang A2) dokumentiert. Ziel der Beobachtung ist, den Entwicklungsstand der Kinder festzuhalten und eine Ausgangslage zu definieren. Daraus werden die nächsten Teilziele für einzelne Kinder erarbeitet (vgl. Brokmann-Nooren 2007: 303). Zusätzlich können diese Beobachtungsbögen bei Elterngesprächen oder bei Gesprächen mit Fachleuten herangezogen werden.

An der Magnettafel kann sich die Lehrerin einen ersten Überblick über den Fortschritt des einzelnen Schülers sowie über den der ganzen Klasse verschaffen.

Sie kann daran erkennen, welche Station von dem einzelnen Schüler bevorzugt wird, ob er Vorlieben hat oder welche Stationen er meidet.

Zu jeder Thematik wird ein Beobachtungsbogen geführt. Dieser enthält neben den Namen der Schüler eine Aufteilung der zu erwerbenden Kompetenzen. Die

Unterteilung der Kompetenzen in dem Beobachtungsbogen erfolgt unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung und der Grundprinzipien der Methode (siehe Kapitel 2.4.). Damit der Zeitaufwand im Rahmen bleibt, erfolgt eine vereinfachte Beurteilung. Dabei werden folgende fünf Beurteilungskriterien unterschieden:

- Trifft voll zu (++)
- Trifft eher zu (+)
- Trifft eher nicht zu (-)
- Trifft nicht zu (- -)
- Keine Beurteilung möglich (o)

Sind im Laufe der Beobachtungen Besonderheiten zu erkennen, müssen diese gesondert aufgeführt werden.

3.6. Praktische Umsetzung

„Lernen an Stationen“ ist nur ein Teil des Unterrichts in der Vorschulklasse. Weitere Aktivitäten, die teils angeleitet, teils frei sind, bilden den Unterricht in einer Vorschulklasse. So finden vor allem ritualisierte Unterrichtssequenzen wie z. B. der Morgen- oder Erzählkreis, der Sportunterricht, die Lesezeit, das gemeinsame Frühstück und das Freispiel auch weiterhin statt. Daneben gibt es Angebote, die das Thema von „Lernen an Stationen“ aufgreifen, um die Lernangebote zu unterstützen. Der Umfang der Angebote ist abhängig von der Anzahl der angebotenen Stationen. Je weniger Stationen zu Beginn der Lernmethode angeboten werden, desto mehr Zusatzangebote gibt es. Beispielhaft werden hier einige Angebote aufgeführt, die man mit den Kindern außerhalb der Lernstationen durchführen kann.

Aufgaben zur Wortschatzerweiterung und zur Merkfähigkeit können durch ein Lied („Löwenzahn“, „Löwenzahn zünde deine Lichtlein an“) und ein Gedicht („Liebt der Löwe Löwenzahn?“) gemeinsam erarbeitet werden. Ebenso unterstützt eine Höraufgabe, bei der die Schüler kurze und lange Wörter heraus hören sollen, die sich auf das Thema Löwenzahn beziehen, die Erarbeitung des neuen Wortschatzes.

Schüler, die sich schon mit den Buchstaben beschäftigen, dürfen mit Buchstabenstempeln das Wort Löwenzahn, Blüte, Stiel, Pustebume usw. stempeln. Bilder mit den dazugehörigen Wörtern liegen aus. Das Zählen von Blütenblättern

oder das miteinander Vergleichen von Blättern, Stielen und Blüten miteinander vergleichen (mehr, weniger, gleich) fördern mathematisches Denken.

Zur Entspannung kann man eine Wiesenmassage als Partnerübung (Vivaldi: „Die vier Jahreszeiten“) und verschiedene Mandalas (Löwenzahnpflanzen) anbieten.

Mit einer Exkursion zu einer nahe gelegenen Wiese, auf der die Schüler die Löwenzahnpflanze finden können, kann der Einstieg in das Thema „Löwenzahn“ beginnen. Ausgerüstet mit Schaufeln und Spaten können die Schüler die Pflanze gleich vor Ort ausgraben. Die Pflanzen werden mit in den Klassenraum genommen und dort von ihnen untersucht. Sie bekommen den Auftrag, die Pflanze mit Augenmerk auf die Blätter, die Blüten und die Wurzel zu untersuchen. Dabei können sie verschiedene Hilfsmittel verwenden wie z.B. Lupe, Schere und Mikroskop. Im anschließenden Stuhlkreis werden die Beobachtungen gegenseitig vorgestellt.

Nach der Einführung und der Vorstellung der Lernstationen können die Kinder mit der Arbeit beginnen. Dabei wird vorausgesetzt, dass die Schüler die Regeln kennen und mit der Arbeit vertraut sind. Am Ende eines Schultages sollte die Durchführung eines Gesprächskreises den Schülern eine Möglichkeit bieten, ihre Arbeiten zu reflektieren und fertige Arbeitsergebnisse zu präsentieren. Sie können dabei schildern, wie sie ihre Aufgabe bearbeitet haben. Fragen und Probleme können gemeinsam besprochen werden. Die Würdigung von einzelnen Arbeitsergebnissen trägt dazu bei, dass die Schüler andere Arbeiten wertschätzen lernen und am nächsten Tag motivierter an die eigene Arbeit gehen.

3.7. Kompetenzerwerb am Beispiel der Lernstation „Löwenzahn“

Die vier Kompetenzbereiche, die in der Rahmenrichtlinie aufgeführt sind, beinhalten verschiedene Fernziele, die das Kind in dem Vorschuljahr entwickeln sollte. Für die Arbeit mit der Unterrichtsmethode „Lernen an Stationen“ ist es angebracht, die einzelnen Fernziele in Nahziele aufzuteilen und diese der behandelnden Thematik zuzuordnen. Da man nicht alle Fernziele gleichzeitig behandeln kann, ist es wichtig, unterschiedliche Fernziele aus den vier Kompetenzbereichen in die Thematik einfließen zu lassen. So kann man während eines Jahres die verschiedenen Fernziele berücksichtigen.

In der folgenden Darstellung wird die Unterrichtseinheit zum Thema „Löwenzahn“ erläutert. Dabei werden zuerst für jede Station die Aufgabe und deren Beschreibung definiert. Es folgt die Aufzählung der zu den Lernstationen gehörenden Lernziele. Die zu erwerbenden Kompetenzen werden anschließend den Lernstationen und den Lernzielen zugeordnet. Abschließend werden mögliche Probleme, die während der Bearbeitung auftreten können, mit den möglichen zusätzlichen Lernangeboten dargestellt. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass diese Erkenntnisse einer ständigen Überprüfung unterliegen. Abhängig vom Kompetenzerwerb der Kinder unter Berücksichtigung der Beobachtungsbögen werden unterschiedliche Probleme zu veränderten Lernangeboten führen müssen.

Station Hand

Aufgabe: Das Löwenzahnblatt mit geschlossenen Augen ertasten.

Beschreibung: Mithilfe eines Partners muss ein Kind mit verbundenen Augen ein Löwenzahnblatt aus einem Fühlsack, in dem sich noch andere Blattformen befinden, ertasten. Danach tauschen die Partner ihre Rollen. Man kann die Blätter auch aus Tonpapier herstellen und laminieren, dann kann man die Umrise noch intensiver spüren.

Lernziele:

- Das Löwenzahnblatt erkennen und kennen lernen
- Auf ein anderes Kind zugehen und kommunizieren
- Absprachen treffen (wer fängt an)
- Vertrauen zum Partner aufbauen
- Schulung des Tastsinns

Kompetenzerwerb:

Soziale Kompetenzen:

Das Kind spricht sich bei Aktivitäten ab, plant, setzt gemeinsame Vorhaben um und tauscht sich sprachlich darüber aus.

Lernmethodische Kompetenzen: Es lernt, kooperativ zu handeln und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache zu arbeiten.

Lernmethodische Kompetenzen:

Es lernt, kooperativ zu handeln und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache zu arbeiten.

Sachkompetenzen:

Das Kind nimmt zunehmend differenziert wahr und setzt dabei bewusst bestimmte Sinne ein (Tastsinn). Es erkennt Gemeinsamkeiten und Unterschiede, gelangt zu Verallgemeinerungen und bildet Begriffe.

Ich-Kompetenzen:

Es entwickelt Vertrauen in die eigenen Kräfte und wird sich bewusst, selbst etwas bewirken zu können.

Beobachtung und Lernangebot:

Das Kind greift zu kräftig oder gar nicht zu:

Dem Kind einen Igelball anbieten zur Sensibilisierung des Tastsinns. Partnermassage zum Einschätzen der eigenen Kräfte.

Das Kind findet keinen Partner:

Bei der Partnerwahl unterstützend eingreifen, fragen, mit wem es gerne arbeiten möchte und zusammen das betreffende Kind fragen.

Die Kinder könne sich nicht einigen wer anfängt:

Besprechen, wie man eine Lösung findet, z.B. durch Abzählen oder welcher Anfangsbuchstabe des Vornamens kommt zuerst im ABC vor.

Bastelstation

Aufgabe: Herstellen einer Löwenzahnpflanze aus Tonpapier

Beschreibung: Aus vorgezeichneten, unterschiedlich langen und auch farblich gekennzeichneten Tonpapierstreifen soll eine Löwenzahnblume hergestellt werden. Diese wird durch Überkreuzen so geklebt,

das ein Blütenkreis entsteht. Blüte und Stiel sollen ausgeschnitten und an den Blütenkreis geklebt werden.

Lernziele:

- *Umgang mit der Schere*
Vorgezeichnete Striche sollen möglichst präzise an der Linie ausgeschnitten werden. Übung der Feinmotorik
- *Auge-Hand-Koordination*
Ein vorgegebenes Muster übertragen können (Streifen überkreuz legen für die Blütenform)

Kompetenzerwerb:

Sachkompetenz:

Das Kind entwickelt Fertigkeiten in der Handhabung von verschiedenen Materialien, Arbeitstechniken, Gegenständen und technischen Geräten.

Ich-Kompetenz:

Das Kind entwickelt Vertrauen in die eigenen Kräfte und wird sich bewusst, selbst etwas bewirken zu können.

Lernmethodische Kompetenz:

Es wendet zunehmend Verfahren für das Lernen und Arbeiten an wie Beobachten, Experimentieren, Erproben, Suchen, Sammeln, Ordnen, Kategorisieren, Untersuchen, Sichern der Ergebnisse, Verwenden von Symbolen, Wiederholen, Üben und Benutzen.

Beobachtung und Lernangebot:

Das Kind hat Schwierigkeiten beim Umgang mit der Schere:

Verschiedene Schneideübungen zur Verfügung stellen.

Das Kind kann das Muster nicht nachlegen:

Arbeitsblätter zur Verfügung stellen, die die Augen-Hand-Koordination üben. Puzzle mit wenigen Teilen zur Verfügung stellen.

Station Bauen

Aufgabe: Das Löwenzahn Puzzle zusammenlegen.

Beschreibung: Eine in mehrere Teile zerschnittene Löwenzahnblume aus laminiertes Pappe soll von den Kindern zusammen gelegt werden.

Lernziel: Das Puzzle fertig stellen.

- *Konzentration und Ausdauer*
Das Kind soll sich über einen längeren Zeitraum mit einer Aufgabe beschäftigen
- *Auge-Hand-Koordination*
Das Kind soll Muster und deren Übertragung auf das Puzzle erkennen
- *Kennen lernen einer Löwenzahnblume*
Durch das Betrachten des Löwenzahns prägen sich bestimmte Merkmale der Pflanze ein. Das wird durch den Vergleich mit einer richtigen Pflanze unterstützt.

Kompetenzerwerb:

Ich-Kompetenzen:

Es steuert sein Verhalten zunehmend selbst, konzentriert sich auf eine Aufgabe, entwickelt dabei Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft.

Sachkompetenzen:

Es schult sein Gedächtnis und erweitert seine Merkfähigkeit. Das Kind nimmt zunehmend differenziert wahr und setzt dabei bewusst alle Sinne ein.

Lernmethodische Kompetenzen

Es wendet Techniken des Wissenserwerbs wie Merken und Erkennen an.

Beobachtung – Lernangebot:

Das Kind kann sich nicht auf eine Sache konzentrieren:

Übungen zur Konzentration anbieten, Puzzle mit weniger Teilen, Mandalas und Montessori-Material zur Förderung der Konzentration.

Das Kind hat Schwierigkeiten, Muster zu erkennen:

Schulung der Wahrnehmung durch Kimspiele (Erkennen, dass ein Gegenstand fehlt). Bildbetrachtung, z.B. suchen eines Gegenstandes auf dem Bild („Findest du den Jungen mit dem Ball?“).

Station Hand (2)

Aufgabe: Mit Knetmasse ein Löwenzahnblatt formen

Beschreibung: Anhand eines echten Blattes sollen die Kinder versuchen, ein Löwenzahnblatt nachzubilden.

Lernziel: Umsetzen eines realen Gegenstandes mit dem Material Knete.

- *Förderung der Feinmotorik*

Durch den Umgang mit dem Material Knete werden besonders die feinen Nervenenden der Fingerspitzen angesprochen, die für die Stifthaltung von Bedeutung sind

- *Kennenlernen der Blattform Löwenzahn*

Durch das Umsetzen der Blattform mit dem Material Knete prägt sich die Blattform besser ein

Kompetenzerwerb:

Sachkompetenz:

Das Kind nimmt zunehmend differenziert wahr und setzt dabei bewusst alle Sinne ein.

Ich-Kompetenz:

Das Kind entwickelt Vertrauen in die eigenen Kräfte und wird sich bewusst, selbst etwas bewirken zu können.

Lernmethodische Kompetenzen:

Das Kind lernt Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Handlungsbereich in einen anderen zu übertragen.

Beobachtung – Lernangebot:

Das Kind hat Schwierigkeiten, die Form nachzugestalten:

Dem Kind öfter zum freien Gestalten Knete anbieten, auch Übungen mit dem Igelball können den Tastsinn und die Feinmotorik fördern.

Das Kind hat die Form des Blattes noch nicht richtig wahrgenommen:

Die Pflanze in der Natur anschauen und anfassen. Sachbücher und Fotos bereitlegen, um darin die Form erneut darzustellen

Bastelstation (2)

Aufgabe: Malen einer Löwenzahnpflanze

Beschreibung Die Kinder sollen mit Wasserfarben (Tusche) eine Löwenzahnpflanze malen

Lernziel: Erkennen der Pflanzenform und auf ein Blatt Papier übertragen.

- *Umgang mit dem Pinsel und Farben*
Mischungsverhältnis von Wasser und Farbe testen
- *Verschiedenen Farben richtig einsetzen*
Erkennen, dass man unterschiedliche Farben benötigt
- Die Proportionen richtig einschätzen
Versuchen, die Pflanze in der richtigen Größe auf das Papier zu bringen und dabei nicht in einer Ecke malen, sondern dem Papierformat angemessen in die Mitte malen

Kompetenzerwerb:

Ich-Kompetenzen:

Das Kind entwickelt Vertrauen in die eigenen Kräfte und wird sich bewusst, selbst etwas bewirken zu können.

Lernmethodische Kompetenzen:

Das Kind wendet zunehmend Verfahren für das Lernen und Arbeiten an wie Beobachten, Experimentieren, Erproben usw. Es lernt, Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Handlungsbereich in einen anderen zu übertragen.

Sachkompetenzen:

Das Kind nimmt zunehmend differenziert wahr und setzt dabei bewusst alle Sinne ein.

Beobachtung – Lernangebot:

Das Kind hat Schwierigkeiten, die Pflanze zu tuschen:

Die Pflanze in der Natur, in einem Sachbuch oder auf einem Foto ansehen.

Kind nimmt zuviel oder zu wenig Wasser:

Durch häufigere Angebote mit Tuschmaterialien zu arbeiten kann das Kind mehr Sicherheit im Umgang mit den Materialien erlangen.

Station Bauen (2)

Aufgabe: Ein Muster legen

Beschreibung: Die Kinder sollen nach einem vorgegebenen Muster ein Rechteck aus Löwenzahnblüten, Stielen und Blättern legen

Lernziel:

- Schulung der Augen-Hand-Koordination
- Konzentration

Kompetenzerwerb:

Sachkompetenzen:

Das Kind nimmt zunehmend differenziert wahr und setzt dabei bewusst alle Sinne ein.

Ich-Kompetenzen:

Das Kind steuert sein Verhalten zunehmend selbst, konzentriert sich auf eine Aufgabe und entwickelt dabei Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft.

Beobachtung – Lernangebot:

Das Kind hat Schwierigkeiten, Muster zu erkennen:

Schulung der Wahrnehmung durch Kimspiele (Erkennen, dass ein Gegenstand fehlt). Bildbetrachtung, z.B. suchen eines Gegenstandes auf dem Bild („Findest du den Jungen mit dem Ball?“).

Das Kind kann sich über einen längeren Zeitraum nicht auf eine Sache konzentrieren:

Übungen zur Konzentration anbieten, Puzzle mit wenigen Teilen, Mandalas und bestimmtes Montessori-Material zur Förderung der Konzentration.

Station Würfel

Aufgabe: Löwenzahnspiel

Beschreibung: Bis zu vier Kinder können das Löwenzahnspiel spielen. Ein Würfelspiel, bei dem man 2 Felder vorgehen kann, trifft man auf eine rote Blüte. Kommt man auf die blaue Blüte, geht es ein Feld zurück, und kommt man auf eine grüne Blüte, muss man aussetzen.

Lernziel:

- Lernen, sich an Regeln zu halten

- Das Würfelbild erkennen und die gewürfelte Zahl auf den Spielplan setzen (Abzählen)
- Mit dem Spielpartner kommunizieren
- Verlieren lernen

Kompetenzerwerb:

Soziale Kompetenzen:

Das Kind akzeptiert Gesprächs- und Abstimmungsregeln, hält sie ein und arbeitet an der Erstellung von Regeln mit.

Sachkompetenzen:

Das Kind entdeckt Muster und Strukturen in seiner Lebenswelt, kann Raum- Lagebeziehungen herstellen und wird sicher im Umgang mit Zahlen.

Soziale Kompetenzen:

Das Kind spricht sich bei Aktivitäten ab, plant, setzt gemeinsame Vorhaben um und tauscht sich sprachlich darüber aus

Beobachtung – Lernangebot:

Ein Kind kann sich nicht an die Regeln halten:

Mit dem Kind sprechen und ihm die Konsequenzen aufzeigen.

Das Kind hat noch Schwierigkeiten, die Zahlen auf dem Würfel zu erkennen:

Spiele, die das Mengenerfassen üben, anbieten

Das Umsetzen auf dem Spielplan bereitet Schwierigkeiten:

Zahlenspiele anbieten.

Das Kind kann nicht verlieren:

Das Kind trösten und darauf hinweisen, dass es beim Nächsten mal wieder eine neue Chance hat

Wie aus der Beschreibung sichtbar geworden ist, werden alle vier Kompetenzbereiche (Fernziele) in unterschiedlicher Ausprägung angesprochen. Bei den Sach- und lernmethodischen Kompetenzen sind es vier unterschiedliche Fernziele, bei den Ich- und sozialen Kompetenzen jeweils zwei Fernziele.

Damit in einem Vorschuljahr die Mindestanforderung aller Kompetenzbereiche erreicht wird, ist bei der Planung der Themen die unterschiedliche Gewichtung der Fernziele unter Einbeziehung der Beobachtungsbögen zu berücksichtigen. In der nachfolgenden Tabelle 2 sind zusammenfassend die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs bei dem Thema „Löwenzahn“ dargestellt.

Tabelle 2: Kompetenzerwerb

Kompetenzerwerb beim Thema:Löwenzahn		Stationen						
		Bauen	Basteln	Hand	Hand	Würfel	Basteln	Bauen
		Löwenzahn Puzzle	Löwenzahnpflanze aus Tonpapier	Löwenzahnblatt ertasten	Löwenzahnblatt formen	Löwenzahnspiel	Malen	Rechteck legen
Lernmethodische Kompetenz	Das Kind verwendet Techniken des Wissenserwerbs wie Verstehen, Begreifen, Merken, Erkennen, Nachfragen, sich erklären lassen, sich austauschen, in Medien recherchieren und nachschlagen							
	Es verwendet zunehmend Verfahren für das Lernen und Arbeiten an wie Beobachten, Experimentieren, Erproben, Suchen Sammeln, Ordnen, Kategorisieren, Untersuchen, Sichern der Ergebnisse, Verwenden von Symbolen, Wiederholen, Üben und Benutzen							
	Es lernt, Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Handlungsbereich in einen anderen Übertragen							
	Es lernt kooperativ zu handeln und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache zu arbeiten							
Sachkompetenz	Das Kind nimmt zunehmend differenziert wahr und setzt dabei bewusst alle Sinne ein							
	Es schult sein Gedächtnis und erweitert seine Merkfähigkeit							
	Es entdeckt Muster und Strukturen in seiner Lebenswelt, kann Raum-Lagebeziehungen herstellen und wird sicher im Umgang mit Zahlen							
	Es entwickelt Fertigkeiten in der Handhabung von verschiedenen Materialien, Arbeitstechniken, Gegenständen und technischen Geräten							
Ich - Kompetenz	Es entwickelt Vertrauen in die eigenen Kräfte und wird sich bewusst, selbst etwas bewirken zu können							
	Es steuert sein Verhalten zunehmend selbst, konzentriert sich auf eine Aufgabe, entwickelt dabei Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft							
Soziale - Kompetenz	Es spricht sich bei Aktivitäten ab, plant, setzt gemeinsame Vorhaben um und tauscht sich sprachlich darüber aus							
	Es akzeptiert Gesprächs- und Abstimmungsregeln, hält sie ein und arbeitet an der Erstellung von Regeln mit							

3.8. Möglichkeiten und Grenzen der Methode

Durch die Methode „Lernen an Stationen“ werden sowohl an die Lehrerin als auch an die Schüler besondere Anforderungen gestellt, die einerseits eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung darstellen, andererseits nicht immer und in jedem Fall durchführbar sind. Im Folgenden sollen einige Möglichkeiten und Grenzen angeführt werden.

- Die Lehrerin hat mehr Zeit, die Kinder zu beobachten, da sie nicht direkt am Unterrichtsgeschehen beteiligt ist.
- Sie kann sich mehr dem einzelnen Schüler und seinen Problemen widmen.
- Auf Konflikte und Störungen kann die Lehrerin sofort eingehen.
- Durch ein differenziertes Angebot können sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schüler gleichermaßen berücksichtigt werden.
- Der Schüler kann sich nach seinen Interessen und Neigungen die Aufgaben aussuchen, die er bearbeiten möchte.
- Spaß und Freude bei der Arbeit erhöhen die Motivation.
- Die Möglichkeit der Selbstkontrolle erhöht die Eigenverantwortlichkeit und stärkt das Selbstbewusstsein.
- Das individuelle Lerntempo des Schülers wird berücksichtigt.
- Durch das Helferprinzip wird der Schüler mehr in die Unterrichtsdurchführung eingebunden.

- Der Schüler kann durch eigene Ideen zur Gestaltung des Unterrichts beitragen.
- Die Unterrichtsvorbereitung ist zeitaufwendig.
- Werden bestimmte Eingangsvoraussetzungen von Kindern nicht erfüllt, besteht die Gefahr, dass Kinder überfordert werden.
- Bei Klassenstärken von mehr als 25 Kindern sollte die Methode in der Vorschule mit mindestens zwei Lehrkräften begleitet werden.
- Durch die Einbeziehung der verschiedenen Eingangskanäle kann an vorhandenes Wissen schneller angeknüpft werden, das Gehirn erkennt die Dinge als interessant und sinnvoll und wird aufnahmefähiger. Somit wird Denken, Lernen und Behalten gefördert (vgl. Bauer 2005: 33).
- Ein handelnder Umgang mit den Lerninhalten führt dazu, dass kognitive Strukturen aufgebaut werden (siehe Kapitel 1.3.1.).
- Es wird individuelles Lernen, aber auch gemeinsames Lernen berücksichtigt. Dadurch lernen die Schüler, sich eigenständig, aber auch im sozialen Miteinander mit einem Sachverhalt zu beschäftigen.
- Durch die Arbeit mit anderen Kindern findet ein Austausch über die Inhalte, aber auch über die verschiedenen Lernwege der Schüler statt. Das führt zu einem Aufnehmen, Verarbeiten, Vernetzen und letztendlich zu einem Speichern der neuen Informationen (vgl. Bauer 2005: 38-39).
- Die Arbeit in unterschiedlichen Sozialformen führt zu einem kommunikativen Austausch und fördert die sozialen Kontakte und somit das emotionale Lernen (vgl. Giehl, van der 2004: 55).
- Die Lehrkraft kann auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler eingehen und diese auch bei dem nächsten Thema mit berücksichtigen.

4. Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird deutlich, dass durch die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen das Aufwachsen der Kinder beeinflusst wird und sich mit unterschiedlicher Stärke auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Die frühen emotionalen Beziehungen in der Familie oder zu einer anderen Bezugsperson geben dabei dem Kind die notwendige Sicherheit, um neue Situationen und Erlebnisse bewältigen zu können. Zusätzlich spielt der Einfluss der Medien, das Freizeitverhalten und die Migration eine bedeutsame Rolle.

Bei der Beantwortung der Frage, wie Kinder lernen, ist aus neurobiologischer Sicht zu beachten, dass neue Informationen in die eigenen bereits bestehenden Strukturen integriert werden müssen. Dazu ist es notwendig, dem Kind vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen. Durch ein Angebot, das die verschiedenen Sinneskanäle mit einbezieht, besteht die Möglichkeit schneller Anknüpfungspunkte an schon vorhandenes Wissen zu finden und damit die Aufnahmefähigkeit zu steigern. Das Gehirn erkennt Dinge als sinnvoll und interessant an und wird somit aufnahmefähiger. Das Denken und Lernen wird gefördert.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird deutlich, dass das selbsttätige und aktive Handeln des Kindes, verbunden mit eigenen Vorerfahrungen dazu beiträgt, Wissen aufzubauen. Eine direkte Übergabe von Wissen an die Lernenden ist nicht möglich. Eine weitere Theorie besagt, dass durch die soziale Interaktion und dem kommunikativen Austausch der Lernprozess unterstützt wird.

Dabei ist bedeutsam, dass es lernsensible Entwicklungsfenster gibt, die es zu nutzen gilt. Diese müssen von den Pädagogen erkannt und genutzt werden.

Bei der Berücksichtigung der rechtlichen Vorgaben durch die Rahmenrichtlinie wird klar, dass die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die Veränderung der familiären Lebenswelten, der Gesellschaft und der schulischen Praxis angemessen berücksichtigt wurden. Daraus resultiert ein neuer Lernbegriff, der das Kind als zunehmend selbstständigen und selbstverantwortlichen Mitgestalter seiner eigenen

Lernprozesse sieht. Dazu ist es notwendig, die in der Rahmenrichtlinie empfohlenen offenen Unterrichtsmethoden umzusetzen.

Anhand der Beschreibung des praktischen Beispiels zum Thema „Löwenzahn“ wird gezeigt, dass eine komplexe Vermittlung der Kompetenzen für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler möglich ist.

Aufmerksamkeit und Motivation sind für das Lernen wichtig und können durch eine positive Atmosphäre verbessert werden. Das beinhaltet eine intensive Lehrer-Schüler-Beziehung, sowie ein Lernort der zum Experimentieren, Erkunden und Erforschen einlädt. Zusätzlich unterstützen Lerninhalte und deren vielfältige Vermittlungsmethoden, die sich an den Vorerfahrungen der Schüler orientieren, deren Aufmerksamkeit und Motivation.

Lernprozesse laufen erfolgreicher ab, wenn die individuellen Lern- und Denkstrukturen berücksichtigt werden. Bei der Planung der Lerninhalte bezieht die Lehrerin den Entwicklungsstand, das Vorwissen und die emotionalen Zustände der Schüler mit ein. Das führt bei den Schülern zu mehr Aufmerksamkeit und Motivation für die Bearbeitung der Aufgaben.

Die unterschiedlichen Lerntypen werden durch eine vielfältige Aufgabenstellung, unter Einbeziehung der verschiedenen Eingangskanäle, berücksichtigt. Das individuelle Arbeitstempo und die unterschiedliche Art der Bearbeitung werden durch differenzierte Aufgaben unterstützt. Durch die handlungsorientierte Methode erhält der Schüler Erkenntnisse durch eigenes Erproben.

Der Schüler wird durch die autonome Auswahl eines Themenbereiches (Station) sowie deren Bearbeitung in seiner Selbstständigkeit gefördert und unterstützt. Ebenso trägt die Selbstkontrolle der Arbeiten zu einem kritischen Bewusstsein der eigenen Leistung bei.

Die freie Wahl der Sozialform unterstützt sowohl das individuelle als auch das gemeinsame Arbeiten an einer Sache. Die Zusammenarbeit sowie der Austausch mit

anderen Schülern über die Arbeitswege und Probleme der Aufgabe tragen zu einem erfolgreichen Lernen und zum Erwerb wichtiger Sozialkompetenzen bei.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass die Methode „Lernen an Stationen“ eine Vielzahl der zuvor genannten Erkenntnisse erfüllt und dazu beiträgt, das Unterrichtsgeschehen deutlich abwechslungsreicher zu gestalten.

Die positiven Seiten der Methode sind an dieser Stelle ausführlich beschrieben worden, dennoch sollten auch die wenigen negativen Aspekte hier aufgeführt werden. So können Schüler die Struktur und Lenkung benötigen, mit der Offenheit der Angebote wenig anfangen und fühlen sich deutlich überfordert. Sie brauchen gerade am Anfang die Hilfe der Lehrerin, sie mit dieser Offenheit vertraut zu machen.

Für die Lehrerin besteht die Schwierigkeit hauptsächlich darin, dass Vorschulkinder häufig noch nicht lesen können. Die Aufgabenstellungen können keine schriftlichen Anleitungen erhalten, sondern müssen allein durch das Material heraus einen gewissen Aufforderungscharakter besitzen. Damit begründet sich auch die deutlich höhere Vorbereitungszeit der Lehrerin.

An integrativen Grundschulen sind zusätzlich zu den Lehrerinnen auch Sonderpädagoginnen im Unterricht tätig. Meiner Meinung nach sollte dieses System auch auf die Vorschule erweitert werden. Es hat sich in der Praxis gezeigt, dass die Unterrichtsmethode dadurch für alle Beteiligten erfolgreicher umgesetzt werden kann.

„Lernen an Stationen“ stellt eine besonders effektive Möglichkeit dar, den Unterricht zu öffnen und den veränderten Lebens- und damit auch Lernbedingungen der Kinder Rechnung zu tragen und selbstständiges Lernen zu fördern.

Literaturverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland
2008. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Bauer, Roland (2005): Lernen an Stationen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen

Baumgart, Franzjörg (2001): Entwicklungs- und Lerntheorien. Bad Heilbrunn: Verlag
Julius Klinkhardt

Behörde für Bildung und Sport. Amt für Bildung. Referat Schulaufsicht und -beratung
für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen. (2003): Bildungsplan
Grundschule. Hamburg

Behörde für Bildung und Sport (2005): Senatsdrucksache Nr. 2005/0706:
Rahmenrichtlinie für Bildung und Erziehung in der Vorschulklasse.
Hamburg.

Brokmann-Noren, Christiane; Gereke, Iris; Kiper, Hanna; Renneberg, Wilm (Hrsg.)
(2007): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn:
Verlag Julius Klinkhardt

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Zwölfter
Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger
Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in
Deutschland. Bonn

Bund-Länder-Kommission für Bildungsforschung und Forschungsförderung (2002):
Arbeitsstab Forum Bildung – Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn

Doerry, Martin; Mohr, Joachim (2003): Die Bildungsoffensive. Was sich an Schulen
und Universitäten ändern muss. Stuttgart/München: Deutsche Verlags
Anstalt

Dornes, Martin (2004): Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt: Fischer
Taschenbuch Verlag

Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut; Kahlert, Joachim; Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe (2005): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik 2. Auflage Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Fthenakis, Wassilios E. (2003): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder

Gieth, van der, Hans-Jürgen (2004): Lernzirkel. Die neue Form des Unterrichts. Kempen: Buch Verlag Kempen

Gisbert, Kristin (2004): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Gudjons, Herbert (2001): Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Haarmann, Dieter, Kalb, Peter E. (1999): Grundschule 2000. Lernen und leben im neuen Jahrtausend. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Hegele, Irmintraut (1999): Lernziel Stationenarbeit. Eine neue Form des offenen Unterrichts. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Herrmann, Ulrich (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Jürgens, Eiko (2004): Die `neue` Reformpädagogik und ihre Bewegung Offener Unterricht. Sankt Augustin: Academia Verlag

KIM – STUDIE (2006): Kinder und Medien, Computer und Internet wurde erstellt vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest

Rolff, Hans-Günter; Zimmermann, Peter (1985): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Rossbach, Hans-Günther; Nölle, Karin; Czerwenka, Kurt (2001): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Opladen: Leske und Budrich

Schuber, Michael (2002): Grundsätzliches zum Stationen-Lernen. Lehrerbildung konkret. Studienseminar S1 Dortmund
www.learn-line.nrw.de/angebote/lakonkret/ (Zugriff am 11.Aug.2008)

Solzbacher, Claudia (2004): Wie kommt der Kompetenzbegriff in die Bildungsdebatte? – in Grundschule Heft 2 Februar 2004: Kompetenzentwickeln. Ganz Ohr sein. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag

Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg – Berlin: Spektrum Akademischer Verlag

Vester, Frederic (2002): Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? München: Deutscher Taschenbuch Verlag

Voß, Reinhard (2005): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welt in den Köpfen der Kinder verstehen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Wallrabenstein, Wulf (1991): Offene Schule- Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag

Zimbardo, Philip; Gerrig, Richard J. (2004): Psychologie 16. Auflage München: Pearson Studium

Abkürzungen

BLK = Bund-Länder-Kommission für Bildungsforschung und Forschungsförderung

BBS = Behörde für Bildung und Sport

BMFSF = Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

MPFS = Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest

Anhangverzeichnis

Anhang 1: Auszug aus der Richtlinie für Bildung und Erziehung in Vorschulklassen
der Behörde für Bildung und Sport in Hamburg

Anhang 2: Beobachtungsbogen

3.1 Kompetenzbereiche

Ich-Kompetenzen

Das Kind entwickelt ein positives Gefühl sich selbst gegenüber, es vertraut seinen eigenen Kräften, es handelt selbstverantwortlich und entwickelt Eigeninitiative. Die Entwicklung von Selbstwertgefühl, das Erleben von Autonomie und das Wachsen von Ich-Stärke ermöglichen dem Kind den Erwerb von Ich-Kompetenzen.

- Das Kind entwickelt sich in der Gruppe zur kompetenten und handlungsfähigen Persönlichkeit in der Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und Stimmungen sowie seinen körperlichen Fähigkeiten.
- Es wird sich der eigenen Bedürfnisse und Gefühle zunehmend bewusst und kann diese angemessen ausdrücken.
- Es geht Problemen auf den Grund, kann sie bewältigen, wird sich zunehmend der Bedingungen für Erfolge bewusst.
- Es macht Erfahrungen des Angenommenseins, der Wertschätzung und des Rückhalts in vertrauensvollen Beziehungen.
- Es entwickelt Vertrauen in die eigenen Kräfte und wird sich bewusst, selbst etwas bewirken zu können.
- Es lernt, mit Misserfolg, Ängsten, Risiken und Widersprüchen umzugehen und bewältigt dadurch Grenzsituationen und Brüche.
- Es steuert sein Verhalten zunehmend selbst, konzentriert sich auf eine Aufgabe, entwickelt dabei Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft.
- Es bemerkt, dass Menschen in ihren Begabungen und Fähigkeiten unterschiedlich sind.
- Es nimmt seine eigene Biografie, Familiengeschichte und Familientradition wahr und wird sich seiner kulturellen und religiösen Herkunft bewusst.
- Es traut sich, für eigene Rechte einzustehen und sich gegen Ungerechtigkeit zu wehren.
- Es lernt, auf seinen Körper zu achten, ihn zu pflegen und ihn gesund zu erhalten.
- Es erlebt und entwickelt Freude an der Bewegung.

Soziale Kompetenzen

Das Kind lernt in der Gruppe, gestaltet soziale Beziehungen, entwickelt Empathie, erfasst soziale, gesellschaftliche und religiöse Sachverhalte, übernimmt für sich und andere Verantwortung. Das Kind wird konflikt- kooperations- und kompromissfähig. Dabei entstehen ein Wertebewusstsein und ein Vorverständnis von Grundrechten. Das bedeutet:

- Das Kind entwickelt ein Bewusstsein für seine Gruppe.
- Das Kind erwirbt zunehmend Einfühlungsvermögen in Handlungen, Gefühle und Gedanken anderer. Es äußert Kritik und nimmt solche an.
- Es anerkennt die Vielfalt kultureller und religiöser Verschiedenheit und lehnt Diskriminierungen ab.
- Es nimmt die Verschiedenheit der Interessen zwischen Kindern, zwischen Kindern und Erwachsenen sowie zwischen Erwachsenen wahr und geht adäquat damit um.
- Es verständigt sich über unterschiedliche Erwartungen und schließt Kompromisse.
- Es spricht sich bei Aktivitäten ab, plant, setzt gemeinsame Vorhaben um und tauscht sich sprachlich darüber aus.
- Es akzeptiert Gesprächs- und Abstimmungsregeln, hält sie ein und arbeitet an der Erstellung von Regeln mit.
- Es nimmt verschiedene Rollen ein und gestaltet diese.
- Es erfährt Rituale als Gestaltungsmittel gemeinsamen Lebens.
- Es übernimmt Verantwortung für sich und andere.
- Es hört zu und setzt seine Sprache situationsangemessen ein

Sachkompetenzen

Das Kind eignet sich die Welt an. Es nimmt Dinge und Phänomene wahr, lernt zu verallgemeinern und bildet Begriffe. Es erschließt sich Lebensbereiche, eignet sich Wissen an, erwirbt Fähigkeiten und Fertigkeiten und wird urteils- und handlungsfähig. Das beinhaltet:

- Das Kind nimmt zunehmend differenziert wahr und setzt dabei bewusst alle Sinne ein.

Anhang 1 Auszug aus der Richtlinie für die Bildung und Erziehung in Vorschulklassen der Behörde für Bildung und Sport in Hamburg

- Es erkennt Gemeinsamkeiten und Unterschiede, gelangt zu Verallgemeinerungen und bildet Begriffe.
- Es schult sein Gedächtnis und erweitert seine Merkfähigkeit.
- Es entwickelt Problemlösefähigkeiten, es sucht, erprobt und probiert verschiedene Lösungswege aus, es experimentiert, forscht und kommt zu eigenen Erkenntnissen.
- Es entdeckt Muster und Strukturen in seiner Lebenswelt, kann Raum-Lagebeziehungen herstellen und wird sicher im Umgang mit Zahlen.
- Es teilt seine eigenen Erkenntnisse, Wünsche, Gefühle, Absichten und Pläne anderen verständlich mit.
- Es nimmt sprachliche Äußerungen genau wahr, lernt den Inhalt zu verstehen und die Gedanken sinnvoll, sprachlich treffend und weitgehend grammatikalisch richtig wiederzugeben.
- Es tauscht Informationen aus, nimmt aktiv an Gesprächen teil, bringt seine eigenen Vorstellungen und Begriffe ein.
- Es erkennt, dass es unterschiedliche Sprachen gibt.
- Es entwickelt ein Verständnis für Abbildungen, Symbole, Wörter und Bücher.
- Es entwickelt Fertigkeiten in der Handhabung von verschiedenen Materialien, Arbeitstechniken, Gegenständen und technischen Geräten.
- Es geht mit verschiedenen Medien um und eignet sich Fertigkeiten im Umgang mit denselben an. Es vergleicht Medienprodukte mit dem realen eigenen Erleben.
- Es gewinnt Einsichten in ökologische Zusammenhänge, Wissen warum und wie Menschen die Natur nutzen, gestalten und erhalten. Es entwickelt ein Verantwortungsbewusstsein für die Natur.
- Es betätigt sich sportlich, hat Freude an körperlicher Bewegung und bildet Bewegungsfertigkeiten und Koordinationsvermögen aus.
- Es nimmt seine Umgebung wahr und erfasst zunehmend bewusst Natur, Kunst und Kultur.

Lernmethodische Kompetenzen

Das Kind eignet sich Wege zum Lernen an und wird sich des Ergebnisses und der Lernwege zunehmend bewusst. Es entwickelt die Bereitschaft und Fähigkeit, von anderen zu lernen. Die Fähigkeit und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen werden durch lernmethodische Kompetenzen unterstützt.

Anhang 1 Auszug aus der Richtlinie für die Bildung und Erziehung in
Vorschulklassen der Behörde für Bildung und Sport in Hamburg

- Das Kind entwickelt ein Selbstbild als lernendes.
- Es verstärkt seine Erkenntnishaltungen, indem es Vermutungen aufstellt, Probleme erfasst, Vorschläge unterbreitet, Informationen und Material organisiert.
- Es verwendet Techniken des Wissenserwerbs wie Verstehen, Begreifen, Merken, Erkennen, Nachfragen, sich erklären lassen, sich austauschen, in Medien recherchieren und nachschlagen.
- Es führt Tätigkeiten selbstständig aus und fordert nach Bedarf Hilfe ein.
- Es wendet zunehmend Verfahren für das Lernen und Arbeiten an wie Beobachten, Experimentieren, Erproben, Suchen, Sammeln, Ordnen, Kategorisieren, Untersuchen, Sichern der Ergebnisse, Verwenden von Symbolen, Wiederholen, Üben und Benutzen.
- Es lernt, Ursachen für gute Lernergebnisse bzw. nicht Gelungenes zu erkennen.
- Es erkennt den Wert von Wiederholungen und Übungen.
- Es schätzt den eigenen Zeitbedarf ein und teilt seine eigene Zeit ein.
- Es lernt, Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem Handlungsbereich in einen anderen zu übertragen.
- Es lernt kooperativ zu handeln und arbeitsteilig an einer gemeinsamen Sache zu arbeiten.

Schriftliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir,
Petra Lindner, Matrikelnummer ,1741036
eigenständig und ohne fremde Hilfe verfasst wurde.

Hamburg, 27. Oktober 2008

Ort, Datum

Unterschrift