

# Der bayerische Erziehungs- und Bildungsplan – Ein Instruktionsansatz?

Bei der Diskussion der Bildungsvorstellungen, wie sie für das Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (IFP) leitend scheinen, muss man drei Ebenen unterscheiden: (1) Programmatische Absichtserklärungen, (2) begründende Diskussionen und (3) konkretisierende Umsetzungen.

## 1 Die Programmatik

Die Programmatik der Bildungsdiskussion des IFP, die einem bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kindereinrichtungen zugrunde gelegt werden soll, hat FTHENAKIS (2002a) im Überblick zusammengefasst:

1. Es wird von einem **postmodernen Bild des Kindes** ausgegangen, einem Kind, das „...als aktives, kompetentes Wesen ... seine eigene Entwicklung mitgestaltet und seine Bildung aktiv mitkonstruiert“ (S. 5). Dabei soll auf die veränderten Anforderungen der Gesellschaft genauso eingegangen werden, wie auf die „... zunehmende kulturelle Diversität und soziale Komplexität“ (S. 5).
2. **Bildung** wird als ein **sozialer Prozess** verstanden, „... der jeweils im Kontext stattfindet und an dem sich – neben dem Kind – auch die Fachkräfte, die Eltern und andere aktiv beteiligen. Bildung wird damit als sozialer, ko-konstruktiver Prozess verstanden“ (S. 5).
3. Bildung soll **individuelle Autonomie** sowie **soziale und kulturelle Differenz** berücksichtigen.
4. Bei der **Umsetzung** dieser Bildungsprogrammatik spielen drei Aspekte eine wesentliche Rolle: Die „**lernmethodische Kompetenz**“ (S. 5), die **Förderung von Basiskompetenzen** die das kindliche Selbstkonzept und seine sozialen Fähigkeiten betreffen und schließlich **bislang vernachlässigte Lernbereiche** wie „... *Stärkung der Sprachkompetenz, Vermittlung naturwissenschaftlicher Zusammenhänge, Kompetenz im Umgang mit Medien und neuen Technologien sowie Stärkung kognitiver Kompetenzen (etwa die Vermittlung von Zeit- und Zahlbegriffen)*“ (S. 6)
5. Schließlich werden **Rahmenbedingungen** gefordert. Sie betreffen zum einen die strukturalen und prozesshaften Bedingungen. Diese reichen von der Gruppengröße, dem Personalschlüssel über Erziehungsstil, Interaktionsqualität bis zur Vergütung und Ausbildung von Fachkräften. Zum zweiten gehören dazu die Kooperationsmöglichkeiten mit den Eltern, den Trägern, dem sozialen und kulturellen Umfeld sowie mit anderen sozialen Diensten. Zu den Rahmenbedingungen gehört, drittens, aber auch eine entsprechende Professionalisierung der Erzieherinnen.

## 2 Begründende Überlegungen

### Die Rezeption von Delphi, Forum Bildung, PISA durch Autoren des IFP

Ausgangspunkt der Bildungsdiskussion des IFP sind die Delphi-Studie, die Studien des Forum Bildung und die PISA-Studie.<sup>1</sup> Deren Ausgangspunkte und Folgerungen werden

---

<sup>1</sup> Zur Rezeption dieser drei Studien beziehe ich mich vor allem auf GIBBERT, K.; Wie Kinder das Lernen lernen. In: FTHENAKIS (Hrsg.); Elementarpädagogik nach PISA, Freiburg 2003, S. 78ff. Aber auch FTHENAKIS

von GISBERT und FTHENAKIS bruchlos übernommen, ohne sie selbst zu diskutieren oder zu überprüfen.

1. Als zentrale These hebt GISBERT aus dieser Studie hervor, „... *dass die Gesellschaft – zugespitzt formuliert – zunehmend vom Wissen lebt*“ (GISBERT 2003, S. 80).
2. Da dieses Wissen jedoch ein schnelles Verfallsdatum hat und Menschen sich im Verlauf ihrer Biografie womöglich auch mehrfach umorientieren müssen, bedarf man eines lebenslangen Lernens.
3. Um immer wieder lernend in neue Bereiche einzutauchen und die Schwierigkeit zu meistern, die Informationsfülle dieser Wissensgesellschaft zu ordnen und zu sichten, ist eine neue Form des Allgemeinwissens notwendig, nämlich das Lernen des Lernens. Daraus wird geschlossen, dass „... *in den allgemeinbildenden Einrichtungen ... lerntechnische und lernmethodische Kompetenzen auf dem Spitzenplatz der Rangliste*“ stehen (S. 80).
4. Das gilt nicht nur für die Schulen, sondern auch für die frühe Kindheit, die dementsprechend als Lern- und Bildungszeit und als Zeit für das Lernen des Lernens reklamiert werden muss.
5. Ähnlich, wie bereits in der Bildungsdiskussion der sechziger Jahre, wird das frühe Lernen der Kinder zu einem wichtigen Argument, „... *der Gefahr eines knowledge gap entgegenzuwirken*“ (S. 81). Die kleinen Kinder sind also die Träger einer Utopie für den Wandel der Gesellschaft.

Pädagogisch detaillierter sind die Folgerungen, die aus den Reformvorschlägen des Forum Bildung gezogen werden. Aber auch hier spielt das Lernen des Lernens die erste Geige. Die Argumentation gewinnt insofern eine Zuspitzung, als ein erfolgreiches Lernen des Lernens offensichtlich ein systematisiertes, institutionalisiertes Vorgehen notwendig macht.

Damit wird das Lernen des Lernens zu einem wesentlichen Argument, das gegen informelle und offene Formen des Lernens gerichtet und für schulische Formen des Lernens eingesetzt wird:

„Trotz der Bedeutung informeller Lernumfelder wie der *peer groups* sind institutionalisierte Lernumfelder wie die Schule unverzichtbar, da nur in diesem Rahmen ein fundierte Reflexion des Lernerfolgs stattfinden kann und nur sie effektives Lernen ermöglichen. Aufgrund der mangelnden Effizienz informeller Lernumgebungen sollte auch bei gelockerten Unterrichtsformen wie dem Projektunterricht der Erwerb lernmethodischer Kompetenzen explizit Berücksichtigung finden“ (S. 82f).

Die Ineffektivität weniger formeller Lernverfahren wird weiter nicht belegt, sondern konstatiert. Sie sind offensichtlich vor allem deshalb ineffektiv, weil sie dem Kriterium des Lernens des Lernens, das später als Metakognition beschrieben wird, nicht zu genügen scheinen. Denn:

---

bezieht sich an mehreren Stellen begründend auf diese Studien (z.B. 2002b). Ich diskutiere an dieser Stelle jedoch nicht mehr diese Studien selbst, sondern lediglich deren Rezeption durch Autorinnen und Autoren des IFP.

„Neue Unterrichtsformen erfordern Konzepte, bei denen Ziele klar definiert und Teilbereiche festgelegt werden, in denen konkrete Erfahrungen ermöglicht werden sollen, die anschließend evaluierbar sind“ (S. 83).

Dementsprechend muss auch der Bereich der Bildung vor der Schule seine bisherige informellen Bildungsvorstellungen aufgeben und diese den Vorstellungen der Schule anpassen.

„Wenn die Einrichtungen der Tagesbetreuung ihre Aufgabe als Bildungseinrichtungen wahrnehmen sollen, ist es **erforderlich**, dass sie den heutigen Status eines eher informellen Lernumfeldes verlassen und jene Reflexionen der Lernergebnisse mit in Betracht ziehen, die effizientes Lernen **erst** ermöglichen. Die **Vermittlung** lernmethodischer Kompetenzen ist dabei an den Erwerb von Inhalten zu knüpfen, und es müssen Methoden **zur Verfügung gestellt** werden, mit denen Erzieher/innen dieser didaktischen Aufgabe gereicht werden können. Auch im Kindergarten sind Lernziele klar zu definieren und Erfahrungsbereiche einzugrenzen, die einer Evaluation unterzogen werden können“ (S. 83f, Hervorhebungen G.E.S.)<sup>2</sup>.

Auch die PISA-Studie scheint nach GISBERT zu bestätigen, dass es in der Bildung insgesamt und im Frühbereich im Besonderen darum geht, das Lernen zu lernen.

„Für erfolgreiches lebenslanges Lernen ist die Fähigkeit, das eigene Lernen zu organisieren und zu regulieren, unerlässlich, und zwar sowohl in Gruppen als auch individuell (...) Dies erfordert kognitive, metakognitive, soziale und emotional-motivationale Ressourcen, deren Aufbau und Anreicherung bereits mit der Geburt des Kindes beginnen müssen. Breit angelegte Forschungsarbeiten wie PISA geben Hinweise darauf, welche Kompetenzen es sind, die selbstreguliertes und eigenständiges Lernen fördern“ (S. 81f).

Die Schule legt also die Kompetenzen fest, die bereits im Kindergartenalter bzw. ab der Geburt zu fördern sind. Die Schule gibt das Bild vor, wie instruiert und gelernt werden soll, nämlich mit formellen Lernverfahren und klar definierten und überprüfbaren Zielen (Bildungsstandards). Das führt zu dem Schluss, dass die Vorstellung vom kindlichen Lernen bis ins Kleinkindalter von schulischem Denken geprägt sind. Die Ausführungen zum Bildungsplan werden später weiter untermauern, dass statt Eigenkonstruktionen der Kinder, selbstinitiiertem Forschen und offenen Lernsituationen, der Instruktion des Kindes von Anfang an auch der didaktisch-methodische Vorzug gegeben wird.

**Fazit:** Die Antwort auf den gesellschaftlichen Bildungsbedarf – der selbst nicht hinterfragt wird – besteht in einer systematisierten und institutionalisierten Bildung mit klaren, überprüfbaren Zielen, die in einem hierarchischen Lernaufbau erreicht werden sollen, also in einer traditionellen Vorstellung von Instruktion. Informelle Bildungsprozesse werden abgelehnt. Verbindliche und überprüfbare Bildungspläne werden auch für den Kindergartenbereich gefordert.

---

2 Die Hervorhebungen von mir sollen darauf hinweisen, dass trotz einer postmodernen Programmatik (vgl. w.u.), welche Komplexität, Diversität, Eigenständigkeit des Kindes betont, Begriffe gebraucht werden, die beim Bildungsprozess allgemeine Normvorstellungen, ein Müssen und Prozesse der Vermittlung betonen, Prozesse also, welche der Eigenständigkeit des Kindes entgegenwirken sowie Diversität und Komplexität eibebnen.

## Wie beschreibt die Diskussion des IFB Bildung?

1. Die Bildungsziele des des Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplans orientieren sich an den Werten einer globalen Wissensgesellschaft, wie sie w.o. diskutiert wurden. Sie werden aus diesen Quellen ohne eigene Reflexion oder Begründung übernommen.
2. Bildung wird als **sozialer Prozess** (F<sub>THENAKIS</sub>, 2002a, 2003a/b) verstanden, „... *der in einem spezifischen Kontext stattfindet, und an dem neben Kindern und Fachkräften, auch Eltern und andere Erwachsene aktiv beteiligt sind*“ (F<sub>THENAKIS</sub> 2003b, S. 27). Mit vielfachen Hinweisen auf Übereinstimmung mit dem Chor der internationalen frühpädagogischen Forschung und in Frontstellung gegen einen (gründlich missverstandenen) Selbstbildungsbegriff werden individuelle Bildungsprozesse als Ergebnisse sozialer Konstruktionen herausgestellt.
3. Dem Bildungsverständnis wird ein **postmodernes Bild vom Kind** zugrunde gelegt

„Aus postmoderner Perspektive kann es kein einheitliches Bild vom Kind und von Kindheit geben. Vielmehr werden unterschiedliche Bilder akzeptiert, die von den jeweiligen kulturellen und lokalen Gegebenheiten abhängig sind. Vor allem aber ist das Kind nicht bloß Objekt der Bildungsbemühungen anderer. Im Gegenteil, es wird nunmehr als Subjekt im Bildungsprozess behandelt, als kompetent handelndes Wesen, das seine Entwicklung, sein Lernen und seine Bildung ko-konstruiert ... Die Berücksichtigung der kindlichen Perspektive, die Autonomie des Kindes und seiner Rechte gewinnen an Bedeutung ... In fast allen neueren Curricula wird die eigenständige Position des Kindes betont“ (F<sub>THENAKIS</sub> 2003b, S. 26).

Dieses postmoderne Bild betont, dass Kinder Kompetenzen haben, von denen sie in ihren Lernprozessen ausgehen können. Das Bildungsgeschehen soll sich daher an den Stärken der Kinder orientieren. Individuelle, soziale und kulturelle Differenz werden positiv bewertet – sofern sie nicht als defizitär angesehen werden müssen. Das bedeutet, dass Differenz als Ausdruck gesellschaftlichen Reichtums gewertet wird, ein Reichtum, der die Grundlage für gesellschaftliche und wirtschaftliche Stärke im globalen Wettbewerb bildet.

Es muss aber bereits hier festgehalten werden, dass genau dieses propagierte Kinderbild nicht in die Praxis umgesetzt wird.

4. Bildung wird mit der **Vermittlung und dem Erwerb von Kompetenzen** gleichgesetzt (F<sub>THENAKIS</sub> 2002a/b, 2003a, G<sub>ISBERT</sub> 2003), mit Kompetenzerwerb fürs ganze Leben (vgl. F<sub>THENAKIS</sub> 2003, S. 11). Allerdings erhält der Kompetenzbegriff keine definierte Fassung, sondern weitet sich zu einer Floskel, die – ähnlich wie der Begriff Fähigkeit – einfach jedem Verhalten wie eine Nachsilbe angehängt werden kann. So gibt es Basiskompetenzen, Orientierungskompetenz, Kommunikationskompetenz, interkulturelle Kompetenz, die Kompetenz Entscheidungen zu treffen, Kompetenzen, in der Gruppe zu arbeiten, Kompetenzen, die das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl, die Selbstregulation befördern, schulnahe Vorläuferkompetenzen, Stressbewältigungskompetenzen, um nur einige Beispiele zu nennen. Vor allem die lernmethodische Kompetenz trägt zum Bildungsverständnis des IFP am meisten bei:

*„Nicht mehr die Wissensvermittlung, sondern die Stärkung übergreifender lernmethodischer Kompetenz steht nun im Mittelpunkt der Bildungsbemühungen“ (FTHENAKIS 2003a, S. 12).<sup>3</sup>*

Unklar bleibt, was Kompetenzen sind, was den Unterschied von Kompetenzen und Basiskompetenzen ausmacht, wie sich Lernkompetenz zu den anderen Kompetenzformen verhält. Klärungen des Begriffes, wie beim Forum Bildung, sind hier nicht zu finden. Der Instruktionsansatz in der Version des IFP demonstriert die Schwäche und die Beliebigkeit des Kompetenzbegriffs durch seinen inflationären Gebrauch.

5. Schließlich hat Bildung etwas mit **Lernen** zu tun. Allerdings wird der Bildungsbegriff auch nicht von unterschiedlichen Lernbegriffen abgegrenzt. Vielmehr wird Bildung synonym für alles verwendet, was irgendwie mit **Lernen** zu tun hat. Prävention und Intervention sind dann ebenso Teile einer Bildungspraxis (WUSTMANN 2003, S. 127), wie spezifische (ebenda S. 130) oder allgemeine Förderansätze (GISBERT 2003, S. 84). Wenn man einbezieht, dass FTHENAKIS noch 2001, anlässlich der Präsentation der Ergebnisse des INFANS-Projektes „Zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen“ in Berlin, ausdrücklich gegen den Bildungsbegriff Stellung bezogen hat – er sei schwammig und als eine rein deutsche Diskussion international nicht vermittelbar – fragt man sich, was der Grund sein könnte, den Bildungsbegriff nun gleichsam flächendeckend für alle Formen von Lernprozessen zu verwenden?

**Fazit:** Fasst man diese Überlegungen zusammen, dann bleibt der Bildungsbegriff in der Fassung der erwähnten Autoren unscharf. Er erfasst einerseits die soziale Komponente von Bildung. Andererseits wird jedoch der Eigenanteil des Kindes an seiner Bildung nicht thematisiert. Sodann wird dem Bildungsbegriff programmatisch ein Bild vom Kind zugrunde gelegt, das seine Individualität, seine Stärken, seine Fähigkeiten zur Selbstbeteiligung an seinem Bildungsprozess hervorhebt. Auf der anderen Seite wird dieses programmatische Bildungsverständnis vom Kompetenzkonzept und den Lernvorstellungen nicht umgesetzt. In der Umsetzung der Bildungsdiskussion durch den Bildungs- und Erziehungsplan selbst wird dieses „reiche“ Bild vom Kind dann völlig von einem institutionalisierten Instruktionsverständnis verdrängt. Trotz der Bemühungen um eine inhaltliche Füllung des Bildungsbegriffs wird dieser jedoch weitgehend als ein Sammelbegriff für alles, was mit Lernen zu tun hat, benutzt. In der frühen Kindheit hat es Bildung vor allem mit dem Erwerb von Basiskompetenzen zu tun – was immer das ist.

## **Die Rede von der Ko-Konstruktion**

Der soziale Aspekt von Bildung wird von den Autoren des IFP mit dem Begriff der Ko-Konstruktion beschrieben. Allerdings wird an keiner Stelle darauf eingegangen, was denn mit diesem Begriff gemeint sein soll. Es dürfte deshalb nicht überflüssig sein, die Implikationen dieses Begriffes an dieser Stelle zu erörtern.

1. Ko-Konstruktion beschreibt die Form einer Kooperation von zwei oder mehreren Partnern unter der Voraussetzung ihrer Gleichwertigkeit. Wenn man diesen Begriff nutzt, muss man klären, ob diese Gleichwertigkeit von vorne herein vorhanden ist, oder – wenn nicht – wie sie erreicht werden kann. Instruktionsverfahren sind von ihrer

---

3 Vgl. zur Kritik des Kompetenzbegriffs die Diskussion im Kapitel „Forum Bildung“.

Struktur her Verfahren, die ein Ungleichgewichtigkeit zum Ausgangspunkt nehmen: Einer weiß, ein anderer nicht. Deshalb wäre zu klären, wie Instruktion und Ko-Konstruktion zusammenpassen.

2. Ko-Konstruktion ist ein Konzept, das bei Kindern ab dem Schulalter gut untersucht ist. Es fehlen jedoch Studien, wie die von KRAPPMANN und OSWALD (1995) die Ko-Konstruktion im Bereich der frühen Kindheit beschreiben. Zwar kann man davon ausgehen, dass Ko-Konstruktion unter Gleichaltrigen auch in der frühen Kindheit eine wichtige Rolle spielt – die Projektbeispiele der Reggiopädagogik liefern dafür hervorragende Beispiele; aber es gibt kein wissenschaftliches Selbstverständnis darüber, unter welchen Bedingungen Ko-Konstruktion für Kinder unter sechs stattfinden kann.
3. Es ist ungeklärt, inwiefern das Konzept der Ko-Konstruktion auf die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen übertragen werden kann. Erziehungs- und Bildungsprozesse, sofern Erwachsene daran beteiligt sind, einfach als ko-konstruktiv zu bezeichnen, verschleiert ein mögliches Machtverhältnis zwischen den Beteiligten. Es ist gerade das Bild vom Kind, das in unserer Gesellschaft vorherrscht (Kinder müssen dies und jenes lernen ...), welches ein ko-konstruktives Verhältnis zwischen Kind und Erwachsenen erschwert und zweilen unmöglich macht. Das mag in kinderfreundlicheren Ländern anders sein. Darum ist es wichtig, dass die Diskussionen um die PISA-Ergebnisse darauf hingewiesen haben, dass bei einigen der PISA-Gewinner eine andere Einstellung Kindern, ErzieherInnen und LehrerInnen gegenüber vorherrschend scheint.
4. Das Ko-Konstruktionskonzept ist im wesentlichen ein Konzept verbalen Aushandelns. Im Alter zwischen 0 und 6 spielt das verbale Aushandeln zwar eine zunehmende Rolle, aber Aushandeln erfolgt zu großen Teilen auf einer nonverbalen Ebene. Dies zeigen z.B. die Studien des Deutschen Jugend Instituts zum Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten (DITTRICH, DÖRFLER, SCHNEIDER 2001). Wenn man das Ko-Konstruktionskonzept in diesen Altersbereich ausweiten will, muss man zumindest nonverbales Kommunikationsverhalten mit einbeziehen.
5. Die Studien zum Ko-Konstruktionskonzept erfassen vornehmlich logisch-rationale Aspekte des Kommunikationsverhaltens. Nichtrationale Anteile, wie z.B. emotionale oder ästhetische Botchaften, werden dabei nicht ausreichend berücksichtigt. Es sind jedoch gerade solche Anteile, die Kommunikation im frühen Kindesalter mit prägen.
6. Schließlich weist der Begriff der Ko-Konstruktion zwar auf eine eigenständige Fähigkeit des Kindes hin, aber er klärt nicht inhaltlich, was Kinder tun, wenn sie ko-konstruieren. D.h., wir benötigen Untersuchungen darüber, wie sich sprachliche und/oder nichtsprachliche Prozesse der Ko-Konstruktion von Kindern unter sechs gestalten.

**Fazit:** Ko-Konstruktion im frühen Kindesalter ist bislang ein empirisch unzureichend geklärtes Konzept. Man kann zwar Ko-Konstruktion unterstellen, muss aber dann klären, wie man sie umsetzen möchte. Das IFP führt bislang keine Diskussion, wie man Instruktion und Ko-Konstruktion unter einen Hut bekommt. So lange das nicht geschieht, ist der Gebrauch dieses Begriffes lediglich Anzeichen einer pädagogischen Absicht, von der man noch nicht weiß, ob und wie sie empirisch eingelöst werden kann.

## Das Lernen lernen – Metareflexion

### Was heißt, das Lernen lernen? Was ist Metareflexion?

Metakognition meint das Nachdenken über das eigene Denken, ein Nachdenken darüber, wie man denkt (vgl hierzu GIBBERT 2003, S. 90 f).

„Metakognition bezieht sich auf das eigene Wissen über die eigenen kognitiven Vorgänge (...) z.B. die lernrelevanten Eigenschaften von Informationen (...) Beispielsweise bin ich metakognitiv aktiv, wenn ich wahrnehme, dass ich mehr Schwierigkeiten habe, A zu lernen als B; oder wenn mir auffällt, dass ich C zweimal überprüfen sollte, bevor ich es als Tatsache akzeptiere.“ (FLAVELL, zit. nach GIBBERT 2003, S. 90/91)

„Eingeschlossen in das Konzept der Metakognition sind die Aspekte 'Wissen' und 'Regulation' oder 'Kontrolle' über die eigenen kognitiven Prozesse, die zum Gegenstand der Reflexion und bewussten Steuerung gemacht werden. Die Bewusstheit dieser Vorgänge ist ein wesentliches Bestimmungsstück von Metakognition ...

Metakognitives Bewusstsein erwerben Kinder unter Anleitung und mit Unterstützung. Werden sie nicht auf ihre gedanklichen Prozesse hingewiesen, bleiben diese im wesentlichen unbewusst und unentwickelt“ (S. 91).

Metakognition ist also ein Prozess der rationalen Kontrolle sowie der individuellen oder sozialen Steuerung von Lernprozessen. Deshalb wird die Fähigkeit zur Metakognition auch als „lernmethodische Kompetenz“ bezeichnet.

Dem Konzept der Metakognition liegt ein sehr einfacher Gedanke zugrunde: dass man etwas besser und genauer weiß, wenn man bewußt darüber gesprochen hat. Über das Sprechen erlangen wir also ein – zumindest bescheidenes – Maß an Kontrolle über das, was wir tun. Über das Sprechen können wir aber auch das, was wir tun, anderen mitteilen. Damit erweitern wir nicht nur die Möglichkeiten der Kontrolle, sondern auch die Möglichkeiten, dass andere sich an dem beteiligen, was wir tun und denken.

Davon ist das Lernen des Lernens abzugrenzen. Das Lernen braucht man zunächst einmal nicht zu lernen. Kinder sind, wenn sie geboren werden erstaunliche Lerner. Das ist der Grundtenor gleichermaßen der Säuglings- und der neurobiologischen Kognitionsforschung (vgl. zusammenfassend: GOPNIK, MELTZOFF, KUHLE 2000). Ohne diese ausgeprägte Lernfähigkeit wären sie überhaupt nicht überlebensfähig. Sie lernen ihre Bewegungen zu koordinieren, ihre Sinne zu differenzieren, sich Vorstellungen von der Wirklichkeit zu machen, mit Menschen und Dingen umzugehen usw. Sie lernen dies zunächst ohne Instruktion, einfach dadurch, dass sie solche Dinge tun. So gesehen können wir ihnen das Lernen überhaupt nicht beibringen. Wir können es allerdings unterstützen, voranbringen oder aber auch behindern.

**Erstes Fazit:** Durch die Metakognition wird das Lernen also nicht gelernt, sondern allenfalls verbessert. Sie kann aber das Lernen, sowie das Lernen des Lernens erst unterstützen, wenn Kinder ausreichend bewusstseinsfähig sind und dieses Bewusstsein auch sprachlich ausdrücken können. Ab wann das sinnvoll der Fall ist, müsste erst einmal empirisch geklärt werden.

## Das Konzept der Metareflexion zäumt das Lernpferd vom Schwanz her auf

Metareflexion setzt auf Kontrolle. Bevor man etwas kontrollieren kann, muss man erst etwas sinnvoll und gut gemacht haben. Aber bei der Diskussion des Konzepts der Metareflexion werden die Fragen eines vertieften Lernens überhaupt nicht gestellt: Wie geht man von den Möglichkeiten der Kinder aus? Wie erfasst man diese? Wie können Lernsituationen geschaffen werden, die an die Voraussetzungen der Kinder anknüpfen? Wie gestaltet sich der Lernprozess, der ein Lernen hervorbringt, in dem Wissen, Können und kindliche Neugier miteinander verbunden werden? Wie kann eine Sache, ein Gegenstand so vorgestellt werden, dass ein Kind eine Beziehung zu ihm eingeht?

Metareflexion zäumt daher das Thema des Lernens und des Lernenlernens vom Schwanz her auf, von der Kontrolle über den Lernprozess. Sie klammert aus, wie und ob überhaupt intensiv, sinnvoll und fassettenreich etwas gelernt wurde, das es wert wäre, dass man darüber nachdenkt, wie man dabei vorgegangen ist. Im Extremfall kontrolliert die Metakognition einen Prozess der Langeweile: Das Beispiel von PRAMLING, das GISBERT (2003) aufgreift, um das Konzept metareflexiven Lernenlernens zu erläutern, ist didaktisch außerordentlich uninspiriert.<sup>4</sup> Zumindest die pädagogische Fachfrau muss sich fragen, ob dieses didaktische Arrangement die Kinder nicht eher hindert, eine interessierte Beziehung zu dem dargebotenen Problem aufzunehmen? Oder ob hier nicht jemand seine Fragestellung nur kindertümelnd anbietet? Trifft hier nicht zu, was KLUGE (2003) in seiner Analyse des deutschen Bildungssystems (etwas pauschal) zu Unterrichtsmethoden an deutschen Schulen sagt: „Der Lehrer doziert eigentlich und maskiert sich nur als Frager – ein Trick um seinen Zuhörern das Gefühl zu geben, sie selbst hätten etwas erkannt...“ (S. 83)?

Vielleicht bringt es etwas, eine mittelmäßige Angebotspädagogik metareflexiv zu *tunen*. Sinnvoller erscheint jedoch, zunächst ein Feld zu schaffen in dem interessiert und engagiert gelernt werden kann. Es macht also erst Sinn über den Sinn von Metakognition nachzudenken, wenn man eine Didaktik vor Augen hat, die geeignet ist, das Kind in seinen Lernprozess zu involvieren. Die Frage stellt sich, ob mit anderen didaktischen Modellen nicht sinnvoller gelernt werden kann und welchen Stellenwert das Konzept der Meta-Kognition dann noch hat, wenn von Anfang an darauf Wert gelegt wird, in individuellen Sinnbezügen zu lernen. Über eine solche Didaktik frühkindlicher Bildungsprozesse wird in den hier diskutierten Arbeiten des IFP jedoch nicht nachgedacht.

**Zweites Fazit:** Das Konzept der Metakognition als Basis der Lernenlernens interessiert sich nur für die Kontrolle des Lernens. Es greift also nur einen zeitlich relativ späten Aspekt aus dem kindlichen Lernprozess heraus, bauscht ihn zu einer Erfolgsstrategie auf und lässt wesentliche Problemfelder – z.B. ob und wie ein Interesse an einer Sache entsteht, von Kindern durchgehalten und in sinnvolle Fragestellungen umgewandelt wird – dabei unberücksichtigt.

---

4 Das PRAMLING-Beispiel führt eine Angebotspädagogik vor, die es sicher noch gibt, die jedoch durch die Diskussionen seit den 60/70er Jahren, den Situationsansatz, die Projektarbeit in der deutschen Interpretation, die offene Arbeit und die Reggiopädagogik als überholt gelten kann.

### **Das metareflexive Kind ist der Adressat für eine Angebotspädagogik, an der sich das Kind ko-konstruktiv beteiligen darf.**

Die Bedeutung der Dinge entsteht nach der Auffassung des **Sozialkonstruktivismus** in einem Interaktionsprozess, in dem die Bedeutung der Dinge aus sozialer Übereinkunft abgeleitet wird.<sup>5</sup> In dieser Interpretation des Sozialkonstruktivismus bleibt offen, **worin** die ko-konstruktive Tätigkeit des Kindes besteht. Wenn der individuelle Sinn lediglich aus den sozialen Übereinkünften **abgeleitet** wird, hat es nur das nachzukonstruieren, was ihm vorkonstruiert wird.

Das gleiche Bild ergibt sich beim Begriff des **Scaffolding**, des Gerüsts:

„Die Metapher des Gerüsts bezeichnet ein Unterstützungssystem, bei dem der Erwachsene seine Bemühungen in einer Lernsituation – z.B bei der Lösung einer Problemstellung wie dem Aufbau eines Puzzles – sensibel an die Fähigkeiten des Kindes anpasst.“ (GISBERT 2003, S.89)

Sensible Anpassung an die Fähigkeiten des Kindes bezieht sich aber, wie sich im weiteren Verlauf der Überlegungen GISBERTS und wie vor allem die Beispiele zeigen, lediglich darauf, dass der Erwachsene, der **seine** Aufgabenstellung an das Kind richtet, seine Hilfestellungen auf die Möglichkeiten des Kindes einstellt. Der Gedanke, dass Kinder sich Aufgabenstellungen auch selbst suchen und – entsprechend unterstützt – auch strukturieren könnten, kommt überhaupt nicht erst auf.

Genauso wird unter **Projektmethode** kein Verfahren begriffen, in dem Kinder selbst auf eine Entdeckungsreise gehen und dabei von Erwachsenen unterstützt werden. Es geht vielmehr darum dass „... *bestimmte Themengebiete durch verschiedene Veranschaulichungsformen und kindergartentypische Modi der Beschäftigung – Spielen, Basteln Malen, Singen etc. – umgesetzt werden*“ (S. 93). Themengebiete werden **umgesetzt**. Dabei finden keine postmodernen sondern traditionelle **kindergartentypische Modi der Beschäftigung** Anwendung, wie Spielen, Basteln, Malen oder Singen. Wieder sind die Kinder die Adressaten, die sich ko-konstruktiv daran beteiligen dürfen oder müssen. Doch worin besteht ihre ko-konstruktive Aktivität? In der **spielerischen Umsetzung** dessen, was die Erwachsenen an Themen vorbereitet haben?

Auch **Metakognition** ist offensichtlich keine Einsicht, die ein Kind selbst gewinnen kann. Es muss diese Einsicht von anderen, zumeist Erwachsenen übernehmen: „*Metakognitives Bewusstsein erwerben Kinder unter Anleitung und mit Unterstützung. Werden sie nicht auf ihre gedanklichen Prozesse hingewiesen, bleiben diese im wesentlichen unbewusst und unentwickelt.*“ (S. 91)

**Drittes Fazit:** Das metakognitive Kind ist ein Kind, das offensichtlich zu allem angeleitet werden muss. Wo bleibt hier das kompetente Kind, sein Ideenreichtum, seine Neugier und sein Forschergeist, also die Eigenschaften des Kindes, die eine postmoderne Position ausmachen?

---

<sup>5</sup> Vgl. GISBERT: „Die Bedeutung der Dinge entsteht dieser Auffassung zufolge in einem ko-konstruktiven Prozess der Interaktionen, und individuelle Bedeutung wird aus sozialer Übereinkunft abgeleitet.“ (S. 89).

## Das metakognitive Kind ist ein rein rationales Kind

Wenn man auf die obigen Zitate zur Metakognition Bezug nimmt, wird deutlich, dass das Konzept der Metakognition von älteren Kinder auf jüngere Kinder übertragen wird. Dabei wird unterstellt, dass diese genauso zu rationalem Schlussfolgern, zu rationaler Kontrolle und zu rationaler Selbststeuerung fähig sind, wie ältere Kinder es zu sein scheinen. Aber gilt denn dies überhaupt für größere oder kleinere Kinder oder auch für Erwachsene. Sind wir alle rational gesteuerte, disziplinierte, ko-konstruktionswillige, ihrem Wissen bedingungslos folgende Wesen oder wird hier nicht ein rationaler Homunculus – ob jung oder alt – postuliert, den es in Wirklichkeit nicht gibt. Man braucht – um dieser Ansicht Ausdruck zu geben, nicht unbedingt die Psychoanalyse zu Rate ziehen. Es ist die moderne Hirnforschung, die uns auf neue Weise auf die Vielfältigkeit menschlicher Denk- und Verarbeitungsweisen hinweist: SINGER (2002, 2003) argumentiert an vielen Stellen, dass die rationalen Bewusstseinsprozesse nur einen kleinen Ausschnitt aus den Verarbeitungsleistungen des Gehirns darstellen und dass es neben den rationalen Verarbeitungsweisen noch viele andere gibt.

„Die Schlussfolgerung wäre, dass alle Menschen, genauso wie sie sprechen, lesen und schreiben lernen können, in der Lage sind, kreative bzw. künstlerische Aktivitäten zu entfalten und die Produkte dieser Aktivität zu verstehen... Wissen über die Welt und die Beherrschung rationaler Sprachen sind eine Grundvoraussetzung für eine kausale Analyse von Beziehungen und damit für die Entwicklung prädiktiver Modelle.

Diese Techniken decken jedoch nur einen Teilbereich der erfahrbaren Wirklichkeit ab. Dort wo sie auf sehr komplexe Systeme angewandt werden<sup>6</sup>, liefern sie oft sehr unanschauliche, kaum einfühlbare Beschreibungen. Dies hat zur Folge, dass die Modelle, selbst wenn sie zutreffend sind, ihre Bedeutung verlieren... Hier könnte es hilfreich sein, die komplementären Darstellungsweisen miteinzubeziehen, wie sie für den Ausdruck ‚künstlerischer‘ Erkenntnisse genutzt werden.“ (SINGER 2002, S. 233)

„Ich behaupte, ..., dass alle Kinder mit dem Angebot kommen, diese nicht-rationalen Kommunikations- und Ausdrucksmittel zu nutzen und dass alle Kinder über sie verfügen, dass wir diese aber zu wenig und wenn überhaupt, dann zu spät fördern und sie auf Kosten der Ausbildung der rationalen Sprachen vernachlässigen oder gar unterdrücken. Hier liegt nach meiner Einschätzung ein Fall von Deprivation vor.“ (SINGER 2002, S. 59)

Im übrigen ist es die – auch von GISBERT beifällig zitierte – Auffassung vom Reichtum des Kindes in der Reggiopädagogik, die von den „hundert Sprachen der Kinder“ ausgeht, die ihm nicht genommen werden dürfen.

**Viertes Fazit:** Die hundert Sprachen des Kindes, seine vielfältigen Wahrnehmungs-, Ausdrucks-, Gestaltungs- und Denkweisen können anscheinend nichts zum Lernen des Lernens beitragen. Sie werden daher beim Konzept der Metakognition ausgeblendet. Macht man das Konzept der Metakognition zum Maßstab für das Lernen des Lernens, hat man ein armes Kind vor Augen, das einer Vielzahl seiner Lern- und Verarbeitungsmöglichkeiten beraubt wurde.

---

6 Und Menschen-Kinder dürfen wohl als höchst komplexe Lebewesen angesehen werden.

## **Das metareflexive Kind ist ein Forschungskonstrukt, das nicht einfach in die Praxis übertragen werden darf.**

Metakognition ist ein Forschungskonzept einer empirischen Kognitionspsychologie. Als solches ergibt es sich aus bestimmten Untersuchungszusammenhängen und theoretischen Modellen (vgl. hierzu z.B. WEINERT 1994, 1997). Im Zusammenhang der Bildungsdiskussion von GISBERT wird es jedoch vorwiegend als ein pädagogisches Handlungskonzept vorgestellt. Ein psychologisches Forschungskonzept wird also in ein pädagogisches Handlungskonzept verwandelt. Die Frage ist, ob es legitim ist, ein Forschungskonzept einfach in ein präskriptives Handlungskonzept zu verwandeln? Dafür spricht, dass das, was man untersucht und als erfolgreich nachgewiesen hat, praktisch umgesetzt werden sollte. Doch bereits dies kann für das Metakognitionskonzept im Bereich der frühen Kindheit nicht gelten. Nach Aussagen von GISBERT ist

„... lernmethodische Kompetenz ... in der Elementarpädagogik ein neues Themenfeld, das in der internationalen empirisch orientierten Fachliteratur bisher kaum repräsentiert ist. Obgleich einige Autoren und Autorinnen sich mit der gezielten Förderung kognitiver und metakognitiver Lernprozesse im Kindergarten befasst haben (...), / **fehlt es an empirischen Arbeiten, die es erlauben würden, die Effizienz der vorgeschlagenen Maßnahmen in Bezug auf die kognitive Entwicklung der Kinder zu bewerten und insbesondere ihre Wirkung auf das kindliche Verständnis der eigenen Lernprozesse zu beurteilen. So sind zwei Mankos zu konstatieren: zum einen die nicht nachgewiesene Effizienz der Programme im Hinblick auf die Förderung kognitiver Fähigkeiten, zum anderen fehlende Evidenz, dass mit dem Lernen zugleich lernmethodische Kompetenzen erworben werden.**“ (GISBERT 2003, S. 91f; Hervorhebung vom Verf.).

Dieser Satz kann ergibt eine gute Begründung für ein Forschungsvorhaben. Er demonstriert jedoch gleichzeitig, dass es an Forschungsergebnissen fehlt, die bereits in den Elementarbereich übertragen werden könnten. Selbst wenn man der Auffassung ist, dass man empirische, psychologische Forschungsergebnisse in der Pädagogik einfach „anwenden“ könnte, so gibt es hier jedoch noch nichts, was „angewandt“ werden könnte.

Doch wie steht es generell mit der Anwendbarkeit solcher Forschungsergebnisse? Ist Pädagogik einfach die Umsetzung, die „Anwendung“ von Ergebnissen, die aus irgendwelchen Gründen in anderen Zusammenhängen erzielt werden?

Jedes empirische Forschungsverfahren gleicht einem Netz, mit welchem man bestimmte, definierte Phänomene „einfangen“ kann.

Ein Fischer hat ein Netz mit der Maschengröße 10 cm. Damit fängt er Fische, die auf jeden Fall größer als 10 cm sind. Er hat noch nie mit einem Netz kleinerer Maschengröße gefischt. Fragt man ihn, was ein Fisch ist, dann wird er – wenn er ein Empiriker ist – vermutlich antworten: Fische haben Schuppen, Flossen, die und die Form und sie sind mindestens 10 cm groß; denn andere hat er ja noch nicht zu Gesicht bekommen.

Genau so ist es mit empirischen Aussagen. Sie sagen nur etwas über Phänomene, die in das Raster des empirischen Wahrnehmungs- und Forschungsinstruments passen. Alltagswahrnehmung aber ist breiter, vielfältiger, als die wissenschaftliche Wahrnehmung. Damit Wissenschaft ihren Zweck erfüllt, muss sie ihren Wahrnehmungsbereich einschränken. Sie kann dann etwas genauer über einen kleinen

Ausschnitt sagen. Aber sie kann nicht unmittelbar darüber urteilen, was dieser kleine Ausschnitt für das Ganze bedeutet.

So sagt Metakognition etwas über einen kleinen Ausschnitt von bewußten, sprachlich kodierten Lernprozessen. Aber sie sagt nichts darüber, wie wichtig dieser Ausschnitt für den gesamten Lernprozess ist. Etwas anderes – z.B. dass Lernen umso besser gelingt, je mehr es auf die Fragen antwortet, die Kinder wirklich stellen – könnte viel wichtiger sein. Empirische Forschung mag kleine Ausschnitte aus der Wirklichkeit genau beschreiben. Wenn man aber die Wirklichkeit nur auf das beschränkt, was empirischen Wissenschaftler derart erforschen können, müsste man in einer stark verarmten Wirklichkeit leben. Würde man alleine diese verarmte Wirklichkeit dem pädagogischen Handeln zugrunde legen, dann wären Kinder nur auf die Wirklichkeit vorbereitet, die zufällig in die vorgegebenen empirischen Raster passt. Andere Wirklichkeitsbereiche würden für sie nicht existieren. Empirische Forschungsergebnisse sind wichtig, um Ausschnitte auch pädagogischer Wirklichkeit genauer zu erfassen, was sie aber für die Prozesse der Erziehung und Bildung bedeuten, muss mit anderen wissenschaftlichen Methoden erfasst und begründet werden.

In der Regel weiß ein sorgfältiger empirischer Forscher, dass seine Ergebnisse nicht unmittelbar in Handeln umgesetzt werden können, weil die Bedingungen konkreten Handelns andere sind, als die des Forschens. Ziehe ich also ein

**Viertes Fazit:** Das Konzept der Metakognition ist ein Forschungskonzept, das in der empirischen Untersuchung von Lernen eingesetzt wird. Als solches ist es zumindest legitim. Doch sein Beitrag zum Lernen des Lernens ist für den Frühbereich bisher weder ausreichend untersucht, noch als förderlich erwiesen. Es für die pädagogische Praxis zu empfehlen ist zumindest übereilt. Darüber hinaus sind aus forschungsmethodischer Perspektive Einschränkungen zu machen, ob dieses Konzept überhaupt und – wenn ja – in welcher Form es für pädagogische Praxis überhaupt bedeutsam werden kann. D.h., selbst wenn es sich als effektiv erweisen würde, wäre zu klären, unter welchen Bedingungen es überhaupt in pädagogisches Handeln eingebracht werden könnte oder sollte. Dergleichen Überlegungen werden von GIBBERT nicht einmal angedeutet.

### **Gesamtfazit der Konstruktion eines metareflexiven Kindes:**

**Das Konzept der Metareflexion zäumt den Lernprozess des Kindes vom Schwanz her auf. Es interessiert sich nicht dafür, ob ein Kind Interesse an dem entwickelt, was zu lernen es vorgelegt bekommen hat. Darüber hinaus ist das metareflexive Kind ein Forschungskonstrukt, das für den frühpädagogischen Bereich bislang nicht ausreichend untersucht wurde, sodass es als zumindest voreilig angesehen werden muss, das damit verbundene Handlungskonzept überhaupt zu empfehlen. Als ein Forschungskonstrukt darf es jedoch nicht mit einem realen Kind verwechselt werden. Insbesondere reduziert es das Kind zu einem rein rational und vom Bewusstsein gesteuerten Menschen, dessen andere menschliche Fähigkeiten (wie Empathie, Fantasie, Vorstellungskraft, Emotionen, ästhetische Ausdrucksfähigkeiten) hier nicht ernsthaft in Betracht genommen werden. Darüber hinaus wird das Kind in diesem Konzept lediglich als Adressat von Angeboten, von Gerüsten und Hilfen, die Erwachsene vorlegen, ernst genommen. Obwohl ko-konstruierend genannt, tritt das Kind als reiches und auch eigenständig tätiges Wesen nicht in Aktion.**

### **3 Umsetzungen im bayerischen Bildungsplan (1. Fassung)**

Der Bayrische Bildungsplan in seiner vorläufigen Fassung besteht aus einem allgemeinen Teil sowie einem Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0–6 Jahren. Der allgemeine Teil begründet die Notwendigkeit und den Aufbau dieses Bildungsplans, sowie die Prinzipien, die seiner Argumentation zugrund liegen. Diese wiederholen im wesentlichen die bisher diskutierten Zielperspektiven, wie z.B. die einer Bildungsvorstellung, die als sozialer Prozess definiert wird, sowie Vorstellungen von der Autonomie und Selbsttätigkeit des Kindes bei seiner Bildung. Wichtigstes Ziel ist die Vermittlung von Basiskompetenzen, allen voran die der lernmethodischen Kompetenz.

Die theoretischen Zusammenhänge für diese Begründungen finden sich nicht in diesem Teil, sondern müssen aus der weiteren Literatur, wie sie w.o. in diesem Kapitel diskutiert wurde, herangezogen werden. Dies gilt auch für die systematischen Überlegungen, die dann den einzelnen Themenbereichen des Bildungsplanes zugrunde liegen.

Den eigentlichen Schwerpunkt bildet der Erziehungs- und Bildungsplan für Kinder von 0–6 Jahren. Sehr ausführlich werden die Basiskompetenzen dargelegt, die zu fördern sind. Es werden ca. 40 Kompetenzbereiche aufgezählt:

#### 1. Individuumbezogene Kompetenzen und Ressourcen

- personale Kompetenzen (z.B. positives Selbstkonzept, Widerstandsfähigkeit oder Kohärenzgefühl),
- motivationale Kompetenzen (Selbstwirksamkeit, Selbstregulation und Neugier),
- Kognitive Kompetenzen (Wahrnehmung, Denken oder Kreativität)
- Physische Kompetenzen (grob- und feinmotorische Kompetenzen, Regulierung von Anspannung und Entspannung).

#### 2. Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext:

- Soziale Kompetenzen (s.B. Empathie, Kooperationsfähigkeit, Konfliktmanagement)
- Werte und Orientierungskompetenz (z.B. moralische Urteilsbildung, Solidarität)
- Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme (Verantwortung gegenüber sich selbst, anderen Menschen und gegenüber der Natur)
- Fähigkeiten zur demokratischen Teilhabe (z.B. Grundkenntnisse über Staat und Gesellschaft, Gesprächs- und Abstimmungsregeln)

#### 3. Lernmethodische Kompetenz (z.B. Methoden der Selbststeuerung, Fähigkeit zu lernen).

Diesen Aufzählungen folgen dann die Überlegungen und Vorschläge zur Umsetzung dieser Ziel in einzelnen Lernbereichen.

1. Förderung der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse (Resilienz und lernmethodische Kompetenz).
2. Themenübergreifende Förderperspektiven (Beteiligung von Kindern, interkulturelle Erziehung, geschlechtsbewusste Erziehung, Förderung von Risikokindern und Kindern mit Hochbegabung, Übergang zur Grundschule)

3. Themenbezogene Förderschwerpunkte (sprachliche, mathematische, naturwissenschaftlich-technische, ästhetische, ethisch/religiöse Bildung, Umwelterziehung, Bewegungsförderung und Gesundheitserziehung)

Schließlich folgen Überlegungen zu Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen, zu Kooperation mit den Eltern und der Vernetzung mit dem sozialen Umfeld, sowie zur Abwendung von Gefährdungen des Kindeswohls.

Der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan greift also eine Vielzahl wesentlicher Gesichtspunkte auf, die für ein solches Vorhaben berücksichtigt werden müssen. Es fragt sich jedoch, ob diese Gesichtspunkte auch inhaltlich zufriedenstellend aufgearbeitet werden. An zwei Beispielen kann gezeigt werden, dass der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan möglicherweise nicht halten kann, was er verspricht.

### **Beispiel 1: Lernmethodische Kompetenz**

Die inhaltlichen Erörterungen dazu sind bereits w.o. erfolgt. Hier soll lediglich auf zwei sich widersprechende Aussagen hingewiesen werden, welche die empirische Begründung dieses Konzepts betreffen: Dazu genügen zwei Zitate:

„... lernmethodische Kompetenz... in der Elementarpädagogik ein neues Themenfeld, das in der internationalen empirisch orientierten Fachliteratur bisher kaum repräsentiert ist. Obgleich einige Autoren und Autorinnen sich mit der gezielten Förderung kognitiver und metakognitiver Lernprozesse im Kindergarten befasst haben (...), / **fehlt es an empirischen Arbeiten, die es erlauben würden, die Effizienz der vorgeschlagenen Maßnahmen in Bezug auf die kognitive Entwicklung der Kinder zu bewerten und insbesondere ihre Wirkung auf das kindliche Verständnis der eigenen Lernprozesse zu beurteilen. So sind zwei Mankos zu konstatieren: zum einen die nicht nachgewiesene Effizienz der Programme im Hinblick auf die Förderung kognitiver Fähigkeiten, zum anderen fehlende Evidenz, dass mit dem Lernen zugleich lernmethodische Kompetenzen erworben werden.**“ (GISBERT 2003, S. 91/92; Hervorhebung vom Verf.).

„Der Ansatz zur Förderung lernmethodischer Kompetenz im Elementarbereich, der diesem Plan zugrunde liegt, wurde in der Arbeit mit 5- und 6-jährigen Kindern entwickelt und mit Erfolg erprobt. Seine Öffnung auch für jüngere Kinder erscheint grundsätzlich möglich. Dies gilt besonders auch für Kindergruppen mit einer breiten Altersmischung von 0 bis 6 Jahren, da hier die Kinder durch gemeinsame Lernprozesse gegenseitig voneinander profitieren.“ (Bildungsplan 1. Entwurf, S. 23)

Zum einen, beide Aussagen widersprechen sich. Man kann nicht ganz nachvollziehen, wie sich binnen weniger Monate die Forschungslage so grundlegend geändert haben soll, dass plötzlich erfolgversprechend erscheint, was vorher noch als nicht ausreichend untersucht dargestellt wurde. Zum zweiten, was berechtigt, die wenigen Ergebnisse auch noch auf die Kinder unter fünf zu übertragen? Zum dritten, welche empirischen Ergebnisse stützen die Aussage, dass eine breite Altersmischung für den Erwerb der lernmethodischen Kompetenz besonders wichtig ist? Auch empirische Ergebnisse sind nicht die Wirklichkeit.

### **Beispiel 2:**

Lässt das erste Beispiel die Vermutung zu, dass die Forschungsergebnisse zu einem zentralen Konzept dieses Bildungsplans im Sinne einer bestimmten Intention gelätet

wurden, so soll am zweiten Beispiel nachgeprüft werden, ob das postmoderne Kinderbild, das programmatisch vorgeführt wird, auch in Handlungsmöglichkeiten umgesetzt wird.

Ein wichtiger, bislang häufig unterschlagener Bildungsbereich ist der der naturwissenschaftlichen und technischen Bildung. Der Bildungsplan benutzt tatsächlich die Begriffe von naturwissenschaftlicher und technischer Bildung. Inhaltlich sind damit die Bereiche Biologie, Chemie, Physik und Technik gemeint.

Die vollständige Auflistung der Ziele bei Kindern von 0–3 Jahren lautet:

Über Aktionen wie Anfassen, Kneten, Pusten, Riechen, Luftblasen erzeugen oder spielen mit Kugelbahnen sowie über Staunen und Aha-Erlebnisse sollen sie erste Zugänge zu naturwissenschaftlichen und technischen Vorgängen erhalten.“ (Bildungsplan, 1. Entwurf S. 85)

Unter Zielen bei Kindern von 3 bis 6 Jahren finden sich Anregungen wie:

In der Physik lernen die Kinder „die Eigenschaften von verschiedenen Stoffen kennen. Dabei geht es um die Konsistenz und Dichte von Stoffen (...) sowie um spezifische Erscheinungsformen und deren Entstehung“ (ebenda, S. 85).

In der Biologie geht es um „das Sammeln, Sortieren und Ordnen sowie ... das Benennen und Beschreiben“ (ebenda, S. 85) von Naturmaterialien. Naturvorgänge sollen bewusst erlebt werden. Kurz- und langfristige Veränderungen in der Natur wären zu beobachten.

Die Methoden, mit welchen dieser Bildungsbereich den Kindern nahe gebracht werden sollen, sind die „Durchführung von Experimenten und Versuchsreihen“ (vgl. S. 84).

„Die Kinder lernen den Aufbau einer Versuchsanordnung kennen...Vom Experiment können sie Antworten auf ihre Fragen ableiten und dabei eigene Ideen und Hypothesen erstellen.“(ebenda, S. 85)

In den Vorschlägen zur Gestaltung von Lernsituation gibt es dann

#### 1. Versuchsreihen zu den Themenbereichen Luft und Wasser

„Durch ein umgedrehtes Glas, das in eine Schüssel mit Wasser gestülpt wird, begreifen Kinder den Luftdruck und können sehen, dass Luftblasen nach oben steigen, wenn das Glas schräg gehalten wird. Sie können erfahren, dass das Innere eines Glases trocken bleibt, wenn man es (mit der Öffnung nach unten) in das Wasser stülpt. Die Begründung: Dort wo Luft ist, kann nicht zur gleichen Zeit auch Wasser sein. Zunächst muss Luft in Form von Luftblasen aus dem Glas entweichen, erst danach kann Wasser nachfließen. Durch die naturwissenschaftliche Deutung wird der unklar verwendete Begriff Luft als 'Nichts' verworfen und Luft als Gas wahrgenommen“ (ebenda, S. 86).

#### 2. Versuchsreihen zum Thema Gase und Treibmittel (einen Teig mit Backpulver gehen lassen, Luft und Kohlendioxid vergleichen)

#### 3. Schiefe Ebene und Schrauben

„Bretter lassen sich mit Schrauben besser miteinander verbinden als mit Nägeln. Eine Schraube ist technisch gesehen nichts anderes als eine um einen Nagel aufgerollte schiefe Ebene:

Um dies sichtbar zu machen, schneiden die Kinder eine schiefe Ebene aus Papier aus und rollen diese sodann um einen Bleistift. Sie erkennen, dass sie die Rillen einer Schraube nachgebaut haben.

In verschiedenen handwerklichen Aktionen, durch Hämmern und Schrauben, können die Kinder nun selbst Kugel- und Seilbahnen oder Rutschen bauen“ (ebenda, S. 89)

4. Schwerkraft

5. Lichtbrechung (Regenbogen, Seifenblasen)

6. Säen und Ernten von Nutzpflanzen

7. Heimische Tierwelt

„Durch Gespräche sowie Bilder- und Sachbücher werden die Kinder in die heimische Tierwelt eingeführt. Sie erfahren, welche Tiere zu dieser gehören und ordnen diese den jeweiligen Gattungen zu: Vögel, Insekten, Kriechtiere, Walddiere, Haustiere. Sodann sammeln die Kinder Tier-Bilder und Tier-Zeichnungen, die sie zu einer Tier-Collage verarbeiten. Die Kinder lernen durch diese Aktivitäten, die einzelnen Tiere und Tiergattungen zu benennen und näher zu beschreiben“ (ebenda, S. 90).

Diesen Zitaten aus dem Bildungsplan sei nun die postmoderne Auffassung vom Kind gegenüber gestellt, die in den begründenden Aufsätzen von FTHENAKIS und GISBERT ausgeführt werden. Dazu greife ich auf die eingangs zu diesem Kapitel skizzierte Programmatik zurück, die ich einem Überblick von FTHENAKIS (2002a) entnommen habe.

1. Das Kind ist ein aktives und kompetentes Wesen, das seine eigene Entwicklung mitgestaltet und aktiv mitkonstruiert.
2. Bildung ist ein sozialer, ko-konstruktiver Prozess.
3. Der Lernprozess wahrt die kindliche Autonomie.
4. Er berücksichtigt soziale und kulturelle Differenz.

Aus dieser Gegenüberstellung ergeben sich Fragen:

Inwieweit werden diese Vorstellungen in den zitierten Vorschlägen umgesetzt?

In welcher Weise kann das **Kind als kompetentes Wesen** dabei seine eigene Lernentwicklung mitgestalten? Wo werden die individuellen oder entwicklungsangemessenen Kompetenzen des Kindes berücksichtigt?

Woher weiß man, dass die aufgeführten Themen nicht nur allgemein Themen sind, die Kinder irgendwie interessieren könnten, sondern auch Fragen, die sie ernsthaft beschäftigen? Wo findet man eine **Aufmerksamkeit für die Fragen der Kinder**, die doch die Voraussetzung für ihre Eigenaktivität und ihre sinnvolle Konstruktion wären.

Sind Kinder wirklich von Anfang an Naturwissenschaftler oder werden sie nicht als solche sozial konstruiert? Sind sie nicht erst **Entdecker einer sinnlich wahrnehmbaren Welt**? Was nehmen sie in solchen Versuchen als „Wirklichkeit“ wahr?

Wo sind diese Fragen, Experimente und Antworten, die der Bildungsplan vorgibt, in den **Alltagskontext der Kinder**, in ihre Alltagstheorien, eingebunden? Was verstehen sie von Luftdruck, Gasen oder Schrauben als schiefen Ebenen innerhalb ihrer Alltagsbezüge, wenn sie die naturwissenschaftlichen Erklärungen hören. Können sie damit ihre Alltagserfahrungen besser verstehen?

Wo und in welcher Weise sind Kinder auf einer gleichwertigen Ebene **ko-konstruktiv** an ihrem Lernprozess beteiligt? Dürfen sie nur die Antworten selbst konstruieren, die man ihnen zgedacht hat?

*„Durch Gespräche sowie Bilder- und Sachbücher werden die Kinder in die heimische Tierwelt eingeführt“* (ebenda, S. 90). Die Kinder werden darüber instruiert, wie heutige Wissenschaft über Natur und Technik in einzelnen Bereichen denkt. Sie dürfen sich an dieser Instruktion auch aktiv beteiligen, wenn sie denn das machen, was man ihnen zu tun vorschlägt. Wird hier Ko-Konstruktion nicht in einen Mechanismus der Anpassung kindlicher Tätigkeit an die Vorschläge der Erwachsenenwelt verwandelt?

Wie wahrt man die kindliche **Autonomie**, wenn man sie mit den Fragen und Antworten eindeckt, die andere für sie ausgedacht haben? Wo ist der Rahmen für die Autonomie ihrer Lösungswege? Können oder dürfen sie andere Wege zu gehen? Wird nicht am Schluss festgestellt, dass es nur eine richtige Antwort gibt – z.B. Luft ist nicht nichts? Müssen danach nicht alle anderen Antworten der Kinder verworfen werden, ohne dass deren Kompetenz oder Sinn überhaupt nachgefragt wird?

Wo wird **soziale und kulturelle Differenz** berücksichtigt oder gar wertgeschätzt, wenn hier ein eindimensionales Bild einer modernen – nicht einer postmodernen Wissenschaft – von vorneherein zugrunde gelegt wird, ohne dass Kinder eine Chance haben, auch anders über diese oder andere Fragen nachzudenken, die vielleicht ihren sozialen und kulturellen Hintergründen mehr entsprechen? Muss man über diese und ähnliche Fragen nur im Sinne dieser modernen Naturwissenschaft nachdenken?

### **Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan – ein Instruktionsansatz?**

Es scheint, als dominiere in der praktischen Umsetzung des Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplans ein Bildungsverständnis, das vorwiegend durch den Erwerb von Kompetenzen in institutionalisierten und systematisch strukturierten Lernarrangements – also von Instruktionvorstellungen – geprägt ist (von dieser Kritik müssen die Abschnitte über Wertschätzung und Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit ausgenommen werden).

Eines der wesentlichen Merkmale eines Bildungsbegriffs – zumindest wenn man ihn in der Tradition Humboldts betrachtet – besteht aber darin, dass ohne einen entscheidenden subjektiven Anteil so etwas wie Bildung nicht zustande kommt. Das bedeutet, dass sich der Begriff der Bildung nicht nur auf die Bemühungen bezieht, etwas an die zu Bildenden heranzutragen, sondern ebenso auf die Prozesse, durch welche diese sich Erfahrungen so zueigen machen, dass sie ihnen zur Grundlage ihres Könnens und ihres Weltbildes werden. In diesem Sinne muss man sich letztlich selbst bilden, denn die Qualität dieses Zueigen-Machens entsteht aus inneren Prozessen des Kindes, die wir sicherlich von außen anregen und unterstützen können. Ob sie aber zustande kommen, liegt letztlich im Autonomiebereich des Kindes. So stützt sich Bildung zu einem bedeutsamen Anteil auf eine individuelle Eigenbeteiligung. Bei allen sozialen Prozessen, in die Bildungsprozesse eingebettet sind, ist es eine subjektive Qualität der Auseinandersetzung, welche sicher stellt, dass es sich um Bildungsprozesse handelt und nicht nur um Lernprozesse, bei welchen der Eigenanteil des Individuums an seinem Lernprozess unklar bleibt. Wenn es also die Qualität der subjektiven Eigenleistung des Kindes ist, die aus Lernprozessen

Bildungsprozesse macht, ergibt es wenig Sinn von Bildungsprozessen zu sprechen, wenn eine solche Eigenbeteiligung des Individuums an seinem Bildungsprozess überhaupt nicht thematisiert wird. Da genügen andere Begriffe wie Aneignung, Lernen oder Kompetenzerwerb, also Begriffe, die Bildungsprozesse aus einer Außenperspektive thematisieren.

**Wenn also der Eigenanteil des Subjekts an seinem Bildungsprozess weder theoretisch diskutiert, noch praktisch umgesetzt wird, fehlt dem Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplan das zentrale Bestimmungsstück eines Bildungsansatzes.**

Darüber hinaus wird der Bildungsbegriff in den Publikationen des IFP in der Regel unspezifisch gebraucht. Auch wenn es einige bildungsphilosophische Überlegungen zu diesem Begriff gibt, wird der Bildungsbegriff – vor allem in allen methodisch-didaktischen Überlegungen – nicht in seinen Intentionen umgesetzt. Förderung, Vermittlung, Lernen, Übernahme, all das wird ohne nähere Begriffsbestimmungen als Bildung bezeichnet. Damit wird der **Bildungsbegriff** in diesen Zusammenhängen eher als **vager Sammelbegriff** benutzt, der die wesentlichen Aspekte dieses Ansatzes begrifflich nicht erfasst. **Von einem Bildungsansatz muss man erwarten, dass ein bestimmtes Bildungsverständnis – gleich wie es näher bestimmt sein mag – auch konsequent durchgehalten wird.**

Über diesen vagen Gebrauch des Bildungsbegriffs hinaus sind die **Konkretisierungen frühkindlicher Bildung, wie sie im Bildungsplan vorgeschlagen werden, überwiegend von Instruktionvorstellungen geprägt.** Dazu haben die bisherigen Überlegungen erbracht, dass die zentralen Begriffe, auf welche der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan seine Überlegungen stützt, - Bildung als sozialer Prozess, das Konzept der Ko-Konstruktion in der vagen Interpretation des IFP, sowie der der Metakognition – nicht den Tätigkeiten des Kindes Aufmerksamkeit schenken, sondern durchweg in Vorstellungen von einer planmäßigen und kontrollierbaren Instruktion münden.

Schließlich konnte am Beispiel des Bereichs naturwissenschaftliche und technische Bildung aufgezeigt werden, dass das postmoderne Kind in der praktischen Umsetzung in ein rezeptives Kind verwandelt wird, welches das ko-konstruierend nachvollziehen darf, was andere ihm dazu – in mehr oder weniger kindertümelnder Anbietung – vorsetzen. Auch hier dominieren klassische Instruktionvorstellungen.

**Wenn man Bildung also als etwas bezeichnet, was ein Kind ko-konstruktiv in einer eigenständigen und vertieften Auseinandersetzung mit der Welt, mit Gleichaltrigen und mit Erwachsenen für sich „erzeugt“, dann gleicht der Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan eher einem Instruktions- als einem Bildungsplan.**

**Fazit:** Man kann **Bildung als Instruktionsprozess** definieren. Dabei geht allerdings das Spezifische des traditionellen Bildungsbegriffs verloren, die Berücksichtigung der Autonomie und der individuellen Eigentätigkeit des Kindes an seinem Bildungsprozess. Dann ist es wissenschaftlich ehrlicher, von der Gestaltung von Instruktionsprozessen zu sprechen.

Man kann auch **auf zwei Hochzeiten tanzen:** Auf der einen Seite postmodern, die Autonomie des Individuums preisen, das Lob der Differenz singen, von Ko-Konstruktion auf gleicher Ebene sprechen und auf der anderen Seite, wenn es um die praktische

Umsetzung geht, Instruktionpädagogik betreiben. Tut man dies, dann wiederholt man genau das, was eine empirisch angereicherte Erziehungswissenschaft der traditionellen Pädagogik mit Recht vorwirft: Man erzeugt schöne Bilder von pädagogischen Idealen und kümmert sich nicht darum, was davon in der konkreten Handlungssituation tatsächlich umgesetzt wird. Aber man tut noch mehr als dies, man verschleiern obendrein mit Begründungsrhetorik den eigentlichen Charakter seines pädagogischen Tuns.

Will man aber von einem **Bildungsansatz** in einem spezifischen Sinn sprechen, also tatsächlich Autonomie, Selbsttätigkeit, demokratische Entscheidungen, soziale Verständigung zur Grundlage pädagogischen Handelns machen, dann muss man Bildungsprozesse nicht nur aus der Sicht der Gesellschaft, nicht nur als soziale Konstruktion oder Instruktion beschreiben, sondern muss auch die Beteiligung des Kindes an seinem Bildungsprozess, seine Selbstkonstruktion (YOUNISS) oder – wie ich vorziehen würde – seine Selbstbildung inhaltlich gefüllt werden.

## Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder bis zur Einschulung. In: Tageseinrichtungen., 1. Entwurf 2003
- Dittrich, G., Dörfler, M., Schneider, K.: Wenn Kinder in Konflikt geraten. Neuwied, Kriftel, Berlin 2001
- Fthenakis, W. E.: Bildung und Erziehung für Kinder unter sechs Jahren: Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan. In: Bildung, Erziehung, Betreuung 7, 2002, H 1, S. 4–6, (2002a)
- Fthenakis, W. E.: Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain. In: Bildung, Erziehung, Betreuung 7, 2002, H 1; S. 6–10 (2002b)
- Fthenakis, W. E., (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Freiburg, Basel, Wien, 2003a
- Fthenakis, W. E.: Zur Neukonzeptionalisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W.E.,: 2003, S. 18 – 37 (2003 b)
- Gisbert, K.: Wie Kinder lernen: Vermittlung lernmethodischer Kompetenzen. In: Fthenakis, W. E., 2003, S. 78 – 105
- Gopnik, A., Kuhl, P., Meltzoff, A.: Forschergeist in Windeln. Kreuzlingen, München 2000
- Kluge, J.: Schluss mit der Bildungsmisere. Frankfurt/M. 2003
- Krappmann, L., Oswald, H.: Alltag der Schulkinder. Weinheim, München 1995
- Singer, W.: Der Beobachter im Gehirn. Frankfurt/M. 2002
- Singer, W.: Ein neues Menschenbild? Frankfurt/M. 2003
- Weinert, F. L.: Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, K., Reusser-Weyeneth, U.: Verstehen, psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe, Bern u.a. 1994
- Weinert, F. L., Schrader, F.-L.: Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Enzyklopädie der Psychologie, Psychologie der Erwachsenenbildung, Pädagogische Psychologie, Bd. 34. Göttingen 1997, S. 295–335
- Wustmann, C.: Was Kinder stärkt: Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In: Fthenakis, W. E. 2003, S. 106–135