

Stellungnahme der Landesarbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege zum Entwurf der Empfehlungen zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Tageseinrichtungen für Kinder und Schulen im Primarbereich

Mit dem Diskussionsentwurf liegen **Empfehlungen für eine gemeinsame Bildungsförderung des Elementar- und Primarbereichs** vor.

Die Empfehlungen gründen auf der Idee, die (früh)kindliche Bildungsentwicklung als einen ganzheitlichen Prozess zu verstehen und als solchen in den Tageseinrichtungen für Kinder und den Grundschulen zu verankern. In den Focus der Überlegungen gerät so die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses sowie die Darstellung eines fließenden Übergangs von der Bildungsinstitution Tageseinrichtung für Kinder in die Bildungseinrichtung Grundschule.

- Die Freie Wohlfahrtspflege begrüßt die Absicht, die Bildungsempfehlungen im Kindergarten-/Schuljahr 2010/2011 zu erproben und zu evaluieren und darauf aufbauend ggf. eine Überarbeitung vorzunehmen.
Die Bildungsempfehlungen geben in der vorliegenden Form keine Auskunft darüber, wie sinnvoller Weise die **Erprobung** und damit verknüpft eine Evaluation aussehen kann. Diese Fragen müssen frühzeitig zwischen den beteiligten Akteuren geklärt werden. Zu berücksichtigen ist die Frage, wie auf der Grundlage der Praxisergebnisse eine Überarbeitung der Bildungsempfehlungen erfolgen soll.
- Die Bildungsempfehlungen enthalten keine unmittelbaren Hinweise auf ihre Anschlussfähigkeit an die Bildungsvereinbarung von 2003 sowie dem dieser Vereinbarung zugrunde liegenden theoretischen Konzept.
Es ist daher wünschenswert, dass beim Versand der Bildungsempfehlungen an die Tageseinrichtungen deutlich gemacht wird, dass es hier um eine Weiterentwicklung in der Kontinuität der Bildungsvereinbarung von 2003 geht und dass es nicht darum geht, alles ‚neu zu erfinden‘.
Die Frage der **Weiterentwicklung** ist zwingend in der Erprobungsphase zu berücksichtigen.
- Die Bildungsempfehlungen stellen keine Beziehungen zu erforderlichen Rahmenbedingungen für ihre erfolgreiche Umsetzung her. Es ist von Fort- und Weiterbildung die Rede (S. 77), bei der die Träger gehalten sind, „die pädagogischen Kräfte ständig für die Umsetzung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags fortzubilden“.
Insgesamt gehen die Ministerien wohl davon aus, dass die Anforderungen der Bildungsempfehlungen mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen zu bewältigen sind.
Diese Annahme ist aus Sicht der Freien Wohlfahrtspflege empirisch nicht bestätigt und muss daher eine Frage sein, der im Rahmen der Erprobung nachzugehen ist.

I. Allgemeine Einschätzung

Kapitel A

Zum Aufbau der Empfehlungen:

Die Empfehlungen bestehen aus den drei Bereichen „Bildung im Blick“ (Lebenslagen von Kindern, Rahmenbedingungen für Bildung und Grundorientierungen), „Bildung gestalten“ (Ziele und Handlungsschwerpunkte in zehn Bildungsbereichen) und „Bildung verantworten“ (Akteure, Partnerschaften und Kooperation).

Der Aufbau der Empfehlungen ist übersichtlich und nachvollziehbar. Allerdings wäre es angemessen, die Verknüpfungen zwischen den Abschnitten A/B und C deutlicher zu machen.

Der Teil „Kinder wahrnehmen – Beobachtung und Dokumentation“ sollte zu einem sehr viel früheren Zeitpunkt eingeführt werden (mindestens müssten im Teil A wie auch im Vorspann zum Teil B Verknüpfungen mit diesem Punkt hergestellt werden). Denn Beobachtung und Dokumentation dienen dem Team als wesentliche Grundlage für die an vielen Stellen im Text eingeforderte Reflexion von Haltungen und Einstellungen sowie ihren Auswirkungen im Umgang mit Kindern.

Sinnvoll wäre besonders, die Bedeutung der Familie in der gesamten Bildungsbiografie sowie in der Zusammenarbeit mit Tageseinrichtungen und Schule frühzeitiger und systematisch einzuführen.

Im überwiegenden Teil des Textes der Empfehlungen wird nicht zwischen Bildung in Kindertageseinrichtungen und Bildung in Schulen getrennt, während an anderen Textstellen die Unterschiedlichkeit beider Bildungsinstitutionen herausgestellt wird.

Es müssen noch einige zusätzliche inhaltliche Kernaussagen getroffen werden. So fehlen z.B. ausführliche Beschreibungen zu dem Schwerpunktbereich „Gemeinsame Erziehung“. Welche Bedeutung Themen wie z.B. Familienzentren oder Gesundheit in der Bildungsvereinbarung bekommen, muss geklärt werden.

In dem Bemühen, der gemeinsamen Verantwortung von Elementarbereich und Primarbereich für die Kinder und deren gelingende Bildungsbiografie gerecht zu werden, werden historische, systembedingte, theoriebedingte Unterschiede und Spannungsfelder zwischen dem Elementarbereich (in seiner Zuordnung zur Kinder- und Jugendhilfe) und der Schule nicht ausreichend in den Blick genommen.

Es fehlt ein schlüssiges Gesamtkonzept, das die historisch und systembedingt gewachsenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Elementarbereich und Primarbereich schlüssig auch in der Verwendung konsistenter Begriffsstrategien zusammenführt.

Dadurch entstehen im Text zahlreiche Brüche, die nicht explizit reflektiert, den Eindruck erwecken, dass Widersprüche und Spannungsfelder unkenntlich bleiben sollen. Hier wären die explizite Benennung von Spannungsfeldern und die Aufforderung zur aktiven, an der Verpflichtung dem Kind gegenüber orientierten, Auseinandersetzung sehr viel hilfreicher. Der Grad der Verbindlichkeit des Entwurfs für beide Bildungsinstitutionen ist zu klären. Entsprechend sind Textformulierungen vorzunehmen und anzupassen.

Zum allgemeinen Bildungsverständnis der Empfehlungen:

Die Empfehlungen schwanken zwischen einem kindorientierten und einem eher funktionalistischen Bildungsverständnis. Zwar wird grundsätzlich die Selbstbildung der Kinder, die Bedeutung von freiem Spiel, kindlicher Neugier und Aneignung sowie der wahrnehmenden Beobachtung dieses Tuns herausgestellt. Andererseits wird häufig betont, dass Bildung als zu steuernder Kompetenzerwerb zu begreifen sei, damit die Kinder systematisch auf die gesellschaftlichen Erfordernisse vorbereitet werden können.

Nicht nachvollziehbar ist der Hinweis, dass, um die „besonders ausgeprägten Lernfähigkeiten der frühen Kindheit als Chance zu nutzen, das **Einschulungsalter** schrittweise vorgezogen wird“ (Seite 8). In einer Bildungsvereinbarung, die Elementarbereich und Primarbereich in einen gemeinsam verantworteten Wirkungszusammenhang bringt, kann diese Begründung doch wohl nur als ein „Versehen“ gewertet werden.

Der Widerspruch zwischen kindorientiertem und funktionalistischem Bildungsverständnis wird zwar beim Lesen deutlich, er wird jedoch nicht explizit thematisiert. Wichtig wäre es, diesen Widerspruch insbesondere im Hinblick auf den Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule offensiv aufzugreifen und zu verdeutlichen, wie damit umgegangen werden kann. Dies betrifft auch die Darstellung der Bildungsbereiche. Unseres Erachtens müsste dahingehend der gesamte Text überprüft und ggf. redaktionell überarbeitet werden. Es muss deutlich werden, dass ein kindorientiertes Bildungsverständnis auch im schulischen Kontext nicht aus dem Blick geraten darf.

Die Anknüpfungspunkte für kindorientierte Bildung werden überwiegend in den Arbeiten von G. Schäfer gesucht und gefunden, der mehrfach zitiert wird. Hier wird stets der Bezug zur Kindertagesbetreuung hergestellt. In Bezug auf die Schule wird hingegen fast ausschließlich von Kompetenzorientierung gesprochen.

Kindorientierte Bildung wird von den Kinderrechten abgeleitet. Auf die intensive Partnerschaft und Zusammenarbeit mit Eltern als Experten wird viel Wert gelegt.

Insgesamt steht (rein quantitativ) eindeutig der Bezug auf die notwendigen „Basiskompetenzen“ im Mittelpunkt der Empfehlungen. Das zweite Kapitel („Bildung gestalten“) beschreibt auf über 40 Seiten die grundlegenden Ziele von Bildung: Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sach-/Methodenkompetenz am Beispiel von 10 Bildungsbereichen.

Eine generell zu wenig geklärte Frage betrifft das Bildungsverständnis in den **beiden Institutionen** (Kindertageseinrichtung und Grundschule), damit dann in der Ausformulierung eine entsprechende Eingrenzung auf die entsprechenden Bereiche und Zielgruppen erfolgen kann. Während in der Einleitung von einem „gemeinsamen Bildungsverständnis“ als Grundlage die Rede ist, finden sich im Text (explizit und implizit) immer wieder Hinweise auf unterschiedliche Zugänge und Bezugspunkte für das pädagogische Handeln. So wird bspw. das formelle von informellem Lernen unterschieden und jeweils einer Institution zugewiesen oder die Bindung bzw. Nicht-Bindung an vorgegebene Lernziele (Lehrpläne) angesprochen, ohne dass die Konsequenzen dieser Unterschiede stringent herausgearbeitet und in ihrer Bedeutung für gemeinsame Bildungsempfehlungen kritisch hinterfragt werden.

Zur Bedeutung von Lebensalter und Entwicklungsstufen der Kinder:

Die Empfehlungen beziehen sich auf das Lebensalter von 0-10 Jahren. Es werden vielfältige Bezüge zu den Bildungsanforderungen unterschiedlicher Lebensalter hergestellt. Für die Altersgruppe der unter 3-jährigen Kinder wird besonders auf die Bedeutung der sicheren Bindung hingewiesen. Die Konzepte der Selbstbildung und der Aneignung von Welt werden in den Empfehlungen besonders für diese Altersgruppe herausgestellt. Auch die Bedeutung des Spiels, der Beziehungsebene, der räumlichen Umwelt und der Tagesstruktur haben gerade für diese Altersgruppe eine große Bedeutung. Auf den Seiten 23/24 werden relevante, konkrete Qualitätsstandards für die Arbeit mit den Kleinsten formuliert, die die Freie Wohlfahrtspflege als Anspruch ausdrücklich teilt. Allerdings wird hier deutlich, dass die Rahmenbedingungen des KiBiz eine solche Arbeit nicht immer ermöglichen, bzw. viele Träger diese Ansprüche unter den gültigen Rahmenbedingungen in NRW nicht umsetzen können. Deshalb sollte die grundsätzliche Herausforderung, die sich für die Kindertageseinrichtungen durch die starke Ausweitung der Angebote für unter 3-jährige Kinder stellt, nach unserer Auffassung noch schärfer herausgearbeitet werden und auf den Spagat zwischen Anspruch und Umsetzung deutlich hingewiesen werden.

In den Empfehlungen wird auf eine differenzierte Unterscheidung altersspezifischer Bildungsprozesse weitgehend verzichtet und eher darauf hingewiesen, dass das jeweilige Kind mit seinem individuellen Entwicklungsstand in den Blick genommen werden sollte. Auch die Qualitätskriterien für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern unter 3 Jahren werden nur an wenigen Stellen explizit benannt, sondern fließen in verschiedenen Kapiteln ein. Grundsätzlich teilen wir diesen Ansatz. Allerdings führt die Aufnahme von Kindern unter 3 Jahren zu deutlich anderen Anforderungen an die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Auch in der Bildungsförderung von einjährigen und zweijährigen Kindern ist ein erheblicher Unterschied zu konstatieren. Der Bezug auf die rechtlich einheitliche Kategorie „U3“ ist fachlich zu unscharf. Besonders für unter 2-jährige Kinder müssten die Empfehlungen differenzierter ausfallen bzw. Qualitätskriterien explizit unter diesem Focus beschrieben werden.

Die Bedürfnisse der Erstklässler im ersten Schuljahr sind besonders unter den Bedingungen des Ganztags viel zu wenig im Blick. So scheitern nicht wenige Kinder im ersten Jahr der OGS an unklaren Strukturen und unübersichtlichen Beziehungen, da stufenweise und begleitete Übergänge fehlen.

Die differenzierte Einführung der **Verschiedenheit von Kindern** (S. 20) ist zu begrüßen. Allerdings werden in diesem Teil die damit verbundenen Herausforderungen nicht ausreichend beschrieben. Die Frage danach, welche Rahmenbedingungen und Ressourcen zur Verfügung stehen müssen, um auf Seiten der Fachkräfte und Lehrer ausreichend Zeit zu haben, die Besonderheiten zu reflektieren und damit an Einstellung und Haltungen zu arbeiten, bleibt offen.

Die Ausführungen zur sozialen Ungleichheit sowie zu den Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen müssen differenzierter die damit verbundenen besonderen Herausforderungen beschreiben. Insbesondere mit Blick auf die gerade eben in Deutschland ratifizierte UN-Konvention für die Rechte für Menschen mit Behinderung muss die Herausforderung an ein inklusives Schulsystem (Wahlfreiheit der Eltern?) deutlich betont werden.

Zur Bedeutung der Familie als Bildungsort und der Eltern als Bildungspartner

Die Bedeutung der Eltern als Expertinnen und Experten sowie als Partner für Kindertageseinrichtungen und Schulen wird im dritten Teil des Berichtes (S. 73/74) sehr gut herausgearbeitet. Aus der Sicht der Freien Wohlfahrtspflege sollte allerdings die Aufgabe der Elternbildung stärker betont werden. Die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit entsprechenden Kooperationspartnern, insbesondere mit der Familienbildung und den Beratungsstellen sollte aufgenommen werden.

Eine besondere Rolle bei der Zusammenarbeit mit Eltern und der Förderung der Elternbildung spielen in NRW auch die Familienzentren. Es fällt auf, dass im gesamten Text nur an ganz wenigen Stellen von den Familienzentren die Rede ist. Dabei wäre es in den Abschnitten, die sich mit der Erziehungspartnerschaft befassen, besonders nötig, die Familienzentren zu erwähnen.

Für Familien mit Schulkindern könnten Offene Ganztagschulen sich konzeptionell in Richtung Familienzentren weiterentwickeln und damit eine Kontinuität der Angebote für Familien mit Kindern gewährleisten. Auch dies könnte bereits als wünschenswerte Entwicklung skizziert werden.

Zur Einschätzung der gesellschaftlichen Realität und der Umwelt der Kinder in NRW:

Im ersten Kapitel wird ausdrücklich auf den gesellschaftlichen Wandel eingegangen, der ein neues Verständnis von Bildung erfordert. Dabei werden sowohl soziale und wirtschaftliche Problemlagen als auch Veränderungen von Familienformen, Geschlechterverhältnissen, kultureller Vielfalt und Erwerbsbiographien angesprochen. Nicht zuletzt wird auf Bedeutsamkeit der Neuen Medien für Bildung und Erziehung hingewiesen. Die Beschreibungen des **gesellschaftlichen Wandels** (Seite 6) bleiben aber insgesamt sehr oberflächlich.

Innerhalb des Schwerpunktkapitels zu den "Bildungsbereichen" werden weitere gesellschaftliche Veränderungen aufgegriffen, die durch Bildung zu „beantworten“ seien. Hierzu zählen z.B. die Intensivierung der Bewegungs- und die Gesundheitsförderung, die auf den Mangel an Möglichkeiten zu freiem Spiel, Toben und Streifräumen in der kindlichen Umwelt reagieren. Ebenso wird z.B. in der Sprachförderung auf die Erfordernisse einer interkulturellen und zunehmend mehrsprachigen Gesellschaft eingegangen.

Insgesamt aber lässt sich festhalten, dass keine „scharfe“ Analyse gesellschaftlicher Entwicklungen vorgenommen wird. Die Passagen, in denen ausdrücklich auf die Lebensbedingungen Bezug genommen wird, sind recht knapp. Zentrale Probleme, wie z.B. die zunehmende Kinderarmut (vgl. den Sozialbericht NRW!), werden nicht thematisiert. Insbesondere hier muss man natürlich erwarten, dass den vielfältigen Äußerungen der Politik zum Thema Bildung als Armutsprävention entsprechend, eine detaillierte Analyse und entsprechende Schlussfolgerungen für die Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen und den Schulen eingebracht werden.

Auf das Phänomen der zunehmenden Mehrsprachigkeit wird nicht mit einem ambitionierten Vorschlag, z.B. der Forderung nach mehr Muttersprachlichkeit in Kindertageseinrichtungen

Freie Wohlfahrtspflege NRW

und Schulen reagiert. Dass allen Kindern der „gleiche Zugang zu Bildungschancen ermöglicht werden“ muss und „Disparitäten im Bildungsverlauf vermieden werden müssen“ wird zwar angekündigt (S. 4), aber nicht weiter aufgegriffen oder vertieft.

Aus der Sicht der Freien Wohlfahrtspflege muss überlegt werden, wie eine intensivere und klarere Analyse der Lebensbedingungen von Kindern zu anderen Schwerpunkten in der Bildungsförderung führt und welche zusätzlichen oder anderen Schwerpunkte eine Bildungsförderung setzen muss, die soziale Benachteiligungen offensiv abbauen will.

Kapitel B

Die Problematik möglicher Missverständnisse wird durch den **Aufbau des Kapitels B** leider verstärkt. Es gelingt dabei nicht, den Zusammenhang von Leitziel, Basiskompetenzen und Bildungsbereichen mit dem zuvor grundgelegten Bildungsverständnis zu koppeln.

Im Gegenteil: Neben der grundsätzlich problematischen Verwendung des Kompetenzbegriffes legt auch der Aufbau eher instrumentelle Lesarten des Bildungsbegriffes nahe. Dies gilt schon für die Verwendung des Begriffs „Befähigung zur ...“ als Leitziel (hier soll also jemand zu etwas befähigt werden!); es gilt aber gleichermaßen für die in den drei Basiskompetenzen aufgelisteten „Orientierungsziele“. Selbst wenn explizit darauf hingewiesen wird, dass es sich bei den Bildungsmöglichkeiten und Bildungsbereichen nicht um „Zielmarken“ für den kindlichen Bildungsprozess handeln soll, bleibt die Begriffsverwendung in den folgenden Passagen wiederum uneindeutig.

Das Ausführen von Basiskompetenzen und zehn (!) Bildungsbereichen kann sehr schnell als Grundlage für ein abweichendes Bildungsverständnis dienen. In der Bildungsvereinbarung NRW werden die vier Bildungsbereiche explizit als Bereiche genannt, in denen Kinder ihre Bildungsprozesse gestalten und erweitern (und eben nicht als Zielbereiche für kindliche Lernprozesse). In der Einführung in Kapitel B findet sich sowohl eine ähnlich lautende Formulierung als auch der irritierende Hinweis, dass die Bildungsbereiche dazu beitragen sollen, „die Bildungsarbeit inhaltlich zu strukturieren und verlässlich zu planen“ – dies verweist (beabsichtigt oder nicht) auf ein Bildungsverständnis, nach dem in den Bildungsbereichen bestimmte Lernziele erreicht werden sollen. In den Ausführungen zu den einzelnen Bildungsbereichen finden sich mehrfach derartige Verweise, z.B. auf das Ableiten von Bildungszielen etc.

Mehr begriffliche Schärfe würde den damit verbundenen potentiellen Missverständnissen vorbeugen.

Problematisch sind die Ausführungen zum Thema „**Sprache**“ (S. 44) in Verbindung mit den Ausführungen zur Sprachstandsfeststellung. Der Weg des Kindes in die Sprache ist in den ersten Lebensjahren unmittelbar (und unverzichtbar) in die kindlichen Alltagszusammenhänge eingebettet. Nur im Kontext seines Alltags ergeben Wörter und Sätze für das junge Kind Sinn. Sprache und Sprechen lernen geschieht am „effektivsten“ in alltäglichen Situationen, in denen Kinder mit ihren Bezugspersonen handeln und sprechen. Wörter und Sprache kommen dabei nicht isoliert vor, sondern stehen in einem erfahrenen und erlebten Zusammenhang, in dem sie Sinn ergeben und durch den sie für das Kind dann auch zu Begriffen werden können.

Freie Wohlfahrtspflege NRW

Der Alltag stellt demzufolge den sozialen Rahmen dar, in dem Erwachsene durch Zuhören, durch Spiegeln, durch sensible Erweiterungen und durch aktives und wohlwollendes Nachfragen den Kindern die Weiterentwicklung ihrer Sprache ermöglichen. Im Alltagskontext erleben Kinder die Möglichkeiten, sich (durch Verständigen, Aushandeln, Nachahmen, Spielen, Fantasieren ...) sprachlich zu entwickeln. Genau dadurch unterscheidet sich der kompetente Spracherwerb von allen Formen eines „Sprachtrainings“.

In den Bildungsempfehlungen finden sich durchaus ähnliche Ausführungen. Allerdings wird übersehen, dass genau dieses alltagsbezogene Sprachverständnis mit Delfin4 nicht erfasst und mit der darauf bezogenen Förderstruktur häufig auch nicht unterstützt wird. Dem „Förderbereich Sprache“ liegt in dem Entwurf eben auch das Verständnis zugrunde, nach dem die differenzierte Feststellung des kindlichen Sprachstands (und damit die Kenntnis sprachlicher Defizite) die Grundlage für eine gelingende Sprachförderung bildet. Dies steht jedoch in scharfem Widerspruch zu einem frühkindlichen Bildungsverständnis, das von dem einzelnen Kind und seinen Weltzugängen (und damit auch zu dem Bildungsverständnis, das im Kapitel A ausformuliert wird) ausgeht.

Beispielhaft kann hier auf die Ausführungen zur Bedeutung der Beziehungsebene verwiesen werden – offensichtlich wird es nicht als Widerspruch erlebt, dass genau diese fundamentale Basis gelingender Bildungsprozesse im Delfin4-Verfahren nicht gesichert ist (weder in den Testsituationen noch in ggf. darauf aufbauenden Förderarrangements, die mit externen Fachkräften besetzt sind).

In den Ausführungen zum Bildungsbereich „**Religiöse und ethische Bildung**“ ist bereits im ersten Absatz umfassend der Artikel 7 der Landesverfassung zitiert. Der Hinweis auf die Landesverfassung sollte ausreichen.

Der zweite Absatz auf Seite 57 muss in jedem Fall umformuliert werden, da nicht nur die religiöse Bildung dazu beiträgt, dass Kinder sich in dieser Welt besser zu Recht finden, sondern jede Form von Werteerziehung (vgl. hierzu die Berliner Erklärung der Steuerungsgruppe des Bundesforums Familie zur wertorientierenden Erziehung (Hrsg. Bundesforum Familie, www.bundesforum-familie.de). Es wird folgende Formulierung vorgeschlagen:

„Religiöse und ethische Bildung sollen dazu beitragen, dass Kinder sich in dieser Welt besser zu Recht finden und befähigt werden sie mit zu gestalten. Dabei formulieren Religionen und andere Weltanschauungen begründete Werte und Normen, die den Kindern Halt und Orientierung für ein gelingendes Leben geben können. Sie bieten Auffassungen von Gott, Welt und Mensch an, mit denen Kinder sich identifizieren können und tragen zur Entwicklung und Stärkung der Persönlichkeit bei.“

Kapitel C

Problematisch sind die Ausführungen zum Thema „**Beobachtung und Dokumentation**“ (S. 79ff). Hier wird sehr deutlich, dass das im Eingangskapitel beschriebene Verständnis frühkindlicher Bildungsprozesse nicht „zu Ende gedacht“ worden ist. Zunächst zeigt sich das daran, dass ohne Differenzierung das Beobachten von „Bildung“ und „Entwicklung“ vermischt wird (dieses Missverständnis zeigt sich abweichend von der Bildungsvereinbarung bedauerlicherweise auch schon in den Formulierungen des KiBiz'). Insgesamt wird in dem

Kapitel sogar deutlicher auf das Erfassen von Entwicklung (und eben nicht von Bildungsprozessen) abgehoben.

Dahinter steht (ähnlich wie im Kapitel zum Thema „Sprache“) offensichtlich die Annahme, dass die Unterstützung und Anregung frühkindlicher Bildungsprozesse von dem Erfassen des kindlichen Entwicklungsstandes in einzelnen Bildungsbereichen abhängt. Dies bindet das pädagogische Handeln aber zurück an die (gesellschaftlichen) Bildungsziele (zu entwickelnde Kompetenzen in den benannten Bildungsbereichen), d.h. an die Erwartungen und Anforderungen der Erwachsenen, statt an die Kinder und ihr Handeln.

Das zentrale Ziel einer beobachtenden Wahrnehmung – das Kennenlernen des Kindes und seiner Bildungsprozesse – wird nicht als Ziel des Beobachtens genannt. Im Rahmen einer kindzentrierten pädagogischen Arbeit richtet sich das Beobachten darauf, die subjektive Wirklichkeit des Kindes und seine subjektiven Beweg- und Handlungsgründe wahrzunehmen. Auch wenn es nie möglich ist, Kinder vollständig zu verstehen, können Erwachsene sich in Prozessen beobachtender Wahrnehmung immer wieder darin schulen, sich Kindern und ihrer individuellen Welt zu nähern. Erst dadurch wird aus Beobachtung **Beachtung**. Genau diese Sicht auf Beobachtung rückt jedoch in dem Entwurf eher in den Hintergrund. Stattdessen wird jede Beobachtung unmittelbar an eine „didaktische Konsequenz“ gebunden. Demzufolge gelten dann auch alle Beobachtungsinstrumente gleichermaßen als geeignet. Die Gefahren und Risiken standardisierter Beobachtungsinstrumente werden dabei nicht ausgeführt.

Zu den Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Empfehlungen:

Die Ausführungen zu den neuen **Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen** (S. 7) beinhalten deutlich eine politisch inspirierte Selbstdarstellung der jetzigen Landesregierung. So werden das Kinderbildungsgesetz, die Familienzentren und die Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung beschrieben und als wesentliche Fortschritte auf dem Weg einer Verbesserung der Bildungsarbeit konnotiert. Dass dabei Planung und Empirie miteinander verwechselt werden ist im Zusammenhang mit solchen Texten nicht neu.

Aus der Sicht der Freien Wohlfahrtspflege ist nicht nur auf die eingeschränkten Rahmenbedingungen durch das KIBIZ zu verweisen. Auch in den übrigen Handlungsfeldern der Jugendhilfe sind die Rahmenbedingungen und Ressourcen für eine intensivere Bildungsförderung nicht ausreichend. Auf die schwierigen Rahmenbedingungen der Jugendhilfe in der OGS ist auch in diesem Zusammenhang wieder hinzuweisen. Dasselbe gilt aber auch für die Familienzentren und ihre Kooperationspartner und die Anbieter früherer Hilfen für Familien. Nicht zuletzt kann die Lern- und Bildungsförderung in den Hilfen zur Erziehung häufig nicht in dem Maße betrieben werden, der zur Herstellung von Chancengleichheit nötig wäre.

Die Empfehlungen greifen die Tatsache nicht auf, dass neben Kindertageseinrichtungen und Schulen bzw. in Kindertageseinrichtungen und Schulen immer stärker auch die übrige Jugendhilfe als Partner für Bildungs- und Erziehungsfragen tätig ist. Die Offene Ganztagsgrundschule wird zwar mehrfach in den Empfehlungen erwähnt, jedoch entfällt eine ausdrückliche Thematisierung der Ziele, des Auftrags und der speziellen Konzepte und Schwerpunkte der OGS im Rahmen der Bildungsförderung. Die Freie Wohlfahrtspflege könnte hier Vorschläge unterbreiten, welche Rolle der OGS im Rahmen der

Freie Wohlfahrtspflege NRW

Bildungsförderung zukommt und welche Ressourcen und Rahmenbedingungen hierzu erforderlich sind.

II. Dringender Veränderungsbedarf aus der Sicht der Freien Wohlfahrtspflege

Die vorgelegte Entwurfsfassung wird von der Freien Wohlfahrtspflege in weiten Teilen als für die Diskussion geeignet betrachtet. Hinweise für weitere Ausarbeitungen und Klarstellungen wurden im ersten Kapitel dieser Stellungnahme bereits gegeben; konkrete Formulierungsvorschläge für eine Überarbeitung folgen im dritten Kapitel. Allerdings gibt es einige Formulierungen und Textpassagen, die für die Freie Wohlfahrtspflege nicht tragfähig sind.

Im Folgenden werden solche konkreten Formulierungen aufgegriffen, die aus der Sicht der Freien Wohlfahrtspflege nicht als angemessen betrachtet werden. Die Ministerien werden dringend gebeten, diese Formulierungen kurzfristig zu streichen bzw. zu überarbeiten.

Im Einzelnen handelt es sich um folgende Formulierungen:

Titel: Der Titel sollte der Vollständigkeit halber um „Tageseinrichtungen für Kinder“ ergänzt werden:

„Empfehlungen zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Tageseinrichtungen für Kinder und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen“

Seite 7: „Kernpunkte des KiBiz sind mehr Bildung, eine bessere Betreuung und frühe Förderung“. Es wird vorgeschlagen, diesen Satz zu streichen. Bildung kann nicht in Kategorien von „mehr“ oder „weniger“ verstanden und verabreicht werden.

Seite 20: Im ersten Absatz unter der Überschrift „Für uns ist Vielfalt eine Chance“ sollte folgender Satz unbedingt gestrichen werden, da er sich auf Aspekte bezieht die absolut im Fokus der pädagogischen Überlegungen stehen sollten (z.B. Interesse und Temperament des Kindes). „Zudem gibt es eine Reihe von Kriterien, die nicht so sehr im Fokus pädagogischer Überlegungen stehen.“

Grundsätzlich sollte der gesamte Text redaktionell überarbeitet werden. Die einzelnen Kapitel unterscheiden sich teilweise sehr in ihrer Qualität.

(Unseres Erachtens gibt es z.B. keinen „Muskel – und Bewegungssinn“, wie auf Seite 39 aufgeführt!)

III. Konkrete Anregungen und Vorschläge zur Verbesserung der Empfehlungen

Insbesondere die Seiten 4 -7 sollten dringend redaktionell überarbeitet werden.

Bei den allgemeinen Ausführungen zur „Konkretisierung der Leitidee“ (Seite 34) wird in besonderer Weise das vom Kind ausgehende Bildungsverständnis durchbrochen.

„Bildungsprozesse verlaufen dann besonders erfolgreich, wenn die gewählten Themen und Inhalte das Interesse des Kindes wecken, angebotene Spiel-, Lern- und Sozialformen angemessen sind, unterschiedliche Zugangsweisen ermöglicht werden und die Angebote das Kind weder über- noch unterfordern.“ Hier wird in sehr klarer Form ein instruktives Lernverständnis deutlich. Es geht anscheinend nicht primär darum, vom Kind aus dessen

Freie Wohlfahrtspflege NRW

Bildungsbiografie anzusehen, sondern es geht offensichtlich darum, den Zugang zu dem zu füllenden „Gefäß“ zu optimieren.

Seite 12: Hier ist im Blick auf Ko-Konstruktionen von den „Lernchancen“ die Rede, die dabei sichtbar werden

Seite 13: Hier wird als Aufgabe von Fach- und Lehrkräften beschrieben, dass Sie Bildungsmöglichkeiten in Situationen identifizieren und als Lernanlass (!) nutzen sollen;

Seite 14: In dem Beispiel über geometrische Muster wimmelt es geradezu von missverständlichen Formulierungen – dazu zählt insbesondere der mehrfache Hinweis darauf, dass in „spielerischer Form“ (!) interessanten Fragen (!) nachgegangen werden soll, weil dadurch eine wichtige Vorläuferfähigkeit (!) erworben werden kann;

Seite 14: Zusammenfassend wird zu dem Beispiel dann ausgeführt, dass die Bildungseinrichtungen verschiedene Möglichkeiten nutzen sollen, „die Entwicklung von Fähigkeiten“ in ihren Angeboten zu berücksichtigen;

Seite 14: Der Abschnitt zur „Bedeutung des Spiels“ bezieht sich explizit nur auf den Elementarbereich. Dabei spielen ältere Kinder auch und eignen sich so ihre Welt an. Es wäre sinnvoll, diesen Abschnitt bewusst auf das Schulalter auszuweiten und zu verdeutlichen, dass das Spiel auch in der Grundschule Raum und Zeit braucht. Hier kommt auch der OGS eine besondere Bedeutung zu.

Seite 15: Immer wieder ist in dem Text von Angeboten und Angebotsstrukturen die Rede (bspw. auf S. 15) – dabei wird einerseits die „Problemgeschichte“ dieses Begriffes in der Elementarpädagogik (traditionell steht der Begriff für eine an den Zielen der Erwachsenen orientierte Methodik und Didaktik) nicht berücksichtigt und andererseits nicht geklärt, was mit Angeboten gemeint ist, wie sie organisiert und mit den kindlichen Bildungsintentionen abgestimmt werden;

Seite 16: Der Abschnitt zum Thema „Raum, Material und Tagesstruktur“ bezieht sich ebenfalls nur auf die Kindertagesbetreuung. Dabei wäre es besonders für die Schulen wichtig, sich den angesprochenen Herausforderungen der Rhythmisierung, der Flexibilisierung und der Bedürfnisorientierung zu widmen.

Seite 17: Hier ist die Rede davon, dass lernmethodische Kompetenzen vermittelt (!) werden sollen (nicht ganz zufällig geht es in diesem Abschnitt permanent um „sollen“ und „müssen“);

Seite 18: Das Lernen im Projekt wird mit der (unreflektierten) Aussage eingeleitet, dass ein besonders erfolgreiches und nachhaltiges Lernen davon abhängt, dass Kindern „deutlich wird, wozu sie lernen und was gelernt werden soll“ (!) – diese Behauptung ergibt allerdings nur Sinn in einem Bildungskonzept, das von zu erreichenden Lernzielen ausgeht (interessanterweise wird diese Behauptung implizit in den folgenden Sätzen wieder aufgehoben);

Seite 21: Der Abschnitt über „Kinder mit unterschiedlichen Begabungen“ sollte überarbeitet werden. Es sollte nicht auf das Etikett „Hochbegabung“ eingegangen werden, sondern allgemeiner davon gesprochen werden, dass alle Kinder unterschiedliche Begabungen mitbringen. Jedes Kind verfügt in Teilbereichen über unglaubliche Energien und Talente. Diese bei allen Kindern zu erkennen und zu fördern ist das Ziel der Begabungsförderung.

Im Abschnitt „Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen“ sollte mit Blick auf die UN-Konventionen die Notwendigkeit der konzeptionellen Weiterentwicklung in Richtung Inklusion aufgegriffen werden.

Seite 22: Hier ist die Rede von „reflexiver Koedukation“. Angemessener wäre es, hier von „reflektierter Koedukation“ zu sprechen und zu ergänzen, dass diese Form der Bildungsarbeit auch Phasen der geschlechtsspezifischen Arbeit in reinen Mädchen- und Jungengruppen vorsieht.

Seiten 22-24: Der Abschnitt zum Thema „Bindung“ bezieht sich explizit nur auf die Tageseinrichtungen. Warum ist das so? Auch in der Schule sollte man sich mit den Erkenntnissen der Bindungstheorie beschäftigen. Auch die Kapitelüberschrift sollte geändert werden in „Bildung erfordert Bindung von klein auf“

Seite 24: In den ersten Sätzen ist die Rede vom Verhältnis der Prinzipien Kontinuität und Diskontinuität. Dabei wird behauptet, dass es für Kinder besser ist, von Diskontinuitäten verschont zu bleiben. Es wird sogar vermutet, dass die Geburt eines Geschwisterkindes eine solche Diskontinuität darstelle, die Kindern den Übergang in die Grundschule erschwere. Eine solche These ist sicherlich ethisch verwerflich und wissenschaftlich nicht haltbar. Es sollte hier eher der Bezug zum wissenschaftlich gut untersuchten Verständnis von Übergängen bei Uri Bronfenbrenner hergestellt werden. Dieser hat herausgearbeitet, dass der Erfolg von Übergängen wesentlich davon abhängt, wie diese begleitet werden. Gut begleitete Übergänge sind dann keine Gefahr sondern eine Chance für die Entwicklung. Wenn man es so sieht, ist auch die Geburt eines Geschwisters ein Übergang, der als Krise und als Chance wahrgenommen werden kann.

Bei den Texten zum Thema Übergänge geraten die Eltern weitgehend aus dem Blick. Dabei kommt ihnen eine besondere Rolle bei der Begleitung der Übergänge zu. Dies sollte auch beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule skizziert werden.

Seite 27: Hier wird formuliert: „...wird die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe als Leitziel benannt ...“ Aus der Sicht der Freien Wohlfahrtspflege ist es nicht sinnvoll, das Ziel von Bildungsprozessen derart eingeschränkt zu formulieren. Bildung ist sich vielmehr selbst Zweck genug und sollte nicht auf eine Funktion reduziert werden. Wenn schon versucht wird, Ziele für die Bildungsarbeit zu formulieren, dann sollte stets im Plural gesprochen werden und weitere Ziele wie Autonomie, Mündigkeit, etc. sollten ebenfalls Erwähnung finden. Insgesamt sollten Seite 27 und 29 redaktionell umfassend überarbeitet werden.

Seite 27: Obwohl im Kapitel A von den aktiven und kompetenten Kindern ausgegangen wird, wird bereits in der Einleitung zu Kapitel B eine Abhängigkeit der „Entfaltung erworbener Fähigkeiten und Kenntnisse“ von dem „Erwerb (!) dieser Basiskompetenzen“ behauptet.

Freie Wohlfahrtspflege NRW

Seite 32: Hier wird die Auswahl der 10 Bildungsbereiche damit begründet, dass sie „der Aufteilung schulischer Lernprozesse in Unterrichtsfächer ähneln“. Dies ist einerseits sehr strukturkonservativ und wenig kreativ gedacht und verstärkt die überkommene Fixierung von Schule auf Fächer, die im 45 Minuten-Takt unterrichtet werden. Aus der Sicht der Freien Wohlfahrtspflege wird damit die Bemühung der Empfehlungen gefährdet, in der schulischen Praxis neue Wege der Bildungsförderung vorzuschlagen. Dass die klassischen Fächer eine Struktur in das kindliche Lernen bringen, wird hier nicht bezweifelt, wohl aber, dass sie eine geeignete Folie für Bildungsprozesse darstellen, die keineswegs mit Lernen identisch sind!

Insgesamt fällt beim zweiten Kapitel auf, dass hier einige Bereiche und Themen fehlen, die in anderen Kapiteln angesprochen werden. Hierzu gehört zum Beispiel der Bereich der Mehrsprachigkeit. Auch die Offene Ganztagschule und damit die Jugendhilfe, tauchen im ganzen Kapitel nicht auf!

Seite 32: Obwohl explizit die Orientierung an vordefinierten Zielen ausgeschlossen wird, findet sich unter der Beschreibung der „Leitidee“ dennoch die Formulierung, dass daraus „zentrale Bildungsziele“ abgeleitet werden können und dass das Auswählen und Gestalten von Bildungszielen aus der Leitidee eine zentrale Aufgabe der Fachkräfte ist (dies ist solange problematisch, solange nicht eindeutig ausgeführt ist, was mit Bildungszielen gemeint ist);

Seite 33: Die Vorliebe von Kindern für Gedichte und Reime (und für die Faszination von Sprache/n insgesamt) wird in dem Beispiel instrumentalisiert zur Entwicklung der phonologischen Bewusstheit – in den Kindertageseinrichtungen soll „in spielerischer Form (!) die Unterscheidung von Lauten angebahnt werden;

Seite. 34: Als erste Leitfrage zur Gestaltung und Unterstützung von Bildungsprozessen wird formuliert: „Welche Themen/Inhalte sind besonders gut geeignet, um bestimmte Bildungsziele (!) anzustreben?“ (dies ist problematisch, da nicht eindeutig ausgeführt ist, was mit Bildungszielen gemeint ist);

Seite 47: Im Bildungsbereich „Soziale, kulturelle und interkulturelle Bildung“ sollten die Formulierungen der Leitidee der Systematik der anderen Bildungsbereiche angepasst werden.

Seite 48: Welches merkwürdige Verständnis von Partizipation verbirgt sich hinter der Formulierung, dass Kinder in Kinderparlamenten und Kinderversammlungen etc. „spielerisch erleben“ können, was Anerkennung, Beteiligung etc. bedeuten?

Seite 55: Die Kirchen werden sich voraussichtlich intensiver zum Bildungsbereich „Religiöse und ethische Bildung“ äußern. Aber auch aus der Sicht der Freien Wohlfahrtspflege ist es unmöglich, von Fachkräften zu verlangen, dass sie „auch andere, als die eigene Religion bewusst vorleben“ (S. 56).

Seite 73: Obwohl eine Zwischenüberschrift im Kapitel C „Bildung im Team“ lautet, finden sich wenige und wenig systematische Ausführungen zur Bedeutung der Teamarbeit in den

Freie Wohlfahrtspflege NRW

Institutionen – der Teamgedanke ist aber nicht nur ein wesentlicher Ausgangspunkt für die demokratische Kultur der Einrichtungen, sondern verweist auch auf die Notwendigkeit des fachlichen Dialogs;

Seite 76: Im Abschnitt über „Aus-, Fort- und Weiterbildung“ fehlt der Hinweis auf die Offene Ganztagschule und die Fachkräfte der Jugendhilfe, die in gemeinsame Fort- und Weiterbildungen unbedingt zu integrieren ist. Das Gleiche gilt für den Abschnitt über die Zusammenarbeit von Fach- und Lehrkräften auf S. 77/78.

Seite 80: In Abkehr von kindzentrierten und achtungsvollen Formen beobachtender Wahrnehmung wird das Beobachten an die „Entwicklungsprozesse des einzelnen Kindes“ (und nicht an seine Bildungsprozesse) sowie an das Erfassen der „Selbst-, Sozial- und Sach- und Methodenkompetenzen des Kindes“ gekoppelt

Problematisch erscheint grundsätzlich auch die unklare und unspezifische Verwendung der Begriffe **Bildung, Aneignung, Lernen** und **Kompetenz(erwerb)**. Da es die Qualität der subjektiven Eigenleistung des Kindes ist, die aus einem Lern- einen Bildungsprozess macht, sollte deutlicher und klarer auf die Begriffe geachtet werden.

Insbesondere der Kompetenzbegriff legt Interpretationen nahe, die erstens die Bildungsprozesse und das darauf gerichtete pädagogische Handeln in erster Linie von Bildungszielen der Gesellschaft (und nicht von dem individuellen kindlichen Bildungsprozess) ableiten und zweitens das Vermitteln / Instruieren (statt der kindlichen Eigenkonstruktionen und Eigentätigkeit) ins Zentrum rückt.

Der Kompetenzbegriff findet seit einigen Jahren beinahe inflationär Verwendung in bestimmten Teilbereichen der Erziehungswissenschaften. Die Differenzierung in einzelne Kompetenzen weist dabei darauf hin, dass fachliche Zweck-Mittel-Relationen den Hintergrund für die Begriffsverwendung bilden. Wenn die Verwendung des Kompetenzbegriffes historisch (vor allem in der psychologischen Theorietradition) betrachtet wird, fällt seine überwiegende Verwendung in Funktionszusammenhängen auf. Gerade dies macht deutlich, dass er nicht als Ersatz für den Bildungsbegriff geeignet ist. Selbst wenn die Ausdifferenzierung in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz deutliche Bezüge zu den Beziehungen herstellt, die allgemein als Merkmale von Bildung beschrieben werden (die Beziehung des Menschen zur Welt, zu anderen Menschen und zu sich selbst), verweisen die Kompetenzbegriffe eben doch auf die Funktionalisierung und Instrumentalisierung, die mit dem Bildungsbegriff gerade überwunden werden sollen. Wenn demnach von (zu erwerbenden) Kompetenzen die Rede ist, ist damit häufig die Frage verbunden: Was sollen Kinder lernen (und nicht: was tun Kinder und wie tun sie es)?

Schließlich muss auch auf den sprachlichen **Duktus** der Empfehlungen kritisch eingegangen werden. Wenn Bildung als individueller Prozess der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Welt verstanden wird, verweist er auf das Abenteuer des Erkundens und Erforschens, das Kinder immer wieder eigenständig, aktiv und kompetent eingehen. Die Faszination, die mit diesen Prozessen – und mit ihrer pädagogischen Begleitung und Unterstützung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – verbunden ist, wird in dem Textentwurf nur ansatzweise deutlich. Bildungsempfehlungen können aber in den Einrichtungen nur dann dauerhaft Wurzeln schlagen und Früchte tragen, wenn sie von allen Beteiligten im offenen und dialogischen Austausch kennen gelernt, diskutiert, hinterfragt und mit der eigenen Praxis und den eigenen Erfahrungen konfrontiert werden.

Freie Wohlfahrtspflege NRW

Um dergestalt eine eigenständige Arbeitsgrundlage für Mitarbeiter/innen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen zu werden, müssen die Empfehlungen aber Aufforderungscharakter haben – oder um mit Antoine de Saint-Exupery zu sprechen:

Sie müssen die Sehnsucht nach der Auseinandersetzung wecken

(„Wenn Du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, die Arbeit einzuteilen und Aufgaben zu vergeben, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem endlosen weiten Meer!“).

Genau dies gelingt in dem vorliegenden Entwurf zu selten. Die Formulierungen sind oft nur nüchtern, vielfach jedoch regelrecht langweilig. Eine Aufforderung, sich mit den Bildungsempfehlungen aus Freude an der gemeinsamen Bildungsarbeit mit Mitarbeiter/innen, Kolleg/innen, Eltern und Kindern auseinanderzusetzen, sind sie leider allzu oft nicht (stilistisch sei hier zum Vergleich trotz der auch darin enthaltenen Widersprüche bspw. auf den Sächsischen Bildungsplan verwiesen, der mit den Leitbegriffen „Wohlbefinden, Beteiligung, Dialog, Wahrnehmen, Entdecken und Ordnen“ an vielen Stellen eine gleichermaßen spannende und spannungsvolle Sprache gefunden hat).

Systematisch fehlen Ausführungen zur Bedeutung der **Gefühle** und der **Fantasie** für die Wahrnehmung und Verarbeitung von Erfahrungen. Gefühle und Fantasie tauchen nur vereinzelt als Bezugspunkte auf, nicht jedoch als wesentliche Grundlagen frühkindlicher Bildungsprozesse. Dies verstärkt den Eindruck, dass den kognitiven (rationalen) Anteilen der kindlichen Weltbeziehungen der Vorrang gegeben wird.

Auch zur Bedeutung des **Alltags** im frühkindlichen Lernen fehlen systematische Aussagen. Bildungsprozesse finden in sinnvollen Situationsbezügen statt – diese finden sich in Alltagssituationen, in denen Kinder Erfahrungen machen und stimmige Erfahrungskonzepte entwickeln. Frühkindliche Bildung ist dabei in erster Linie alltagsbezogenes individuelles Erfahrungslernen. In Alltagssituationen verarbeiten Kinder individuell kulturelle Muster. In dem Entwurf dagegen scheinen Alltagssituationen an manchen Stellen eher als geeigneter „kindgerechter“ Rahmen für die Vermittlung spezifischer Lerninhalte.

Ebenfalls zu unscharf beschrieben wird die Bedeutung **eigener Konstruktionen** im kindlichen Bildungsprozess. Gerade in der Abgrenzung zwischen selbsttätigen kindlichen Bildungsprozessen und instruktivem pädagogischen Vermitteln/Beibringen schafft der Bezug zur kindlichen Selbstkonstruktion die notwendige Klarheit. Dass Kinder ihre Bildungsprozesse konstruieren (und nicht Inhalte und Fertigkeiten von Erwachsenen übernehmen), muss in der grundlegenden Akzeptanz kindlicher Konstruktionen (auch wenn diese aus Erwachsenensicht „falsch“ sind) zum Ausdruck kommen.

Der grundsätzliche Verweis auf die **Notwendigkeit**, den **Entwicklungsstand** (im Blick auf Begabungen und/oder Beeinträchtigungen) **frühzeitig zu identifizieren**, um dadurch die Bildungsarbeit zu steuern, findet sich leider immer wieder in dem Entwurf (neben dem Bildungsbereich Sprache u. a. auch bezüglich der Arbeit mit Kindern mit Behinderungen oder mit besonderen Begabungen).

Dadurch wird die Bildungsarbeit jedoch erstens permanent auf eine „Normentwicklung“ (die/der normale Zwei-, Vier-, Siebenjährige ...) bezogen und zweitens auf die

Freie Wohlfahrtspflege NRW

Abweichungen von dieser Norm (und damit auf Defizite) orientiert. Auch diese Annahmen lassen sich systematisch nur in einem Bildungskonzept legitimieren, das die Bildungsarbeit von vorab definierten zu erreichenden Entwicklungsständen in einzelnen Funktionsbereichen (Sprache, Motorik ...) ableitet.

Gleiches gilt für die Ausführungen zur **Projektarbeit** (S. 18). Auch hier sind die Formulierungen derart unscharf, dass die Sorge von Missverständnissen berechtigt erscheint. Projektarbeit wird nicht explizit und kongruent als Verfahren beschrieben, in dem Kinder in eigentätigen Prozessen forschenden Lernens auf eine offene Entdeckungsreise gehen; die Ausführungen legen vielmehr Interpretationen nahe, die Projektarbeit auf die Umsetzung bestimmter Themen (bzw. Kompetenzen) durch „ganzheitliche“ Formen der Veranschaulichung reduzieren.

Das Beispiel „Wald“ führt nicht etwa aus, welche Erfahrungen Kinder im Wald erwerben können, wie Kinder den Wald erleben etc., sondern beschreibt mögliche Bildungsthemen und Bildungsziele, die in einem Waldprojekt umgesetzt werden können. Projektarbeit kann dazu geeignet sein, den individuellen Strategien der kindlichen Auseinandersetzung mit der Welt, ihrem Bedürfnis nach lustvollem Erforschen und Experimentieren, ihrem Verlangen nach eigener Aktivität und ihrem Bedürfnis, dies gemeinsam mit anderen zu tun und sich mit anderen dazu auszutauschen, gerecht zu werden.

Sie geht günstigstenfalls von den Beobachtungen der Kinder aus und bindet das pädagogische Handeln als Unterstützung, Anregung und Herausforderung an das kindliche Interesse (und eben nicht an zu vermittelnde Bildungsziele) zurück.

Problematisch erscheinen die (unreflektierten) Ausführungen zu den Themen „**Lernen lernen**“ und **Metakognition** (bzw. **lernmethodische Kompetenzen**) (S. 17).

Aus vielen wissenschaftlichen Studien (exemplarisch kann auf die Säuglings- und Kognitionsforschung verwiesen werden) ist bekannt, dass Kinder phänomenale „Lerner“ sind. Die Unterstellung, dass sie das Lernen erst lernen müssten, erscheint vor diesem Hintergrund eher abstrus.

Das kindliche Lernen, das schon Säuglinge und Kleinstkinder mit hoher Motivation und vielfältigen Potentialen (und ohne Instruktion von außen) realisieren, muss dem Kind nicht beigebracht, sehr wohl aber unterstützt und angeregt werden. Auch die Forderung nach lernmethodischer Kompetenz wird in dem Entwurf unreflektiert und wenig überzeugend formuliert. Der Nutzen von Metakognition (d.h. des Wissens über die eigenen Lernvorgänge und damit der Kontrolle der eigenen Lernvorgänge) wird in dem Entwurf nicht in Verbindung gesetzt zu einer kindgerechten Didaktik für Kinder in den ersten Lebensjahren.

Dazu müsste systematisch die Frage geklärt werden, welchen Stellenwert („Gewinn“) Metakognition haben kann, wenn in den Kindertageseinrichtungen ein Rahmen geschaffen wird, in dem sich alle Kinder interessiert und engagiert mit den Dingen beschäftigen können, die für sie bedeutungsvoll sind. Hinzu kommt, dass der Begriff Metakognition das Lernen des Kindes auf einen rationalen/kognitiven Vorgang reduziert. Entscheidender für die frühkindlichen Bildungsprozesse (und für das „Lernen lernen“) sind jedoch die „hundert Sprachen des Kindes“, d.h. seine vielfältigen Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verarbeitens, des Ausdrucks und des Denkens. Es gibt keine abgesicherten empirischen Erkenntnisse, die die „Effizienz“ der lernmethodischen Kompetenz belegen; ebenso fehlen überzeugende Klärungen, ab welchem Alter und in welcher Form es in die pädagogische Praxis einfließen kann.

Problematisch ist in diesem Zusammenhang die **Trennung der Bildungsbereiche Natur-Wissenschaft und Natur**. Dies spiegelt im ungünstigsten Fall ein Verständnis von Naturwissenschaft, das sich von den Bezügen auf die Natur gelöst hat und nur noch instrumentell im Blick auf Verwertungszusammenhänge wahrgenommen wird. Wenn Naturwissenschaft die Wissenschaft von und über die Natur und ihre Phänomene ist, kann eine Trennung in zwei Bildungsbereiche kaum nachvollzogen werden. Auch die Benennung als „ökologische“ Bildung hilft dabei nicht weiter.

Im Gegenteil scheint diese Begrifflichkeit einseitig auf eine Vermittlung ökologischer Inhalte statt auf das Erleben und Erfahren von Natur und Umwelt zu setzen. Mehrfach finden sich in den Ausführungen zum Bildungsbereich „ökologische Bildung“ Hinweise auf ein pädagogisches Handeln, das über Umweltzusammenhänge aufklärt und Zusammenhänge liefert. Damit einher geht dann aber die Gefahr einer Verkürzung auf Rationalität („richtige“ Erklärungen und kausale Zusammenhänge, s.o.) und auf Vermittlung (so finden sich bspw. in den Hinweisen zu Bildungsmöglichkeiten in diesem Kapitel verstärkt entsprechende Formulierungen).

IV. Anforderungen an die Erprobungsmaßnahme

- Die Anschlussfähigkeit der Bildungsempfehlungen zur Bildungsvereinbarung 2003 ist zu berücksichtigen.
- Es muss frühzeitig geklärt werden, wie auf Grundlage der Ergebnisse durch eine Evaluation eine Überarbeitung der Bildungsempfehlungen erfolgen kann
- Die erforderlichen Rahmenbedingungen zur Umsetzung (Finanzierung, Fort- und Weiterbildung) müssen nach Abschluss der Erprobungsphase als Konzept aufbereitet werden.
- Die Beteiligung von Eltern ist vorzusehen und abzusichern.
- Die Frage der personellen Ressourcen muss geklärt werden.
- Zu klären ist, wie auf der Grundlage der Praxisergebnisse eine Überarbeitung der Bildungsempfehlungen erfolgen soll.
- Die Auswahl der Einrichtungen, die an der Erprobung teilnehmen, muss unter Beteiligung der Spitzenverbände und dem Trägerproporz entsprechend vorgenommen werden.
- Die Spitzenverbände müssen in dem noch einzurichtenden Beirat vertreten sein.