

Die Frage nach „kindgemäß oder fachlich“ stellt sich nicht

von

Thomas Royar, Freiburg

Erwiderung zum vorausgehenden Diskussionsbeitrag: Klaus-Peter Eichler, Mathematik im Kindergarten: Kindperspektive und Fachsystematik. In: *mathematica didactica* 30(2), S. 86–91

1 Zustimmung

Die Aussagen, die Eichler (2007) in Abschnitt 3 seines Beitrages macht, bleiben weitgehend unwidersprochen. Diese stehen auch nicht im Widerspruch zu den eigenen Ausführungen. Die Frage, ob sich mathematische Früherziehung am Kind oder am Fach orientieren solle, führt nicht weiter, denn diese muss mit Sicherheit beides. Die Folgerung aber, dass sich hieraus die Notwendigkeit der „präzise(n) Analyse des zu Erreichenden hinsichtlich der verschiedenen Komponenten des zu erwerbenden Könnens“ (ebd., S. 88) ergibt, bedarf weiterer Diskussion, nicht zuletzt im Hinblick auf die Frage, was als „zu erwerbendes Können“ zu gelten habe und wer dieses bestimmt (doch nicht „die“ Mathematik als solche). Dass es besonders in den neuen Bundesländern auch mathematisch fachlich qualifizierte Erzieherinnen gibt, wurde nicht bezweifelt, sondern im Gegenteil erwähnt und geschätzt (vgl. Royar 2007, S. 32).

2 Zum Begriff Plan

Im „Gemeinsamen Rahmenplan“ ist explizit die Funktion der zu erstellenden Bildungspläne beschrieben:

Bildungspläne im Elementarbereich präzisieren den zu Grunde gelegten Bildungsbegriff und beschreiben den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, der in unmittelbarer Beziehung zu den weiteren Aufgaben der Erziehung und Betreuung steht. Sie verleihen den Bildungsprozessen in den Kindertageseinrichtungen Transparenz und bieten Orientierung für die Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen. Bildungspläne haben aber insbesondere die Aufgabe, die Grundlagen für eine frühe und individuelle Förderung der Kinder zu schaffen.

Besonders der Orientierungsfunktion können die geradezu operationalisierten Zielvorstellungen im Mecklenburg-Vorpommerschen Rahmenplan abträglich sein. Eigene Studien lassen die Vermutung zu, dass bei vielen Erzieherinnen und Eltern deutliche Skepsis einer drohenden Verschulung der Kindergärten gegenüber besteht. Dass es hierfür auch handfeste Gründe gibt, dürfte bekannt sein (z. B. Schäfer 2002, Dollase 2006). Mathematikdidaktiker sollten diesen Aspekt nicht mit dem Verweis auf die Fachsystematik auszublenden versuchen.

3 Wertungen

Die Aussage über den Mecklenburg-Vorpommerschen Rahmenplan, dass dieser den Vorgaben nicht entspreche, stützt sich in erster Linie auf die Vorgabe des Gemeinsamen Rahmenplans, in der es heißt,

in den Rahmenplänen werden Aufgaben und zu erbringende Leistungen der Tageseinrichtungen, nicht aber Qualifikationsniveaus normiert, die das Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen hat.

Dazu stehen Formulierungen, die mit „Das Kind kann“ beginnen und zahlreich im nordostdeutschen Plan zu finden sind, im Gegensatz.

Der sächsische Plan enthält sachliche Fehler. In der Bewertung wurde dieser Fakt zu wenig herausgestellt. Dennoch erhalten Erzieherinnen wertvolle Informationen zu Lernfeldern und möglichen Inhalten mathematischer Erziehung, gerade auch dann, wenn sie der Idee der „Mathematik im Kindergarten“ eher skeptisch gegenüberstehen. Das Phänomen, dass sich viele Menschen für mathematisch unbegabt halten und entsprechende Berührungsängste haben, ist – man mag es noch so sehr bedauern – gesellschaftliche Tatsache (vgl. Beutelspacher 1996). In eigenen Untersuchungen (die allerdings im Südwesten stattfanden) zeigte sich, dass Erzieherinnen mit Mathematik in erster Linie „Schule“ und „Rechnen“ assoziierten und erst über die Erkenntnis, dass Mathematik im Alltag der Kinder von Bedeutung ist (und sie selbst oft unbewusst mathematische Lerninhalte „anbieten“) motiviert wurden, sich vertieft mit „Mathematik im Kindergarten“ auseinanderzusetzen.

Begriffe wie „Menge“ haben außer der mathematischen auch eine umgangssprachliche Bedeutung, die Kinder bereits kennen und verwenden. Wenn ein Kind sagt „Das ist aber eine Menge Wasser!“, käme doch wohl niemand auf die Idee, hier von einem „problematischen Mengenbegriff“ zu sprechen. Solche Begriffe werden ja nicht von jetzt auf nachher „gelernt“, sondern bilden sich über einen längeren Zeitraum der Beschäftigung und geistigen Verarbeitung heraus. Bei gezielten und wiederholten Betrachtungen zum Beispiel einer „Menge Wasser“ und einer „Menge Bauklötze“ können dann sukzessive Unterschiede identifiziert werden.

Die Fachsystematik ist „fertig“, sie steht am Ende der Erkundung, sie leistet aber zunächst wenig bei Kindern, die sich die grundlegenden Begriffe erst aneignen müssen (vgl. Freudenthal 1973).

4 Abschlussbemerkung

Mathematische Früherziehung wird auf absehbare Zeit in Kindertageseinrichtungen von Erzieherinnen geleistet oder sie wird dort nicht stattfinden. Mit Plänen allein ist wenig erreicht, die Erzieherinnen müssen dafür gewonnen werden, frühe mathematische Bildung als einen wichtigen Teil ihrer Arbeit zu begreifen. Hierzu sind affektive Momente zu Beginn entscheidender als inhaltliche. Dass Pläne auf dem Papier noch keine unmittelbaren Auswirkungen auf tatsächlich erreichte (Lern-)Ziele haben, ist hinreichend bekannt. Die Diskussion über den Stellenwert mathematischer Früherziehung und Frühförderung hat nach längerer Pause gerade erst wieder begonnen.

Literatur

- Beutelspacher, Albrecht (1996): In Mathe war ich immer schlecht. Braunschweig; Vieweg
- Dollase, Rainer (2006): Die Fünfjährigen einschulen – Oder: Die Wiederbelebung einer gescheiterten Reform der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts. In: KITA aktuell, Ausgabe NRW, 1/2006, S. 11–12
- Eichler, Klaus-Peter (2007): Mathematik im Kindergarten: Kindperspektive und Fachsystematik. Diskussionsbeitrag. In: *mathematica didactica* 30(2), S.86–91
- Freudenthal, Hans (1973): Mathematik als pädagogische Aufgabe. Band 1 und 2. Stuttgart; Klett
- Royar, Thomas (2007): Mathematik im Kindergarten. Kritische Anmerkungen zu den neuen „Bildungsplänen“ für Kindertageseinrichtungen. In: *mathematica didactica* 30(1), S. 29–48
- Schäfer, Gerd E. (2002): Keine festen Lehrpläne für ein frühkindliches Curriculum. In: *Welt des Kindes*, 5/2002, S. 46–47

Bildungspläne

- Hansel, Toni et al. (2004): Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in den Kindertageseinrichtungen auf die Schule. Schwerin: Sozialministerium des Landes Mecklenburg-Vorpommern
- Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Soziales, 2006
- Gemeinsamer Rahmenplan der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, <http://www.rahmenplan.de/bildungsplan.html>

Anschrift des Verfassers

Thomas Royar
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
royar@ph-freiburg.de

Eingang des Diskussionsbeitrags: 04.12.2007