

**Schriften aus dem Institut für Pädagogik der Elementar- und
Primarstufe der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main**

Reihe A:

**Beiträge aus der Arbeitsstelle „Sprachentwicklung und
Medienkompetenz“**

Band 5:

Texte zum Projekt „Lernen und Qualifizieren (LUQ)“

Gerold Scholz; Karlheinz Burk; Christian Rachner:

**Kommentare zum
„Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder
von 0 bis 10 Jahren in Hessen“**

Frankfurt am Main, 2005

Kommentare zum „Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen“

(„Bildung von Anfang an“ – Stand: März 2005)

Inhalt:

Gerold Scholz:

Der Bildungs- und Erziehungsplan: Impulse zur Einschätzung aus
bildungspolitischer Perspektive3

Karlheinz Burk:

Der Bildungs- und Erziehungsplan: Anmerkungen zum Aspekt der Weiter-
Entwicklung von pädagogischen Institutionen (Kindertagesstätten und
Grundschule).....14

Christian Rachner

Der Bildungs- und Erziehungsplan:
Einschätzungen aus spracherwerbsbezogener Perspektive.....23

Gerold Scholz

Der Bildungs- und Erziehungsplan: Impulse zur Einschätzung aus bildungspolitischer Perspektive

Es gibt erstens einen bildungspolitischen Kontext der Studie.

An der Oberfläche ausgelöst durch eine Reihe sogenannter ländervergleichender Studien zu den Bildungssystemen in einzelnen Ländern findet in Deutschland eine merkwürdige Entwicklung statt. Eine tatsächliche Diskussion über die Ursachen guten oder schlechten Abschneidens einzelner Länder in diesen Studien gibt es kaum. Vielmehr drängt sich der Eindruck auf, dass die Studien wie ein Steinbruch benutzt werden. Man findet dort jeweils die Ergebnisse, die man politisch für die Legitimation der gewünschten oder durchgeführten bildungspolitischen Maßnahmen benötigt. Es fällt weiter auf, dass die Diskussion über Änderungen im Bildungssystem weniger von Pädagogen als vielmehr von Politikern und Ökonomen bestimmt wird. Eine herausragende Rolle haben faktisch Unternehmensberater und Stiftungen großer Konzerne, wie die Bertelsmann Stiftung. Die methodischen und empirischen Implikationen der Studien werden außer in kaum wahrgenommenen Expertenkreisen öffentlich nicht diskutiert, vielmehr werden aus empirischen Daten Konsequenzen gezogen, die aus den Daten selbst nicht ableitbar sind. So werden in den PISA-Studien fünfzehnjährige Schüler untersucht, die Diskussion aber bezieht sich nicht auf eine Änderung der Sekundarstufe, sondern auf eine Ausweitung des Unterrichts in die vorschulische Phase. Allgemein kann man von einer Verschulung des Lernens sprechen. Dies betrifft die Verschulung des Kindergartens mit einem Bildungsauftrag, der eindeutig propädeutisch ausgerichtet ist auf die tatsächlichen oder vermeintlichen Anforderungen der Grundschule. Auch die finanziell geförderte Ausweitung der Ganztagschulen ist als Verschulung zu lesen. Nimmt man die Einrichtung von Horten, den Nachhilfeunterricht und die Teilnahme von Kindern an Privatschulen oder Vereinen hinzu, sowie die Durchsetzung sog. Bildungsprogramme in den Medien und die Verbreitung von Lernsoftware, so kann

man sagen, dass ein großer Teil des Tages eines Kindes schulisch bestimmt wird bzw. werden soll.

Diese Ausweitung der Verschulung wird begleitet von einer Tendenz zur Verkürzung der Schulzeit. Die Einschulung soll früher erfolgen, die Schulzeit bis zum Abitur nicht mehr 13, sondern 12 Jahre betragen.

Das durch Lernen erworbene Wissen wird unter den Aspekt der Nützlichkeit gestellt. Dem korrespondiert der Gedanke, dass das dafür notwendige Wissen kanonisierbar sei. Die wichtigste schulpolitische Veränderung der letzten Jahre besteht in der Durchsetzung von Kontrollen. Das betrifft Vergleichsarbeiten in den Grundschulen ebenso wie die Verpflichtung von Lehrern zur Fortbildung, die Absenkung der Besoldung von Hochschullehrern, verbunden mit einer sog. leistungsorientierten Bezahlung wie die beständige Evaluierung von Bildungseinrichtungen. Ein – aus der Privatwirtschaft entlehntes – erkennbares Muster besteht in der Idee der Leistungssteigerung durch Wettbewerb. Leistung wird getauscht. Für Schüler heißt dies durch Noten, für Berufstätige im Bildungsbereich gegen Geld. Das mit der Orientierung an Leistung durch Wettbewerb Selektion verbunden ist, ist bewusst und gewollt. Denn gleichzeitig wird den Hochbegabten (in der Schule) und den „Leuchttürmen“ (in der Universität) mehr Geld und mehr Freiraum für nicht kanonisierbare Wissenserwerbsprozesse zur Verfügung gestellt. Eher versteckt und verschämt wird politisch damit umgegangen, dass jeder Selektionsprozess auch Opfer fordert.

Vor allem im schulischen Bereich wird die Frage nach den Opfern des Wettbewerbs mit einer Initiative verdrängt, die die Förderung der Schüler auf der Grundlage von Individualisierung zum Programm erhebt. Die Durchsetzung sog. Bildungsstandards, die Interpretation von Lernen als Erwerb von Kompetenzen usw. folgt nicht nur der Logik, dass unter Lernen nur dasjenige verstanden werden soll, was man auch prüfen kann. Es individualisiert Lernen auch in einem unzulässigen Maße. Die Kopplung von Diagnose und Förderung einzelner Schüler macht den Lernerfolg abhängig von der Förderfähigkeit des Schülers und der Diagnose- und Planungsfähigkeit des Lehrers. Förderung und Diagnose als technische Instrumentarien, gemeint ist die gezielte Anwendung bekannter und zur Verfügung stehender Maßnahmen auf einzelne Problemfälle, interpretiert Lernen nicht als biographischen Prozess, sondern als technisch steuerbaren Prozess. Zur zentralen Kategorie wird dabei Planbarkeit und Planung. Die Autonomie des Schülers – seine

Loslösung von seiner Biografie – ist die Voraussetzung einer an Kompetenzen, Standards, Diagnose und Förderung orientierten Ideologie. Man kann dies lesen als moderne Variante der „Ausschöpfung von Begabungsreserven“ und es gibt einige Hinweise darauf, dass weniger die Bildungspolitik wohl aber die deutsche Wirtschaft erkannt hat, dass es jetzt notwendig ist, bisher eher von Lehrangebotenen ausgeschlossenen Schülern, wie Kindern von Einwandererfamilien, eine bessere schulische Ausbildung zu bieten als bisher. Der demographische Wandel macht dies faktisch notwendig. Man kann dies auch lesen als Verschärfung des Wettbewerbs für alle. Auf jeden Fall bedeutet die Verbindung von Autonomie und Wettbewerb im Bildungsbereich, dass die Bedingungen ausgeblendet werden, die die Chancen für den Wettbewerb bestimmen.

Erfolg oder Misserfolg in der Schullaufbahn erscheinen als Leistung des Einzelnen. Die Orientierung von Schule und Hochschule an Nützlichkeit ermöglichen es, Erfolg allein daran zu messen, wie das durch Lernen (oder Forschen) erworbene Wissen sich in jenes Mittel umtauschen lässt, mit dem gesellschaftlich Nützlichkeit gemessen wird, nämlich in Geld. Das betrifft auch die Schüler. Wenn Lernen als Wissenserwerb von Nützlichkeiten, die sich am Ende in Geld umtauschen lassen, verstanden wird, dann erscheint das erzielbare Einkommen, der eigene Lebensstandard als Ergebnis der eigenen Leistung. Dieser ideologische Schein blendet aus, dass der für die eigene Arbeit und eigene Leistung erzielbare Preis von einer Reihe von Faktoren abhängig ist, die weder der Einzelne, noch das Gespann von Lehrer und Schüler beeinflussen kann. Eine allgemeine Höherqualifizierung vieler Schüler senkt den Preis der Leistung. Technische, politische oder ökonomische Entwicklungen, die sich angesichts einer mehr oder minder globalisierten Welt irgendwo abspielen können, bestimmen diesen Preis für die eigene Leistung. Die Paradoxie besteht also darin, dass der Preis für die eigene Leistung in einer sich entwickelnden globalisierten d.h. miteinander vernetzten Welt, immer stärker von Bedingungen abhängt, die der Einzelne nicht übersehen und nicht beeinflussen kann und gleichzeitig eine Ideologie sich durchsetzt, nach der die Leistung von diesen Rahmenbedingungen unabhängig sei.

Es gibt zweitens eine Verschiebung der Aufmerksamkeit in der Forschung
Helga Zeiher beschreibt dies so:

„Makroökonomischer Bedarf der auf Kinder als künftige Arbeitskräfte bezogen ist, hat die Ansprüche des Bildungswesens an die Zeit der Kinder von jeher bestimmt. Der erste entscheidende Schub in der modernen Geschichte dieser Entwicklung war die

Durchsetzung der Schulpflicht. (...) Zwei Welten der Kindheit wurden strikt voneinander getrennt, die Schule als Welt des formal organisierten Lernens und die Familie und ihr Umfeld als Welt des freien Spiels.

Einen zweiten massiven Schub hat die Konzeptualisierung und Institutionalisierung der Kindheit als Lernkindheit Ende der 60er Jahre erhalten. (...) In jener Phase haben kindbezogene Wissenschaften die Expansion des Lernens theoretisch unterfüttert und auch nicht formal organisiertes Lernen einbezogen. Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung haben das Konzept des Lernens auf alles, was Kinder von Geburt an tun und erfahren, ausgedehnt. Spielen, soziale Interaktionen, Mitarbeit im Haushalt, Jobben, alles wird seither als relevant für Entwicklung, Sozialisation und informelles Lernen verstanden und gesteuert. (...)

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts zeichnet sich nun ein dritter Schub in der Entwicklung institutionalisierter Lernkindheit ab. Der gestiegene Bedarf der Eltern an Auslagerung von Kinderzeit aus der Familie trifft mit einer Krise des Bildungswesens zusammen. (...) Unter ökonomischem Druck passen sich nun alle politischen Parteien in ihren Programmen der faktischen Abkehr vom Ernährer-Hausfrau-Familienmodell an. Deshalb wird die familienexterne Kleinkindbetreuung nicht nur in der Menge der Zeitangebote erweitert, sondern als Instanz der Bildungsvermittlung ausgebaut, und die Verlagerung von nachmittäglicher Zeit in Ganztagsbetreuung und –schulen wird forciert. (...) Die in der Vergangenheit immer länger gewordene Lebenszeit im Kindheitsstatus wird jetzt verkürzt. Wegen des steigenden Qualifikationsbedarfes geht die Verkürzung freilich mit zeitlicher Verdichtung des Schullernens einher – parallel zur zeitökonomischen Verdichtung von Prozessen in der Arbeitswelt Erwachsener.“ (Zeiber 2005, S. 214f.)

Es gibt den folgenden historischen Prozess:

Ein Erwachsener sagt: „Das Kind spielt“

Später

Kinder dürfen spielen

Später

Kinder müssen spielen

Später

Spiele muss man auch Lernen

Heute

Kinder müssen lernen.

Vermutlich hat Helga Zeiber recht, wenn sie schreibt, dass die Makroökonomie schon immer bestimmt hat, welche Ansprüche das Bildungswesen an die Kinder stellt. Ich bin mir aber sicher, dass niemand von uns demokratisch diejenigen gewählt hat, die definieren, was makroökonomisch richtig ist oder falsch. In einer Demokratie muss es die Möglichkeit geben, ökonomische Gegebenheiten unter die Frage zu stellen, was ein gutes Leben ist. Die Behauptung, dass die Ökonomie schon für ein gutes Leben sorgen werde, ist schlicht falsch.

Es gibt aus einer neoliberalen Position heraus ein bestimmtes Menschenbild. Dessen Durchsetzung scheint mir in fast allen Politikfeldern – Wirtschaft, Sozialpolitik, Bildung – der wichtigste Hintergrund des Bildungsplanes zu sein. Dieses Bild wird forciert von Stiftungen wie „Neue Soziale Marktwirtschaft“ und anderen. Es enthält zwei wesentliche Momente: a) die Frage über die (ökonomische) Entwicklung der Gesellschaft wird tabuisiert und Prozesse, die tatsächlich Ergebnisse von Entscheidungen sind, werden wie „Naturgesetze“ dargestellt. Daraus wird b) die Notwendigkeit eines Menschenbildes abgeleitet, wonach der Einzelne sich wie ein Unternehmer verhalten soll. Und in der Schule geht es nun darum, Kindern dieses Menschenbild zu vermitteln.

Dies geschieht unter anderem dadurch, dass in dem Plan Begriffe verwendet werden, die nicht erklärt werden: Bildung, Kompetenz, Metakompetenz etc. Zudem legt die Begründung den Eindruck nahe, dass man aus sozialwissenschaftlichen oder neurobiologischen oder entwicklungspsychologischen Studien ableiten könnte, was Kinder lernen sollten. Dies ist schlicht Unfug. Aus empirischen Ergebnissen lassen sich keine Normen ableiten. Und Pädagogik kommt in dem Plan nicht vor. Das ganze als Bildung zu bezeichnen ist deshalb nicht zulässig. Es steht „Bildung“ auf dem Plan drauf, aber davon ist nicht die Rede.

Bernhard Schwenk unterscheidet zwischen Bildungspolitik und Bildung. Bildung – ganz gleich in welcher Definition – ist Selbstbildung. Bilden kann sich jeder nur selbst; nur der Einzelne kann für sich sein Verhältnis zu der Welt, in der er lebt, bestimmen und reflektieren. Bildungspolitik ist der Versuch, diese autonomen Bildungsprozesse zu steuern. Schwenk schreibt:

„Der Bildungsbegriff aber bleibt das uns zur Verfügung stehende Instrument für die kritische Rückbeziehung bildungspolitischer Zielsetzungen auf den Menschen selbst. An diesem Instrument festzuhalten, wird durch die Erfahrung nahegelegt, daß der Mensch, auch der junge Mensch, sich im Bildungssystem dem Versuch zu entziehen pflegt, ihn auf eine Summe aus erwünschtem Kulturträger, Gesellschaftsmitglied mit gesicherter interner Verhaltenssteuerung und Objekt politisch-ökonomisch geplanter Qualifikationsbemühungen zu reduzieren“ (Schwenk 1989, S. 220).

Ich lese die gegenwärtige Entwicklung als Versuch, sich dieser von Schwenk formulierten Einsicht, zu entziehen. In der Bildungsdebatte wird die dafür zuständige Wissenschaft, nämlich die Erziehungswissenschaft, kaum noch wahrgenommen. Konkreter: Ihre Rede wird nur dann zugelassen, wenn sie bildungspolitisch argumentiert, also einen Beitrag zur Verbesserung der Planung zu

bieten hat. Wo dies nicht geschieht, wird ihr die Rede verwehrt oder sie wird beschimpft oder in Diskussionszirkel abgedrängt, die gesellschaftlich nicht wahrgenommen werden. Übersetzt man Schwenks These aus der Anthropologie in die Sprache der Ökonomie, so wird deutlich, dass es darum geht, etwas zu planen, was man nicht vollständig zu planen vermag. Das nicht-planbare wird als „nicht existent“ einfach ausgegrenzt. Nun lässt sich Bildung ebenso wenig planen, wie Lernen. Denn beim Lernen wird immer etwas mitgelernt, jedes Lernen hat Nebenwirkungen und erst mit der Zeit kann sich vielleicht herausstellen, ob das Nebenbei oder Mitgelernte nicht wichtiger war als das Intendierte. Lernen ist eben genau jenes Verhalten von Menschen, das darin besteht, mit Unwägbarkeiten, vorher nicht bekannten Problemen auf eine sinnvolle, problemlösende Weise, umzugehen. Lernen ist ein Prozess, der es ermöglicht, in einer Weise angemessen handeln zu können, die ohne den Lernprozess nicht möglich wäre. Lernen beschreibt einen offenen Prozess. Seine Grundlage ist die Komplexität einer Umgebung, die sich nicht vollständig analytisch erkennen lässt, in der es aber notwendig ist, zu handeln.

Wenn dies zutreffend ist, dann stößt man in der Gegenwart auf einen seltsamen Widerspruch. Das Wissen hat sich durch den Fortschritt der Wissenschaften vermehrt. Es hat sich auch vermehrt durch die beginnende weltweite Vernetzung von Wissen und schließlich durch ein Wissen, das über die Vernetztheit von Handlungen in der Welt weiß. Die Komplexität der realen, also politischen, ökonomischen, kulturellen, technischen Welt hat zugenommen und ebenso die Komplexität von Wissen. Und es gibt eine wissenschaftsinterne Entwicklung.

Der Komplexitätssteigerung durch Wissenschaft entspricht eine Komplexitätssteigerung durch die Verschränkung von wissenschaftlichen mit ökonomischen, politischen, gesellschaftlichen und natürlichen Gegebenheiten. Ein Aspekt dieser realen Entwicklung ist Globalisierung. Globalisierung ermöglicht nicht nur den Austausch von Wissen, erleichtert nicht nur den Transport von Waren oder Personen von einer Weltregion in eine andere. Globalisierung vereinheitlicht nicht nur, sondern bedeutet auch die Aufhebung der Lokalisierbarkeit vieler Probleme.

Die Erhöhung der Komplexität des Lebens wie der Wissenschaft sind ausreichende Gründe, um Lernen zur entscheidenden Lebensaufgabe von Menschen zu machen. Dies geschieht zur Zeit aber nicht. Vielmehr ist die Rede von einer

„Wissensgesellschaft“ und die Veränderungen im Bildungsbereich lassen sich zusammenfassend charakterisieren als Veränderung vom Lernen zum Wissen. Wissen bezeichnet das, was bereits bekannt ist, Lernen bezieht sich auf das noch Unbekannte. Eigentlich leben wir in einer Lerngesellschaft. Wissen als schon immer bereits vorhandenes, schließt als zu lernendes aus, was nicht als Wissen klassifiziert wird.

Deutlich wird dies u.a. bei dem Versuch sog. naturwissenschaftliches Lernen zu forcieren. Mir geht es darum deutlich zu machen, dass die Naturwissenschaft eine – aber wirklich nur eine Form des Erkennens von Natur ist. Kinder werden diese Form der Naturerkenntnis lernen und verstehen müssen – und zwar im Laufe ihrer Schulzeit bis zum Abitur. Aber verstehen werden sie Naturwissenschaften nur, wenn sie wissen, worin sich naturwissenschaftliche und naturkundliche, ich kann auch sagen, naturwissenschaftliche und alltägliche Naturerkenntnis unterscheiden. Noch einmal anders: Die Grundlage naturwissenschaftlichen Verstehens ist ein Wissen, dass sich nicht aus der Naturwissenschaft ergibt.

Wer anderes, wie der Entwurf des Planes „Bildung von Anfang an“ für das Land Hessen, versucht, verdummt Kinder. Dort heißt es u.a.: „Lange vor Schuleintritt verfügt das Kind über differenzierte Denkstrukturen, die ihm ermöglichen, Zusammenhänge aus der Biologie, Chemie oder Physik zu verstehen. So sind Kinder beispielsweise bereits im Vorschulalter in der Lage, grundlegende Wenn-Dann-Beziehungen herzustellen und verfügen schon sehr früh über einen intuitiven Zugang zu Fragestellungen aus der Physik, Chemie oder Biologie.“ (S.68)

Das ist schlichter Unsinn. Kein Kind interessiert eine biologische, chemische oder physikalische Fragestellung, Was Kinder interessiert sind Phänomene, die unsere Erwachsenkultur unter anderem mit biologischen, chemischen oder physikalischen Methoden bearbeitet. Man kann sich auch als Erwachsener mit Wasser oder irgendetwas anderem auch nicht naturwissenschaftlich beschäftigen und sich auf diese Weise bilden. Die Autoren von „Bildung von Anfang an“ unterliegen dem häufig beobachtbaren Missverständnis zwischen Gegenstand und Methode. Gegenstand ist die Natur. Naturwissenschaft ist eine Methode, sie zu erforschen. Es gibt keine physikalischen, biologischen oder chemischen Erscheinungen. Es gibt nur biologische, chemische oder physikalische Methoden der Erklärung von

Erscheinungen. Deshalb führt es zur Verdummung von Kindern, wenn Erzieherinnen zu folgendem angehalten werden sollen – ich zitiere aus „Bildung von Anfang an“:

„Das Kind erwirbt Zugang zu naturwissenschaftlichen Themen und hat Freude am Experimentieren und Beobachten von Phänomenen der belebten und unbelebten Natur. Es lernt Gesetzmäßigkeiten und Eigenschaften biologischer, chemischer und physikalischer Erscheinungen kennen und setzt sich mit Zusammenhängen in diesen Bereichen auseinander“ (69).

Kein Vorschulkind kann sich mit der Frage auseinandersetzen, ob wirklich der Einfluss der Spülflüssigkeit auf die Oberflächenspannung des Wassers für das Sinken der Pfefferkörner entscheidend ist oder eine physikalische Theorie heranzuziehen wäre.

Dumm ist ein Mensch, der versucht sein Leben zu bestimmen entlang von Theorien, die er nicht verstanden hat, die er nur nachplappern kann. Verdummung meint, ihn etwas glauben zu lassen, was er nicht verstehen kann.

Es gibt also zwei Logiken, eine diskursive und eine präsentative. Die diskursive Logik betrachtet Wenn-Dann-Beziehungen ausschließlich als Sachlogik. Aber Kinder sehen sich selbst nicht als Sache und ihre Umgebung auch nicht. Jede Frage und jede Aussage eines jeden Menschen, Kind wie Erwachsener hat mehrere Bedeutungsebenen: einen Sachaspekt, eine Aussage über die Beziehung, sie enthält einen Appell, meist als Aufforderung zu einer bestimmten Handlung und sie sagt im Sinne einer Selbstoffenbarung etwas über den Sprecher aus, vor allem über seine Gefühle (Schulz von Thun).

Wenn man Bildung versteht als sein Verhältnis zur Welt in Ordnung bringen, dann muss man etwas über die Welt wissen, etwas über sich, über die Beziehung zwischen Ich und Welt und welche Position man selbst wahrnehmen möchte. Die Klärung der Beziehung von Kind und Welt muss mindestens in den vier von Schulz von Thun beschriebenen Aspekten erfolgen. Sie nur auf eine einzige zu reduzieren, nämlich auf die sachliche, verhindert Bildungsprozesse.

Der sogenannte Bildungsplan ist eben deshalb kein Bildungsplan, weil er diese (leibliche) Positionierung, die üblicherweise im Vorschulalter durch Spiel erfolgt, auszublenden versucht. Bildung geschieht in diesem Sinne als Persönlichkeitsbildung. Die Vermittlung von Wissen und sog. Kompetenzen braucht

keine Persönlichkeit. Dieser Zusammenhang ist untrennbar mit der Frage nach der Beziehung zwischen Individuum und Staat verbunden.

Der Bildungsplan fordert ein funktionierendes Individuum; Bildung ein sich seiner Grenzen bewußten aufgeklärtes.

Gerd E. Schäfer wendet sich wie ich gegen eine Tendenz, die er so formuliert:

„Frühkindliche Bildung darf daher, wenn sie effektiv sein will, nicht nur die nach Bedarf wechselnden Anforderungen der Gesellschaft oder Schule an das Kind berücksichtigen, sondern muss sich zunächst am Kind und seiner Tätigkeit orientieren.“ (S. 31)

Er schreibt weiter:

- Der vorschulische Bildungsbereich ist eigenständig. Es ist nicht seine Aufgabe, auf die Schule vorzubereiten.
- Auch kleine Kinder erleben Sinn und Bedeutung. Das Kind wird genötigt, die Bedeutung, die es selbst empfindet, mit dem zu vergleichen, was andere davon halten.
- Frühkindliche Bildung ist komplex. Teilen wir die Kinder in Kompetenzen auf – sinnliche, soziale, kognitive, emotionale, moralische usw. - ,ignorieren wir, dass die Alltagserfahrungen nicht nach solchen Kompetenzbereichen vorliegen.
- Frühkindliche Bildung ist zunächst ästhetische Bildung, ist auf die eigenen Wahrnehmungen des Kindes angewiesen. Ästhetische Bildung meint also die Ordnung der sinnlichen Erfahrung durch biologische, kulturelle und lebensgeschichtlich erworbene, vielfach bildhafte Ordnungen, die nicht unbedingt Schönheits- oder Harmonievorstellungen folgen müssen.
- Kinder sind Erforscher ihrer sachlichen Umwelt und ihrer sozialen Mitwelt. Sie lösen von Anfang an die Probleme, die sich ihnen durch ihren Aufenthalt in der Welt stellen. Indem sie diese Probleme lösen, verändern sie ihr Bild von sich und der Welt.
- Frühkindliche Bildung vermittelt nicht Kompetenzen, sondern beruht auf Beziehungen. Beziehungen fördern das Kennen lernen. Das Kennen lernen besteht aus einer Art Sammeln von Sachbezügen, Erfahrungs- und Bedeutungsmustern in unterschiedlichen situativen Zusammenhängen. Vielfältige Beziehungen machen den Reichtum frühkindlicher Bildung aus. Kinder brauchen Partner, die auf ihre Welt- und Selbsterfahrungen reagieren. Wichtig ist, dass die Kinder eine interessierte Resonanz durch die

Erwachsenen erfahren. Das verlangt von den Erwachsenen, sich innerlich von dem ansprechen zu lassen, was Kinder tun.

- Unsere Köpfe enthalten nicht die Repräsentationen und Erinnerungen von isolierten Objekten und Ideen, sondern - auf einer ersten Ebene – die Repräsentationen unserer Beziehungen zu diesen Objekten und Ideen. Beziehungen sind lebensgeschichtlich organisiert, also nach erfahrenen Zusammenhängen, Ereignisgestalten oder Szenen. Kinder brauchen vielfältig Gelegenheit, ihre konkreten Lebens- und Handlungserfahrungen in inneren Geschichten, Bildern, Imaginationen, Fantasien zu organisieren, die dann als Grundmuster auch für abstrakte Denkformen dienen können. Das ist der Hauptgrund, dem Sammeln, Fantasieren, Spielen und Gestalten eine bedeutsame Rolle in den frühkindlichen Bildungsprozessen einzuräumen.
- Kinder übernehmen kein Wissen und Können, sondern verändern, differenzieren und präzisieren durch neue Erfahrungen etwas, was sie bereits können und wissen.
- Nicht Kompetenz vermitteln, sondern Problemlösen fördern. Wenn man Kindern Antworten auf bereits definierte Probleme geben kann, brauchen sie die Fragen, die dazu gehören, gar nicht mehr zu entdecken.
- Frühkindliche Bildung stützt sich auf die Selbstbildungs-Potenziale der Kinder. Sie geht von deren sinnlichen Erfahrungen aus. Was man als Bilder oder Szenen verinnerlicht hat, kann in Symbole (bildliche, sprachliche, später auch naturwissenschaftlich-mathematische und andere) umgesetzt werden. Aus den vergangenen Erfahrungen formen Kinder Erwartungen, Theorien, Hypothesen.
- Durch frühkindliche Bildung entwickelt das Kind Vorstellungen davon, wie und was man in seinem Umfeld wahrnehmen, denken und aussprechen kann.
- Aus all dem ergibt sich, dass man nicht nur die Perspektiven der sozialen und gesellschaftlichen Erwartungen zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen macht, sondern ebenso die Einstellungen, Erwartungen, Vorstellungen und Fantasien, die Kinder zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort, in einem bestimmten Umfeld mit der Welt verbinden, die sie umgibt.“

Zusammenfassend möchte ich sagen: Bildungs- und Lernprozesse sind biographische Prozesse. Man kann nicht bilden, wohl aber Bildung ermöglichen. Dazu muss man an dem Kind an sich und nicht an dem Zweck des Kindes interessiert sein.

Gerd E. Schäfer schreibt in dem Bildungsplan für Nordrhein-Westfalen:

„Frühkindliche Bildung darf daher, wenn sie effektiv sein will, nicht nur die nach Bedarf wechselnden Anforderungen der Gesellschaft oder Schule an das Kind berücksichtigen, sondern muss sich zunächst am Kind und seiner Tätigkeit orientieren“ (Schäfer 2003, S. 30).

In dem Hessischen Plan „Bildung von Anfang an“ heisst es:

„Die Anforderungen an ein Bildungssystem unterliegen aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen einem fortlaufenden Wandel. Dies erfordert Innovationsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen und Schulen. Als „lernende Organisationen“ sind sie gefordert, ihr Angebots- und Leistungsprofil kontinuierlich zu überprüfen, zu modifizieren und zu präzisieren“ (S.109).

In dem hessischen Plan wird die Verbindung von Kind und Gesellschaft einseitig aufgelöst. Dem unterliegt ein Menschenbild, das dazu tendiert, Menschen nur noch in ihrer Funktion für die Gesellschaft zu sehen. Die damit unterstellte These, die gelingende Integration eines Kindes in eine sich verändernde Gesellschaft würde dazu führen, dass es dem Kind gut geht und der Gesellschaft, ist nicht belegbar und pure Propaganda. Das stimmt ökonomisch nicht und stimmt ethisch nicht. Auf Kant geht der Gedanke zurück, dass kein Mensch das Recht hat, einen anderen Menschen als ein Mittel zu einem Zweck zu gebrauchen.

Literatur

Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, hrsg. V. Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium. Wiesbaden (Entwurf März 2005).

Schäfer, Gerd E. (2003) (Hrsg.). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Scholz, Gerold: Ökonomisierung des Lernens. In: www.widerstreit-sachunterricht.de

Zeiher, Helga: Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In: Heinz Hengst/Helga Kelle (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden 2005 (Verlag für Sozialwissenschaften), S. 201-226).

Karlheinz Burk

Der Bildungs- und Erziehungsplan: Anmerkungen zum Aspekt der Weiter-Entwicklung von pädagogischen Institutionen (Kindertagesstätten und Grundschule)

Vorbemerkungen:

Das Vorhaben, einen Plan für die Bildung und Erziehung der Kinder zu erstellen, der sich an Eltern, Kindergarten und Schule richtet, halte ich für begrüßenswert und anregend, da es dazu beitragen kann, den „Tunnelblick“ zu überwinden und Bildung und Erziehung der Kinder als eine gemeinsame Aufgabe zu erkennen, zu formulieren und zu gestalten.

Große Ziele und weitreichende Konzepte werfen eine Fülle von Fragen auf im Hinblick auf Anspruch, Grundverständnis und Realisierbarkeit. Einige sollen hier unter dem Aspekt der Weiter-Entwicklung von Tageseinrichtungen (vor allem Kindertagesstätten) und Grundschule gestellt werden.

I. Zur Entwicklung pädagogischer Institutionen

Es gehört zu einem wesentlichen Ergebnis der neueren Forschung zur Entwicklung pädagogischer Institutionen, die einzelne Einrichtung als pädagogische Handlungseinheit zu betrachten, die der pädagogischen Gestaltung durch alle, die in ihr tätig sind, bedarf.

Die einzelne Tageseinrichtung und die einzelne Schule sind zu begreifen als eine sich selbst gestaltende Individualität, als verantwortliche Gestalterin ihrer Verhältnisse, Initiatoren von Reformen und Trägerin der Verantwortung für die Qualität.

Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslage der Institutionen führte dieses Verständnis zu unterschiedlichen Aufgabenbeschreibungen für die Weiterentwicklung.

Auf Seiten der Schule:

In den 90-Jahre traten im Bereich der Schule zunächst einzelschulbezogene Konzepte zur Qualitätsverbesserung („gute Schule“) in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtung. Ausgehend von organisationssoziologischen Prämissen wurde im Sinne der Organisationsentwicklung institutionalisierte Schulentwicklungsprozesse (ISP) angestoßen (Rolff 1992). In kritischer Auseinandersetzung mit diesen Vorstellungen wurde das Konzept einer pädagogischen Schulentwicklung (PSP) entwickelt, das die schulinterne Verbesserung der Schulkultur in den Mittelpunkt rückte. PSP setzt „auf einen selbst initiierten und/oder von außen gestützten Bildungsprozess, in dem die Mitglieder der Schule durch problemlösendes Handeln miteinander lernen.

Pädagogische Schulentwicklungsprozesse haben damit einen hohen Übereinstimmungsgrad mit Projektlernprozessen.“ (Bastian 1997, S. 9). Die Steuerung schulischer Innovationsprozesse soll daher nicht mehr nach dem „top down“-Modell erfolgen, sondern Lösungen von schulischen Probleme sollen von den Betroffenen selbst erarbeitet werden („bottom up“-Strategien).

Von diesem Verständnis aus wurden auch die staatlichen Vorgaben so gefasst, dass die Eigenverantwortung und Selbstverwaltung der einzelnen Schule gestärkt und die standortspezifischen schuleigenen Entwicklungsmöglichkeiten gefördert werden. Mit den in den letzten 15 Jahren vorgenommenen Schulgesetzänderungen erhielten die Schulen einen erweiterten Gestaltungsrahmen und eine höhere pädagogischen Eigenverantwortung.

Von Seiten der Kindertagesstätten:

In der Diskussion um die Weiter-Entwicklung außerschulischer Einrichtungen spielte die zentralen Themen der Schulentwicklungsforschung: Stärkung der Eigenverantwortung und Selbstverwaltung kaum eine Rolle. Die Gestaltungs- und Handlungsfreiheit der Kindertagesstätten ist traditionell sehr hoch. Hierfür gibt es verschiedene Gründe, z.B.: Die unterschiedliche Trägerschaft, soziale Fürsorge als dominante Leitvorstellung für außerschulische Einrichtungen.

Durch den PISA-Schock hat auch die Frage nach den „Leistungen“ der Kindertagesstätten einen neuen Schub erhalten, obgleich der Kindergarten wohl am wenigsten mit dem schlechten Abschneiden der 15-Jährigen zu tun hat. Die Diskussion um die Qualität von Kindertagesstätten (Tietze 1998) konzentriert sich zum einen auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen, zum anderen auf die (Wieder-) Entdeckung der Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen. Auch

wenn in der Geschichte des Kindergartens in Deutschland der Gedanke der sozialen Fürsorge dominierte, formulierte schon Fröbel (1782-1852) einen „Bildungsauftrag“ für den Kindergarten: Er solle vor allem dem Kind helfen, ein eigenes Weltbild zu entwickeln („Bildung als Selbstbildungsprozess“). In dieser Tradition stehend unterschied sich schon immer ein kindzentriertes Verständnis von Entwicklung und Lernen im Kindergarten von schulischen Vorstellungen und Konzepten. Die Forderung nach (staatlichen) Erziehungs- und Bildungsplänen für Kindertagesstätten beinhaltet auch eine „Vereinheitlichung“ des schulischen und vorschulischen Bildungsverständnisses und bedeutet eine Einschränkung der gewohnten Handlungsfreiheiten. Hierbei verändert sich quasi unter der Hand das Bildungsverständnis des Kindergartens.

Anmerkungen zum Plan:

Die differente Ausgangslage und die in den letzten Jahren intensiv geführte Diskussion zur (Qualitäts-)Entwicklung von Kindertagesstätten und Schule werden im Plan nicht in den Blick genommen und in ihrer Differenz berücksichtigt. Über die Ausgangslage der anderen Tageseinrichtungen (Krippe, Hort), die auch Adressaten des Plans sind, finden sich wenige Ausführungen. Die Weiter-Entwicklung pädagogischer Institutionen kann aber nur Gelingen, wenn die unterschiedlichen Ausgangslagen erfasst und analysiert werden. Das geschieht im Plan nicht – zumindest nicht so, dass die einzelnen Einrichtungen Hilfen erhalten, ihre Ausgangslage zu erfassen, um den Weg zu beschreiben, den sie (ggf. gemeinsamen) gehen wollen bzw. sollen. Da die unterschiedlichen Traditionen, Überzeugungen und Differenzen nicht in den Blick genommen werden, gehen auch (unbemerkt?) Spezifika verloren, die für die einzelnen Institutionen von Bedeutung waren.

2. Leitbild und Normativität

Der Formulierung eines Leitbildes und der Erarbeitung eines Wertekonsenses wird in der Entwicklung pädagogischer Institutionen ein hoher Stellenwert eingeräumt. Ein gemeinsam entwickeltes Leitbild gilt als eine der grundlegenden Voraussetzungen für eine fruchtbare Kooperation innerhalb einer Einrichtung und mit anderen Partnern. Im Leitbild werden Grundsätze und Prinzipien formuliert, die eine Grundhaltung beschreiben, nach der sich die in einer Einrichtung Tätigen richten wollen und sollen. Ein Leitbild soll die Grundlage für die Programmatik einer Einrichtung sein und die Schritte einer Veränderung begründen. Hierbei ist zu

berücksichtigen, dass Grundsätze und Prinzipien keine operationalisierten Lernziele auf niedrigem Abstraktionsniveau sind, sondern immer Interpretationen zulassen. Sie bedürfen der Auslegung und der Konkretisierung durch den Einzelnen, durch Gruppen und Institutionen. Die Allgemeinheit in den Formulierung eröffnet und gewährt Freiräume, sichert die Freiheit des Einzelnen, das Recht auf Individualität sowohl der einzelnen Person als auch der einzelnen pädagogischen Handlungseinheit. Da Grundsätze und Prinzipien Setzungen sind, kann ihre Übernahme nicht verordnet werden, sondern sie können als „Diskussionsbeitrag“, als Vorlage und Vorgabe dienen, die eigenen Vorstellungen zu überprüfen und zu einem Wertekonsens zu kommen. Dies gilt für die einzelne Einrichtung im Sinne der pädagogischen Handlungseinheit, als auch für die Kooperation zwischen einzelnen Einrichtungen. Ein Rahmenplan kann zur Erarbeitung eines Leitbildes wesentlich beitragen. Er hat einen orientierenden und normativen Charakter. Der Verbindlichkeitsanspruch eines Planes ist jedoch weder aus der Tradition noch aus der Wissenschaft dogmatisch abzuleiten, sondern beruht auf der Überzeugungskraft, der Qualität der Argumente und auf der Angemessenheit der Curricula für die Bedürfnisse der jeweiligen pädagogischen Institution. Pläne sollen anregen und helfen, eine eigene Position (individuell und institutionell) zu gewinnen. Ihre Übernahme kann nicht verordnet werden. Ihre Wirksamkeit hängt letztlich davon ab, wie sie praktisch werden. Anders gesagt: Die Betroffenen (ErzieherInnen, LehrerInnen, LeiterInnen und..) gestalten ihre pädagogischen Handlungen auf der Basis ihrer subjektiven Überzeugungen. Diese sind nicht allein aber auch von Plänen und Programmen geprägt und auch durch sie veränderbar. Argumentativer Diskurs erfordert die Beteiligung der Betroffenen. Die Akzeptanz eines jeden Rahmenplans beruht darauf, dass er ein pädagogisches Grundverständnis formuliert, das zwar nicht von allen geteilt, aber dennoch eine breite Zustimmung findet.

Anmerkungen zum Plan:

Der hessische „Bildungs- und Erziehungsplan“ enthält Grundsätze und Prinzipien, die auf einer sehr allgemeinen Ebene weitgehend konsensfähig sind. Die Beschreibungen im Einzelnen und auch in ihrer Gesamtheit sind zu diskutieren und auch zu kritisieren. Dem wird im Plan mit dem Konzept der „Ko-Konstruktion“ Rechnung zu tragen versucht. Doch bleibt der normative Anspruch des Plans zumindest unklar, wie der Satz „Seine Grundsätze und Prinzipien unterliegen nicht

der Disposition“ (S. 29) zeigt. Er bedürfte des Zusatzes „aber der Interpretation und damit der Diskussion“, um deutlich zu machen, dass Pläne nur Richtlinien, Empfehlungen, Orientierungsrahmen und Innovationshilfen sein können, die den Sachverstand der Betroffenen herausfordern. Die Normproblematik von Plänen kann weder durch staatliche Vorgaben noch durch die 'Wissenschaft' oder auf der Ebene der Spezialisten gelöst werden.

Die weitere Darstellungen und Konkretisierungen des Plans müssen sich an den formulierten Grundsätze und Prinzipien orientieren. Inwieweit dies konsequent und stringent geschieht, müsste im Einzelnen untersucht werden. Da es sich um sehr unterschiedliche Institutionen handelt, wären auch Hinweise zu erwarten, welche Konsequenzen sich für die verschiedenen Institutionen ergeben vor allem im Hinblick auf ihren pädagogischen Auftrag, aber auch im Hinblick auf die (personellen und sächlichen) Voraussetzungen. Dass der Plan im Hinblick auf konkrete Anregungen, Hilfen und Reflexion der Rahmenbedingungen sehr zurückhaltend ist, wird in den bereits vorliegenden Stellungnahmen vielfach betont (s. Stellungnahmen, z.B.: GEW, Hess. Lehrerzeitung).

3. Orientierungsrahmen für alle Bildungsorte

Für Comenius (1529-1670) hat jeder Mensch auf jeder Altersstufe die Aufgabe, aus roher Unvollkommenheit...Vollendung zu erreichen. „Jedes Menschenalter ist zum Lernen bestimmt, und keinen anderen Sinn hat alles Menschenleben und alles Streben“ (Pampaedia, S. 177). Dies gilt von der Geburt an bis ins Greisenalter. „Lebenslanges Lernen“ lautet heute die allgemein anerkannte jedoch nicht mehr religiös begründete Formel für diese Aufgabe des Menschen. Dass Lern- und Bildungsprozesse nicht nur in der Schule in Gang kommen, sondern auch außerhalb der Schule und in anderen Einrichtungen, gilt heute vielleicht mehr denn je. Die Schule hat längst ihr Bildungsmonopol verloren. Nicht nur Kinder leben heute in einer Mannigfaltigkeit informationeller Bezüge. Freizeit und Medien stellen mehr Informationen bereit, als dies Bildungseinrichtungen bieten können. Für die Beschreibung der Aufgaben von Bildungseinrichtungen ist daher die Verortung der jeweiligen Einrichtung/Institution erforderlich – als Frage formuliert: Was hat die Familie, die Kindertagesstätte, der Hort, die Schule für einen (Erziehungs- und Bildungs-) Auftrag und für Möglichkeiten, ein Bildungsort zu sein? Hier sind Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu finden und zu beschreiben. Es werden nicht ohne Grund „drei Kindheiten“ unterschieden (vgl. Fried u.a. 2003):

Familienkindheit, institutionelle Kindheit (KG/Schule), eigenständige Kindheit (Kultur der Gleichaltrigen).

Anmerkungen zum Plan:

Der Plan beruft sich auf das Prinzip des lebenslangen Lernens (S. 18). Weshalb die Grundsätze und Prinzipien sich dann nicht auf die gesamte Schulzeit beziehen sollen, ist nicht erkennbar. Es erscheint willkürlich und verkürzt, den Plan mit dem 10 Lebensjahr zu beenden und seine „Notwendigkeit“ vornehmlich mit dem Konzept der „Veränderten Kindheit“ und wissenschaftlichen Erkenntnissen vor allem im Bereich der frühkindlichen Entwicklung zu begründen. (Alternative: Thüringen „Bildung und Betreuung von 2 – 16“)

Der Plan soll einen „Orientierungsrahmen“ für alle „Bildungsorte“ darstellen, damit „alle Bildungsprozesse an allen Bildungsorten anhand derselben Grundsätze und Prinzipien geleitet, gestaltet und moderiert werden“ (S. 26 ff). Es geht im Plan vor allem um das Herausarbeiten des Gemeinsamen. Müsste nicht ebenso auf die Unterschiedlichkeit der Personen und Institutionen, auf die unterschiedliche Perspektiven, Interpretation und Zugänge, auf die unterschiedlichen Altersgruppen eingegangen werden? Inwieweit soll das Leitbild und die Inhalte für Tagesstätten und Schulen gleich sein? Auch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Personen und Institutionen werden nicht reflektiert. So ist zu fragen, was wird gewonnen und was geht verloren, wenn nur nach dem Gemeinsamen gesucht wird.

Bei der Lektüre wird deutlich, dass der Plan federführend von außerschulischen Autoren geschrieben wurde. Das kann ein Gewinn sein - z.B. für die Schule: Die Kindorientierung des Plans: Die Entwicklung und Förderung jedes einzelnen Kindes steht im Zentrum. Der sozialpädagogische Blick auf das Kind und das Konzept der Selbstbildung, die in der Pädagogik der frühen Kindheit von besonderem Belang ist, kann der Schule gut tun. Es kann aber auch ein Verlust sein - z.B. für die Schule: Die Beschreibung der inhaltlichen und fachlichen Anforderungen bleiben weit hinter dem zurück, was der Rahmenplan bietet. Die Konsistenz in den Inhalten ist die eine Seite, die Differenz bei aller Kontinuität in den Altersstufen bzw. Altersabschnitten die andere.

Auch die zu Recht geforderte Konsistenz in der Bildungsorganisation ist nicht neu, wird aber im Plan nicht zu Ende gedacht. Den Kindergarten als elementare Stufe des Bildungssystems zu betrachten und zu etablieren, ist für andere vergleichbare

Länder selbstverständlich. Im „Strukturplan für das Bildungswesen“ forderte der Deutsche Bildungsrat (1970) den Ausbau des Kindergartens als „Elementarstufe des Bildungswesens“. Es folgen Grundstufe und Sekundarstufe als konsequente Fortführung des „Stufenprinzips“. Konsistenz und Stufung schließen sich nicht aus, machen aber auch nicht am Ende der Grundschule halt.

4. Der Plan als Entwicklungsprojekt

Entwicklungsprojekte sind Auseinandersetzungen mit dem Bestehenden. Sie sind nur sinnvoll, wenn etwas gefährdet wird, und erfolgreich, wenn sie bestehende Verhaltensweisen und Praktiken verändert haben. Um neue Wege zu finden, hinterfragen sie Routinen, bestehende Strukturen und Handlungsmuster der Praxis. Solche Veränderungsprojekte werden als bedrohlich erlebt, da sie Positionen und Überzeugungen, Hierarchien und Aufgabenverteilungen in Frage stellen. Daher wird zwischen Projekt und Linie/Institution unterschieden, da sie grundsätzlich anderen Logiken folgen. Institutionen lassen sich charakterisieren durch Begriffe wie Hierarchie, auf Dauer, normiert, Regelkommunikation, Sicherheit, Loyalität, Risikominimierung, ein Projekt durch Begriffe wie Gruppenorganisation, zeitlich begrenzt, Normfindung, Normflexibilität, Unsicherheit, kritische Kompetenz, Risikobereitschaft (Stadelmann 2000, S. 190). Zwischen Projekt und Linie muss eine gute Balance gefunden werden, damit die polaren Kräfte das Vorhaben nicht gefährden. Die Erkenntnis dieser Ambivalenz ist in der Planung und Durchführung eines Entwicklungsprojektes zu berücksichtigen. Konflikte und gegenseitiges Unverständnis sind zu erwarten. Es bedarf immer wieder vieler Gespräche, um diesen strukturell bedingten Widerspruch zu klären und womöglich kreativ zu nutzen.

Für Entwicklungsprojekten werden häufig sog. Planungs- oder Steuerungsgruppen eingerichtet, die innerhalb der einzelnen Einrichtung und/oder auf regionaler Ebene die Projektentwicklung planen, organisieren und steuern helfen.

Anmerkungen zum Plan:

Der Projektbegriff wird auf verschiedene Entwicklungsaufgaben bezogen: Zum einen wird der Plan selber als ein Projekt bezeichnet: Der Plan ist ein „offen bleibendes Projekt“ (S. 31) im Sinne von „Curriculum als fortlaufender Prozess“; zum anderen sollen Entwicklungsprojekte auf der Basis des Plans in Gang gesetzt werden. Hierfür

gibt der Plan den Rahmen vor und beschreibt Aufgaben, die die Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen und die Träger der Einrichtungen zu bewältigen haben, wenn sie Veränderungsprojekte auf der Grundlage des Plans in Gang setzen wollen (S. 114 ff.).

Hohe Anforderungen werden an ein „system- und entwicklungsorientiertes Management“ formuliert und zentrale Bedingungen für die Entwicklung pädagogischer Institutionen dargestellt, wie sie in der derzeitigen organisationstheoretischen Diskussion zu finden sind. Ob und wie die anspruchsvollen Aufgaben und Anforderungen vor Ort eingelöst werden können, bleibt offen. Im Plan finden sich keine Hinweise oder Anregungen und Hilfen. Positiv gewendet: Denen, die sich an der „Umsetzung“ des Plans beteiligen wollen, eröffnet sich ein weites nahezu unbegrenztes Handlungsfeld. Auf der Basis des Plans lassen sich die unterschiedlichsten Projekte konzipieren, die sich auf die einzelne Einrichtung als pädagogische Handlungseinheit beziehen (innere Entwicklung: z.B. „interkulturelles Lehren und Lernen in unsrem Kindergarten, in unsrer Schule) oder kooperative Projekte zwischen Bildungsträgern (z.B. Kindergarten und Schule).

Der Plan zielt vor allem auf Veränderungsprojekte, die der „Verbesserung der Kindertagesstättenlandschaft“, der „Gestaltung des Übergangs in die Grundschule“ und einer „noch gezieltere Förderung vor Schulbeginn“ dienen (S. 6 f.). Hier wird der Anspruch, einen Plan für die 0-10 Jährigen vor zu legen, deutlich zurückgenommen. Zumindest für diese Schwerpunkte hätte man sich konkretere Anregungen gewünscht, in denen auch Rahmenbedingungen im Sinne von Qualitätsanforderungen und der unterschiedlichen Ausgangslage sowie der unterschiedlichen Aufgaben mit reflektiert worden wären. Vor allem um die Entwicklung von Kindergarten und Schule als gemeinsamen Prozess zu gestalten, bedarf es komplexer Projekte und Unterstützung. Anders formuliert: Aus dem Plan lassen sich keine Entwicklungsprojekte direkt ableiten; es lassen sich Projekte entwickeln, die Bezug nehmen zu Prinzipien und zu einzelnen Themen, die im Plan weitgehend grundsätzlich und allgemein abgehandelt werden. Jede Einrichtung kann ihre Arbeit auf der Grundlage des Plans überprüfen und die Schritte festlegen, um einen Gestaltungs- und Veränderungsprozess (intern oder kooperativ) in Gang zu bringen. Ohne Unterstützung und Hilfe (von außen) wird diese Prozesse nur schwer in Gang kommen.

Abschließende Bemerkung

Der „Erziehungs- und Bildungsplan von Anfang an“ löst so nur begrenzt und äußerst widerspruchsvoll ein, was er verspricht: Ein Orientierungsrahmen für die Erziehung der Kinder von 0-10 Jahren sein zu wollen. Er richtet sich vor allem an das pädagogische Fachpersonal von Kindertagesstätten und Schule, weniger an die Familien. Über die Altersgruppe von 0-3 ist wenig zu finden. (Den Anspruch nimmt schon der Federführende, Herr Prof. Dr. Fthenakis in seinem Vorwort zurück.) Aber auch in den zentralen Argumentationslinien und den zentralen Begriffen (Bildung, Kompetenz, Wissen etc.) sind viele Widersprüche und Unklarheiten zu finden, die ihn als Orientierung für die pädagogischen Institutionen schwer handhabbar machen. (Was soll nun konkret verändert werden?)

Die Vorlieben des Plans für Formulierungen wie „mehr denn je“, „notwendiger denn je“, „erstmalig“, „ganzheitlich“ und seine affirmativen Bezüge zur „Verlustkindheit“ und neurologische Hirnforschung zeigen den stark emphatischen, Zustimmung erheischenden Charakter in der Darstellung der Sachverhalte. Dies kann (und wird wohl auch weitgehend) dazu führen, dass dem Zeitgeist folgend „Förderprogramme“ in Kindertagesstätten einziehen (bis hin zu „neuen“ Vorschulmappen). Die mit der Inkonsistenz des Plans einhergehende „Offenheit für Interpretationen“ kann aber auch genutzt werden, anspruchsvolle Projekte zu entwickeln und mit Bezug auf den Plan zu begründen. Hier liegt die Chance für LUQ.

Literatur

- BASTIAN, J.(1997): Pädagogische Schulentwicklung – Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule, Pädagogik 49, 1997, H.2, S. 6-11.
 COMENIUS, J.A. (1960): Pampaedia, hrsg. V. D. Tschizeweskij, Heidelberg
 DEUTSCHEN BILDUNGSRAT (HRSG.)(1970): Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn
 FRIED, L./DIPPELHOFER-STRIEM, B./HONIG, M.S./LIEGLE, L. (2003): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim
 ROLFF, H.-G. (1992): Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen - Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, Zeitschrift für Pädagogik 37,1992, S. 865-886.
 STADELMANN, S.: Kooperation in Projekten – Kooperation institutionalisieren, in: BURK, K./, ROEDIGER, B./TRAUB, T.(2000), 187-194
 TIETZE, W. (HRSG.)(1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten, Neuwied

Christian Rachner

Der Bildungs- und Erziehungsplan: Einschätzungen aus spracherwerbsbezogener Perspektive

Drei Themenbereiche sollen beleuchtet werden:

- A) die Bedeutung, die der Bildungsplan der **Entwicklung von „Literalität“** zuweist
- B) die Berücksichtigung von **„Mehrsprachigkeit“** in der vorschulischen und grundschulischen Erziehungs- und Bildungstätigkeit
- C) die Ausführungen zur **„Sprachstandsfeststellung“ bei mehrsprachigen Kindern**

Verschiedene Aspekte der **„Sprachförderung“** mehrsprachiger Kinder werden **im** Zusammenhang von **B)** und **C)** aufgegriffen.

A) „Literalität“

A) a. Leitfragen:

A) a. 1. Welches Verständnis bzw. welcher Begriff von „L.“ findet sich im BEP?

Orientierung an „L.“ als „Kompetenz“

Oder

Orientierung an „L.“ als „sozialer Praxis“

Wird „Medialität“ als Aspekt mit einbezogen (z. B. über Positionen zur PC-Nutzung)?

A) a. 2. Wann und wo wird Beginn und Verlauf der Entwicklung von „L.“ verortet?
Welche Zuschreibungen auf die Rollen/Funktionen von Beteiligten (Kinder, peers, Kindergarten/Erzieherinnen, Schule, Eltern) werden vorgenommen ?

Berücksichtigt der BEP die Altersgruppe der 8 – 10 Jährigen?

A) b. Fragen zu Positionen in bildungspolitischen und fachdidaktischen Kontroversen:

A) b.1 Auf welche Dauer wird der Lese-Schreib-Lehrgang ausgelegt?

A) b.2 Ist eine Orientierung auf „Bildungsstandards“ (in ihrer gegenwärtigen Ableitung aus PISA und IGLU) erkennbar?

A) b.3 Welche Positionen werden zur vorschulischen Förderung der „Phonologischen Bewusstheit“ eingenommen?

Referenzstellen im Text:

Zu „Literacy“ / „Literalität“: S. 57/ 58/ 59

Zu „Leseleistung optimieren“: S. 97

Zu „Erfahrungen mit Schrift und Schriftsprache“: S. 62

Zu „Mediennutzung“: S. 60/ 61/ 62

Kommentare zu A):

Zu A) a. Leitfragen:

- Grundsätzliche Einschätzung: positiv und förderlich für die Konzeptualisierung von Kindergarten/Elementareroziehung/Bildungsverständnis, dass Schriftlichkeit/Literalität zum Zuständigkeitsbereich erklärt wird. Auch die Einsicht, dass sich Literalität früh zu entwickeln beginnt, stellt einen Fortschritt in der Beschreibung des wünschenswerten Aufmerksamkeitsfokus` von Erzieherinnen dar.
- Es entsteht der Eindruck (und dies ist Anlass zur Kritik), dass „Literacy“ die Nähe zum Verständnis/Begriff von „Reading literacy“ – Begriff von PISA und IGLU schaffen soll. Damit wird deren Kompetenz-Begriff zum Ziel von Literalitätsentwicklung erhoben. Dies wird unterstützt durch eine Beschreibung von L., die diese ganz zu einer individuellen, dem Aufbau persönlicher Eigenschaften und Fähigkeiten zuzuschreibenden Entwicklung macht.

- Zu problematisieren ist auch: die Verengung/Tendenz der Funktion von „Literacy“ (als Reading literacy) auf das Erzielen von „schulischem Erfolg, beruflicher Qualifikation, Chancengleichheit“. Die Entwicklung von „Lese Freude“ erscheint demgegenüber deutlich als zweitrangig. Die Bedeutung von Leseaktivitäten für die Peer-Kommunikation bleibt unberücksichtigt.

Exkurs: Literacy Literalitäts-Konzepte

Einem ähnlichen Verständnis folgt – als Studie im Auftrag der OECD - die PISA-Studie: „Literacy“ wird verstanden als „Basisqualifikation“ oder „Basiskompetenz“, die eines spezifizierenden Zusatzes bedarf, eine Bezeichnung dessen nämlich, auf welchen „zentralen Gegenstand unserer Kultur“ sich die jeweilige „Basiskompetenz“ bezieht (Baumert/Stanat/Demmrigh 2001: 20f). So unterscheidet PISA eine Reihe von Kompetenzen, nämlich eine „Reading Literacy“ und eine „Mathematic“ bzw. „Science Literacy“.

Allerdings akzentuieren PISA (und IGLU) in besonderer Weise den instrumentellen Aspekt des Lesens: „Neben dem Hineinwachsen in die Kultur im Rahmen der Lesesozialisation ist hier vor allem auch die Relevanz des Lesens als Voraussetzung für schulische und berufliche Erfolge zu nennen. Lesen als kulturelle Schlüsselqualifikation eröffnet die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und bietet die Möglichkeit der zielorientierten und flexiblen Wissensaneignung“ (PISA 2001: 70).

Soweit der generelle Kompetenz-Begriff von PISA und IGLU

Einiges spricht gegen die umstandslose Übertragung des „literacy“-Begriffs der PISA/IGLU-Studien auf das hier zu entwickelnde Verständnis von Schriftlichkeit.

Kritiken an (Lese-,Medien-)kompetenz-Begriff

Kritik an einem Kompetenzmodell, wie es dem „literacy“-Konzept von PISA/IGLU zugrunde liegt, wird in Deutschland - teilweise vergleichbar, und teilweise darüber hinausgehend - über die kritische Aufnahme des Begriffs der „Medienkompetenz“ (die ja die Kompetenz zur Rezeption und Produktion von literalen Medien einschließt) geübt, und am Konzept von IGLU/PISA selber:

Vollbrecht (1999) verwirft die (beabsichtigte oder nicht beabsichtigte) Nähe eines Verständnisses von „(Medien)kompetenz“ zum Kompetenzbegriff in Chomskys Kompetenz-Performanz-Modell von Sprache, in dem diese Kompetenz für eine gattungsspezifische, allgemeine Sprachfähigkeit steht. Vollbrecht votiert dagegen für ein Verständnis von „(Medien)kompetenz“ als „Erschließungspotenzial“ im Umgang mit Medien und wendet sich damit zugleich auch gegen eine Verkürzung auf „die nur instrumentell-qualifikatorische Funktion und Dimension der Medien-Nutzung“ (ders.: 14ff).

Sutter/Charlton (2002) argumentieren gegen die Konstruktion einer „Kompetenz“-Entwicklung vom Ende eines (stufenförmigen) Prozesses her und gegen den Rahmen einer Kompetenz-Performanz-Unterscheidung im Sinne Kohlbergs (d.h. in der Piaget-Tradition); stattdessen votieren sie für eine Beschreibung von Medienkompetenz als „konstruktive Eigentätigkeit der Subjekte“ und im Rahmen des „sozialen Umgangs mit Medien in Gleichaltrigengruppen“ (ebd.: 144).

Auch im angelsächsischen Gebrauch von „literacy“ findet nicht nur der vom PISA-Konsortium unterlegte, als „Basiskompetenz“ gefasste Begriff Verwendung, sondern ebenso ein anderer, der insbesondere von Barton und einigen anderen Soziolinguisten in die Beobachtung und Beschreibung von schriftsprachlichen Aktivitäten eingebracht worden ist.

Ungeeignet in der Sache erscheint auch ihnen die Begründung von „literacy“ (hier als Lese- und Schreibpraxis) auf der Annahme von Kompetenzen, die als Eigentümlichkeiten konzipiert werden, die Personen – ob erworben oder angelegt - zuschreibbar sind (als „set of properties residing in individuals“ , wie Barton/Hamilton (2000: 8) in kritischer Absicht bemerken), und als unabhängig von materialen und situativen Realisierungsbedingungen.

Sie führen aus, dass und wie Lese- und Schreibaktivitäten stattfinden in konkreten, gesellschaftlichen und zeitlichen Zusammenhängen, als „situated literacies“. Literale Praxen sind danach nicht nur Teil des soziokulturellen Zusammenhangs derer, die schriftsprachlich aktiv werden, sie beziehen sich auch auf je unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen. (Z.B. macht es einen Unterschied, ob Kinder für einen schulischen Zweck eine Darstellung verfassen oder für einen anderen Verwendungszusammenhang (vgl. Ossner 1996).)

Und schließlich sind literale Praxen in einem Bezug zu unterschiedlichen Gelegenheiten („literacy events“) zu sehen (vgl. Barton, D./Hamilton, M./Ivanic, R. 2000).

In der Beobachtung schriftsprachlichen Handelns, was das Lesen einschließt, sollte also auch der soziokulturelle Zusammenhang der Akteure, die institutionelle Einbindung und der situative Anlass mit berücksichtigt werden.

- Die Vielfalt der medialen Realisierungen von Literalität erscheint eher als Nebenprodukt der Behandlung des Themas „Medien(nutzung)“. Deutlich bringt sich hier jedoch der BEP in Position, indem er das gesamte Spektrum der alten und neuen Medien als von Anfang an selbstverständlich zur Umwelt von Kindern gehörig erklärt – eine „Bewahrpädagogik“ wird offensichtlich nicht unterstützt.
- Die spezifische, bestimmte Aspekte aufgreifende Förderung der Literalität bleibt für den Kindergarten vage („ein wichtiger Beitrag zur Chancengleichheit“, S.58). Eher auf einem Umweg wird Zuständigkeit des Kindergarten für die Schriftsprachentwicklung vorsichtig für möglich erklärt, als Teil des „bildnerischen und darstellenden Gestaltens“ (s. S.62). Die Auseinandersetzung um Fragen der Qualifizierung von Erzieherinnen und geeignete pädagogische Settings vermeidet hier der BEP.
- Die Entwicklung von Literalität in der Altersgruppe der 8-10Jährigen ist reduziert auf „Leseleistung“, und diese auf den Nutzen für den Übergang in eine weiterführende Schule („Leseleistung optimieren“, S.97).

Zu A) b. Positionen in bildungspolitischen und fachdidaktischen

Kontroversen:

- Eine Aussage zur Dauer des Schriftspracherwerbsprozesses macht der BEP nicht. Bedeutung aber hat dieser Aspekt für die Wahl von Lehr-Lern-Settings, die sich dann auf aktuelle Forschungsstände stützen können, wenn sie lange (bis zur Dauer der gesamten GS-Zeit) und individuell sehr unterschiedliche Lernprozesse und Zugänge zulassen für die Beobachtung und Bearbeitung von problematischen Lesen/Schreiben-Lernprozessen, die im vorherrschenden Unterricht aus dem Blickfeld geraten
- Eine explizite Orientierung auf die vorliegenden (defizitären) „Bildungsstandards“ ist nicht erkennbar
- Die Förderung von „Phonologischer Bewusstheit“ wird dem Kindergarten zwar ausdrücklich und wiederholt anempfohlen, eine Verpflichtung oder Orientierung auf kritikwürdige Trainings findet aber nicht statt (vgl. auch Rachner 2004 b).

B) Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit als Bildungsbedingung

B) a. Leitfragen:

1. Welcherart ist das Verständnis von Mehrsprachigkeit für den Bildungsprozess des einzelnen Kindes?
2. Welcherart ist das Verständnis von Mehrsprachigkeit in den Bildungsinstitutionen – Wirkungen auf Gruppen/Unterrichts- und Kindergarten/Schulorganisation?
3. Welche Gegenstandsbereiche und Kriterien für die Sprachförderung mehrsprachig aufwachsender Kinder werden den Bildungsinstitutionen an die Hand gegeben?

B) b. Fragen zu Positionen in bildungspolitischen und fachdidaktischen Kontroversen:

1. Welche Einschätzungen liegen vor zu den „Vorlaufkursen“?
2. Welche Bedeutung wird dem Muttersprachlichen Unterricht zugemessen?
3. Werden Praktiken der „institutionellen Diskriminierung“ reflektiert?

Referenzstellen im Text:

Zu „Zwei- und Mehrsprachigkeit“ in „Kinder mit verschiedenem kulturellen Hintergrund“ und in „Sprache und Literacy“: S. 40/41 und S. 57/58/59

Zu „Vorlaufkurse“: S. 96

Kommentare zu B):

Zu Leitfrage B) a.1.

Der BEP formuliert eine grundsätzlich positive Einschätzung einer mehrsprachigen Entwicklung und Bildung von Kindern; diese gilt ohne irgendwelche Altereinschränkungen und bezieht sich explizit auch auf die „literacybezogene“ Entwicklung in mehreren Sprachen. Die Förderung von Herkunfts- und anderen Sprachen einerseits und die Förderung von Deutsch als Zweitsprache andererseits werden als „komplementär“ und „zusammengehörig“ herausgestellt.

Zu Leitfrage B) a.2.

Veränderungen von Kindergarten und Grundschule auf der institutionell-strukturellen Ebene werden nicht eingefordert oder als Perspektive beschrieben;

dazu würde z.B. gehören: die Einführung von zweisprachigen Gruppen oder Schulzügen (Immersion-Programme); die sukzessive Einstellung mehrsprachiger Erzieherinnen/Lehrerinnen; die inhaltliche und zeitliche Umstellung von Prüfungsverfahren, die zu Selektionen führen (s. dazu auch „Praktiken der institutionellen Diskriminierung“).

Veränderungen auf der pädagogisch-didaktischen Ebene fehlen, z.B. die Einführung einer Sprachförderung nach dem „Language across the curriculum“-Konzept (s. dazu auch „Leitfrage 3.).

Zu Leitfrage B) a.3.

Gegenstandsbereiche:

- Die verschiedenen Teilaspekte von Sprache und Spracherwerb sind differenziert erwähnt und (anders als z.B. im Europäischen Referenzrahmen) mit dekontextualisierten Zielen versehen.

Spracherwerbsprozess:

- Dauer: Es wird keinerlei Hinweis gegeben auf die erwartbare Dauer von mehrsprachigen Spracherwerbsprozessen, z.B. auf den Zweitspracherwerbsprozess (unter günstigen Bedingungen ca. 4 - 5 Jahre für die schulische Nutzung, die der herkunftssprachlicher Schüler vergleichbar ist);
- Sequenzen/Lernersprache: Außer dem allgemeinen Hinweis auf „die spezifischen Entwicklungsprofile ... mehrsprachig aufwachsender Kinder“ (S.58) findet sich keinerlei Hinweis auf sprachliche Eigentümlichkeiten im Erwerb einer Zweitsprache; dies erscheint aber notwendig angesichts der verbreiteten Unkenntnis über verdeckt ablaufende Ungleichzeitigkeiten und daraus resultierende Selektionsentscheidungen (z.B. Häufung von Nicht-Versetzungen bei mehrsprachigen Kindern in der 2. Klasse; s. auch „Praktiken d. institutionellen Diskriminierung“)
- Einfluss der Herkunftssprache: s. dazu „Positionen in bildungspolitischen Kontroversen“

Verfahren der Förderung:

Anders als im Kapitel „Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation“, in dem unter dem Titel „Spezifische pädagogische Ansätze“ detailliert verschiedene Verfahren der Förderung erläutert werden, die z.B. beim „sozialen Lernen“ und beim „Philosophieren“ anempfohlen werden, fehlen Hinweise auf Verfahren für die Sprachförderung mehrsprachiger Kinder. Dieser Mangel schafft eine Diskrepanz zwischen der eingeforderten, differenzierten „Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung“ und dem Zielekatalog, der die Nutzung mehrerer Sprachen auf vergleichbar hohem Niveau ins Auge fasst; denn die Konsequenzen, die aus den beobachteten sprachlichen Entwicklungsständen zu ziehen wären, müssten sich darstellen als in vielfältiger Hinsicht individualisierbare Fördermaßnahmen oder Verfahren, die daraufhin geprüft sind, dass sie zu eben diesen Zielen führen. Nur dann bekommt die „Beobachtung und Dokumentation“ im Falle der Sprachentwicklung einen (Bildungs)Sinn.

Zu B) b. „Positionen in bildungspolitischen und fachdidaktischen Kontroversen“:**Zu B) b.1 Welche Einschätzungen liegen vor zu den „Vorlaufkursen“?**

Die Hessischen „Vorlaufkurse“ werden unkommentiert als gegeben hingenommen. Dies ist insofern zu kritisieren, als diese Veranstaltung mit Selektionsentscheidungen verknüpft ist (Rückstellung von der Einschulung) und von Seiten der Landesregierung in der Öffentlichkeit der Eindruck erzeugt wird, dass mit einer solchen Maßnahme ein Zweitsprachenkenntnisstand erreicht werden könne, der weitere Neuausrichtungen des Grundschulunterrichts im Hinblick auf mehrsprachige Schülerschaften überflüssig mache (s. auch „Leitfrage 2.“). Hier wäre aus fachspezifischer und pädagogischer Sicht eine (korrigierende) Klarstellung der Reichweite dieser Maßnahme im Umfeld der gegebenen Schul- und Unterrichtsorganisation angezeigt.

Zu B) b.2 Welche Bedeutung wird dem Muttersprachlichen Unterricht zugemessen?

Der BEP konstatiert einerseits, dass Förderung der Herkunftssprache und Entwicklung der Zweitsprache „zusammen gehören“. Andererseits wird an keiner

Stelle der Anteil des Kindergarten bzw. der Grundschule beschrieben, die diese mit dem MU dazu leisten kann (und bis zum Zeitpunkt der Abschaffung des MU in Hessen auch mehr oder weniger gelungen geleistet hat), und konzeptionell weiter entwickelt. Alternativen, die dieses Manko kompensieren könnten, werden nicht beschrieben. Hier schlagen allzu penetrant die Interessen und Festlegungen des Auftraggebers des BEP durch.

Zu B) b.3 Werden Praktiken der „institutionellen Diskriminierung“ reflektiert?

Gomolla/Radtke (2002) kommen in einer aktuellen Analyse schulischer Argumentationsweisen zu dem Ergebnis, dass hier eine bestimmte Ausprägung „institutioneller Diskriminierung“ handlungsleitend wird: dass nämlich das Argument der „ausreichenden oder nicht ausreichenden Sprachkenntnisse“ gemäß den Opportunitätskalkülen der Organisation Schule eingesetzt wird.

Gomolla/Radtke beschreiben anhand der Behandlung der Situation der Einschulung bzw. Rückstufung in eine Vor-Klasse/Schulkindergarten etwas, was ähnlich verläuft bei der Entscheidung darüber, ob die Möglichkeit der Nicht-Versetzung wahrgenommen werden kann, um Probleme der Organisation Schule zu bearbeiten:

„Eine weitere Form der Institutionalisierung solcher Normalitätserwartungen erfolgt bezogen auf die Sprachkenntnisse. (...) In deren (der Vor-Klassen, C.R.) bloßer Möglichkeit ist das Wissen sedimentiert, daß „Ausländerkinder (für die Schule) ein Problem sind“, für das die Grundschule/Regelklasse (oder, so füge ich hinzu: diese gegenwärtig besuchte Klassenstufe, C.R) eigentlich nicht zuständig ist. Ausreichende Sprachkenntnisse werden als von den Kindern selbstverständlich zu erbringende Vorleistung vorausgesetzt. Sonst kann die Schule nicht so arbeiten, wie sie gewohnt ist zu arbeiten. Sie müsste z.B. didaktisch-methodisch differenzieren. Um ihre Gewohnheiten (Arbeitsweisen, -tempo) beibehalten zu können, hat sie Vorklassen eingerichtet (oder, so füge ich hinzu: die Möglichkeit der Nicht-Versetzung eingeführt oder aufrechterhalten, C.R.) (...) Wenn Sprachprobleme, die den Kern der Mitgliedschaftsrolle „Schüler“ betreffen kein Abweisungsgrund (wie im Falle der zulässigen Gründe für eine Überweisung in eine Sonderschule, C.R.) sind bzw. dafür keine Lösung verfügbar ist, wird das Problem umgedeutet. Es kann dann als Motivations- oder Entwicklungsrückstand erscheinen, also den u.U. vorhandenen Optionen des Schulkindergartens oder der Sonderschule (oder den Begründungen für eine Nicht-Versetzung, C.R.) angepasst werden“ (ebd.:260f).

Zu diesen Praktiken nimmt der BEP weder explizit, noch verbrämt oder indirekt Stellung. Tatsächlich ist ja die Frage der Einstellung auf unterschiedliche Sprachentwicklungsstände und -verläufe ein Aspekt des Umgangs mit Heterogenität in Gruppen, der in dieser und in weiteren Hinsichten sehr wohl und ausführlich

zum Thema gemacht wird: zur Geschlechterdifferenz, zu verschiedenen kulturellen Umfeldern, zu unterschiedlichen sozioökonomischen Lagen, zu Behinderung und Hochbegabung. Immer ist Inklusion des Unterschiedlichen das Ziel. Allerdings wird der Umgang mit diesen Aspekten der Heterogenität als notwendige Entwicklungsaufgabe der Kinder beschrieben, nicht als Lehr-Lern-Bedingung, auf die sich im Falle der Mehrsprachigkeit auch die Erzieherinnen und Lehrerinnen einstellen und dem entsprechend ihre Erziehungsarbeit/Unterrichtstätigkeit umstellen müssten. Auch hier blendet der BEP einen Teil des Reflexions- und Handlungsbedarfs aus.

C) Sprachstandsfeststellung

C) a. Leitfragen:

1. Welchem Verwendungszweck sollen Verfahren der Sprachstandsfeststellung dienen:
 - der Möglichkeit des Vergleichs (des Kindes mit anderen Kindern, der Einrichtung mit anderen E., der Effizienz des Bildungssektors mit denen anderer Länder) oder
 - der Möglichkeit individueller und bereichsspezifischer Förderung oder beiden Zwecken (Zusatz: Ist in diesem Falle ein deutlicher Unterschied in den - beiden Erhebungsverfahren erkennbar?)
2. Behandelt der BEP differenziert die Erhebung der Entwicklung von Literalität bei mehrsprachigen Kindern?
3. Formuliert der BEP Qualitätskriterien für Verfahren der Sprachstandsfeststellung und Verfahren der Kontrolle, mit denen diese Kriterien überprüfbar gemacht werden?

C) b. Fragen zu „Positionen in bildungspolitischen und fachspezifischen Kontroversen“

Welche Position nimmt der BEP ein zur Verknüpfung von Sprachstandsfeststellungen bei Mehrsprachigen und Selektionsentscheidungen (Rückstellungen, Nicht-Versetzung, Sonderschulüberweisung, Abraten von Übergang in weiterführende Schule)?

Referenzstellen:

Zu „Beobachtung – allgemein“: „Dokumentation der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse“, S. 107/108

Zu „Beobachtung – Sprachentwicklung/Literalität“: „Zwei- und Mehrsprachigkeit“, S. 58

Kommentare zu C):**Zu Leitfrage C) a.1**

Der BEP fordert eindeutig Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, die der individuellen Förderung dienen sollen. Eine explizite Ausdifferenzierung einzelner Beobachtungsbereiche ist im Falle der Förderung der Schriftlichkeit/Literalität durchaus ableitbar aus der Beschreibung der Gegenstandsbereiche, wie sie in den Kapiteln „Sprache und Literacy“ und „Bildnerische und darstellende Kunst“ niedergelegt sind.

Der BEP beschäftigt sich nicht mit den Zu- und Anmutungen hinsichtlich des Testens und vergleichenden Überprüfens von „Bildungs- und Erziehungsoutput“, die Grundschulen schon jetzt und Kindergärten wohl künftig ebenfalls zu erwarten haben. Hingewiesen sei auf PISA und IGLU, die in einer Reihe mit künftigen internationalen und nationalen Untersuchungen zu sehen sind; ebenso zählen zu solchen „Output“-Untersuchungen die Orientierung auf „Bildungsstandards“ und darauf bezogene „Vergleichsarbeiten“ in Hessen. Der BEP gibt keine Hinweise und Kriterien bzw. Qualitätsanforderungen für diese Perspektive an die Hand.

Angesichts der erkennbaren Tendenz von Bildungsadministrator/innen und Lehrer/innen, die Gegenstandsbereiche und Aufgabenstellungen solcher institutionen- und gruppenbezogenen Tests als Raster zur Darstellung und Bewertung individueller Entwicklungsstände zu missdeuten, erscheint es mir jedoch wichtig, in einem Bildungsplan auf die Unterschiede in Beobachtungsverfahren hinzuweisen, die sich aus unterschiedlichen Zwecken und Verwendungsweisen ergeben.

Zu Leitfrage C) a.2

s. dazu Kommentare zu Leitfragen B) a.1. und B) a.3

Zu Leitfrage C) a.3

Der BEP formuliert lapidar: „Die Auswahl von Methoden hat dem jeweils aktuellen Forschungsstand Rechnung zu tragen“ (S.108). Diese Forderung ist hilfreich angesichts zahlreicher, handgestrickter Beobachtungsbögen, die sich auf zufälliges, intuitives und alltagstheoretisches Wissen zu Fragen der Sprachentwicklung stützen, wie sie in Kindergärten und Grundschulen kursieren, und angesichts von Tests, die testtheoretisch und linguistisch mal mehr, mal weniger defizitär sind (vgl. dazu Ehlich (2005)).

Ergänzung: Zur Verwendung von Sprachstandsmessverfahren

Die Forderung des BEP wirft jedoch zwei Probleme auf:

- a) Angesichts der Tatsache, dass Tests, die seit den 80er Jahren als defizitär erkannt und kritisiert sind, dennoch weiter kursieren und ähnliche neu hinzukommen, reicht der Hinweis auf „die Forschung“ offensichtlich nicht aus als Kriterium, ein Beobachtungsverfahren als wissenschaftlich und pädagogisch vertretbar zu identifizieren.
- b) Wissenschaftliche Erkenntnisse zu Zweitspracherwerbsprozessen werden seit mehreren Jahrzehnten zusammengetragen, neu geordnet und vermehrt. Dennoch gibt es kaum systematische, darauf bezogene Aneignungsverfahren der Professionellen oder gar deutliche Auswirkungen auf die institutionelle und/oder Unterrichtsorganisation. Auch dafür reicht offensichtlich der Hinweis auf die Notwendigkeit, „die Forschung“ zur Grundlage eines Teils der erzieherischen und unterrichtlichen Praxis, die Beobachtung von sprachlicher Entwicklung, zu machen, nicht aus.

Der BEP wird diese (Dauer)probleme nicht lösen können; er sollte aber zumindest mit der Notwendigkeit konfrontieren, dass hier ein konkreter Bedarf besteht, auf den verschiedenen Ebenen, der der Bildungsadministration, der der Institutionen und der der Gruppen/Unterrichtsorganisation die Praxen des Abweizens von Erkenntniszuwachs im Bereich der Mehrsprachigkeit zu analysieren und den Handlungsbedarf zu beschreiben.

Erfordernisse:

Im Folgenden sollen solche Aspekte der Mehrsprachigkeit benannt werden, in denen Forschungsbedarf besteht, wenn man das Ziel, die Sprachstandsfeststellung

als Teil individueller und differenzierter Förderung der genutzten Sprachen zu konzeptualisieren, auf dem erreichten Forschungsstand ernst nimmt. Ich greife dabei Aspekte auf, die H. H. Reich (2005) in seiner Expertise einfordert.

1. Grundlegend ist, von der Interdependenz der Entwicklung der beiden (oder mehr) Sprachen, die ein Sprecher nutzt, auszugehen.
2. Es ist nicht möglich, von einer für alle und in allen Konstellationen gültigen Norm der Entwicklung der beiden (oder mehreren) Sprachen auszugehen. Wenn Normwerte zugrunde gelegt werden, so müssen sie im Zusammenhang der je spezifischen Erwerbsbedingungen und des spezifischen Verwendungszwecks plausibel gemacht werden.
3. Benannt werden können Stücke einer allgemeinen Theorie, was förderlich ist für die Sprachentwicklung und die Förderung des Erwerbs der zweiten Sprache. Dazu gehören
 - Zur Verfügung stellen von sprachlichem Input
 - Bemühen um geeignete Passung von Aneignungsstrategien der Kinder und Jugendlichen und Arrangement der sprachfördernden Situation
 - Orientierung an überprüfbaren (und überprüften) Annahmen zu Intake-Aktivitäten, zur Anregung von Sprachproduktion und sprachlicher Anstrengung.
4. Ergänzt werden muss eine solche Theorie durch Aussagen dazu, in welchen sprachlichen Teilbereichen ein Transfer zwischen den Sprachen stattfindet und wie ein solcher Transfer zur Förderung genutzt werden kann. Dies betrifft auch die gegenseitige, förderliche Beeinflussung zwischen den Teilaspekten Pragmatik und Textematik, Morphematik und Syntagmatik, Lexematik und Idiomatik in der jeweiligen Sprache. Genauer bestimmt werden müsste auch das Verhältnis von lautsprachlichen und schriftsprachlichen Fähigkeiten.
5. Eine solche allgemeine Theorie (und entsprechende Forschung) muss ergänzt werden durch Erkenntnisse darüber, in welchen Hinsichten die zu fördernden Kinder und Jugendlichen individuelle Unterschiede aufweisen,

um so die Fördermaßnahmen auf den Einzelfall einstellen zu können. Solche förderrelevanten Unterschiede sieht Reich in einem vorläufigen Entwurf in den folgenden Bereichen:

- In der Verteilung von allgemein geistigen Entwicklungsbereichen und spezifischen Sprachentwicklungsstörungen
- In den je individuellen Dominanz- und Domänenverhältnissen zwischen den beiden (oder mehreren) Sprachen
- In der Unterschiedlichkeit von „Erwerbstypen“ (als Sammelkategorie für Unterschiede in der Einstellung zu den Sprachen, Bereitschaft zu Fehlerrisiken, kommunikative Gewohnheiten, Vertrautheit mit und Interesse an Schriftsprache, Sprachbewusstheit)
- In der Verteilung von individuellen Stärken und Schwächen im Verhältnis der Teilbereiche Pragmatik, Morphosyntaktik und Lexik, von denen angenommen wird, dass sie in förderrelevanter Weise aufeinander Einfluss haben

Zu C) b. „Positionen in bildungspolitischen und fachspezifischen Kontroversen“:

s. dazu den Kommentar zu „B) b. Mehrsprachigkeit - Position zu Praxen institutioneller Diskriminierung“

Literatur:

Barton, D./Hamilton, M. (2000): Literacy practices. In: Barton, D./Hamilton, M./Ivanic, R. (2000): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, London u.a.

Barton, D./Hamilton, M./Ivanic, R. (2000): *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, London u.a.

Baumert, J./Stanat, P./Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)(2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.)(2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen

Ehlich, K. (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In:

- BMBF (Hrsg.) (2005): Anforderungen an Verfahren regelmäßiger Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Schriftenreihe „Bildungsreform“, Bd. 11), Bonn, Berlin
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen
- Ossner, J. (1996): Gibt es Entwicklungsstufen beim Aufsatzschreiben? In: Feilke, H./Portmann, P.R. (Hrsg.) (1996): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben, Stuttgart
- Rachner, Chr. (2004): Zur Konzeptualisierung von „Literalität“ (Schriftenreihe der Arbeitsstelle „Sprachentwicklung und Medienkompetenz“ am Inst. f. Päd. d. Elementar- u. Primarstufe d. J.W.Goethe-Univ., Bd.1)
- Rachner, Chr. (2004): „Phonologische Bewusstheit“ – Anmerkungen zu einer Sackgasse (Schriftenreihe der Arbeitsstelle „Sprachentwicklung und Medienkompetenz“ am Inst. F. Päd. d. Primar- u. Elementarstufe d. J.W.Goethe-Universität, Bd. 2)
- Reich, H. H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik. In: BMBF (Hrsg.) (2005): Anforderungen an Verfahren regelmäßiger Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Schriftenreihe „Bildungsreform“, Bd. 11), Bonn, Berlin
- Sutter, T./Charlton, M. (2002): Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.)(2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim
- Vollbrecht, R. (1999): Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz. Rückbesinnung und Neufassung des Konzepts. In: medien und erziehung 43.Jg., 1/99

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main

Schriften des Instituts für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe
Am Fachbereich Erziehungswissenschaften

Reihe: Arbeitsstelle „Sprachentwicklung und Medienkompetenz

Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe
Fach 113
Senckenberganlage 15
D-60054 Frankfurt am Main

Telefon: (069) 798-23650

FAX: (069) 798-22593

Internet: www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/we2/index.html

Alle Rechte vorbehalten