

Im Fokus

DURCHGÄNGIGE SPRACHLICHE BILDUNG VOM ELEMENTARBEREICH BIS ZUR SEKUNDARSTUFE – ROTER FADEN ODER LOSE ENDEN?

Von Beginn an zeichnete sich die Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) dadurch aus, dass sie nicht nur einzelne Abschnitte der Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen, also einzelne Bildungsetappen, fokussiert, sondern eine durchgängige Sprachbildung anstrebt. Durchgängige Sprachbildung umfasst dabei eine horizontale und eine vertikale Dimension. Die vertikale Durchgängigkeit beinhaltet die Idee eines nach und nach erfolgenden Kompetenzaufbaus durch kontinuierliche sprachbildende und -förderliche Arbeit, beginnend in der Kita über die Grundschule bis hin zur Sekundarstufe. Diese Kontinuität birgt ein großes Potenzial für eine erfolgreich verlaufende Sprachbiografie sowie für den Aufbau von Expertise im Bereich der mündlichen und schriftlichen Sprache. Der Aufbau dieser Expertise ist gelungen, wenn die Kinder und Jugendlichen beim Erlernen von Neuem an bereichsspezifisches Vorwissen (in diesem Fall sprachliches Vorwissen) anknüpfen und das Erlernte zu sprachlichen Handlungen nutzen können. Optimale Bedingungen dafür entstehen, wenn für alle professionell Beteiligten die sprachbildende Arbeit der vorhergehenden und nachfolgenden Bildungsetappe bekannt ist, sie die bei den Kindern und Jugendlichen vorhandenen sprachlichen Bildungsstände kennen und in ihre eigene Arbeit einbeziehen können.

In horizontaler Hinsicht ist die Durchgängigkeit ebenso bedeutsam. Dabei geht es vor allem um Abstimmungen zwischen Fachkräften über die Inhalte und Vorgehensweisen sprachbildender Arbeit zwischen verschiedenen Bildungsbereichen und den beteiligten Personen in Kita und Schule sowie mit den Eltern. Entscheidend ist dabei in der Schule auch die Verständigung zwischen Fach- und Sprachlehrkräften. Eine solche horizontale Vernetzung der sprachlichen Bildung ist nicht nur ein zusätzliches hilfreiches Element, sondern konstitutiv für den Erfolg sprachlicher Bildung. Fehlt diese Verständigung, sollte man sich nicht wundern, wenn statt förderlicher Effekte Irrtümer und Verwirrungen bei Kindern und Jugendlichen entstehen.

So überzeugend die Idee der Durchgängigkeit in der Theorie also ist, in der praktischen Umsetzung erweist sie sich als schwierig. Ist in der Sprachbildung ein durchgängiger roter Faden erkennbar, oder handelt es sich bei dem bildungsetappenübergreifenden Ansatz nicht eher um ein Konglomerat loser Enden? Die im Verlauf der BiSS-Initiative beobachteten Positionen und Stolpersteine, die eher Letzteres nahelegen mögen, werden wir im Folgenden darstellen und kommentieren. Daran anschließend versuchen wir zu zeigen, dass in BiSS durchaus ein roter Faden durch-

Wenn eine Erzieherin oder ein Erzieher im Alltag jede auch noch so vorläufige Formulierung eines Kindes wertschätzend aufgreift, behutsam ausbaut und die Fehlerkorrektur auf die jeweiligen sprachlichen Möglichkeiten des Kindes abstimmt, die zusätzlich angestellte Sprachförderkraft hingegen sprachsystematische Übungen zur Zuordnung des Genus bevorzugt und von vornherein auf das Sprechen ‚in ganzen Sätzen‘ abzielt, kann das zu Verunsicherung und sprachlichem Rückzug beim Kind führen.

Wenn die Deutschlehrerin oder der -lehrer in der Grundschule aufgrund einer straffen Orientierung am Konzept „Lesen durch Schreiben“ auch in der zweiten Klasse alle phonologisch angemessenen Schreibweisen von Wörtern noch als „richtig“ akzeptiert, aber andere Lehrkräfte – oder

auch die Eltern – bereits die regelkonforme deutsche Rechtschreibung einfordern, führt das bei Kindern zu Verunsicherung. Gerade Kinder, die im Schreiben eher schwach sind, tendieren dann oft zu Vermeidungsstrategien, was ihren weiteren Bildungsprozess blockiert.

Wenn in der weiterführenden Schule der Deutschlehrer oder die -lehrerin durchgehend von der „Rektion“ des Verbs spricht, die Sprachförderkraft von dessen „Konjugation“ und die Geschichtslehrerin oder der -lehrer zur Klärung von Ereignissen in der Vergangenheit kurz eine Erklärung zu seiner „Beugung“ einschiebt, werden gerade Schülerinnen und Schüler mit sprachlichem Unterstützungsbedarf kaum wissen, dass hier jeweils der gleiche grammatische Sachverhalt gemeint ist.



gängiger Sprachbildung und -förderung erkennbar ist. Die erfolgreiche Umsetzung bedarf allerdings gemeinsamer Anstrengungen aller Akteurinnen und Akteure.

Dabei sind mindestens zwei Ebenen von Umsetzungsschwierigkeiten zu berücksichtigen: Zum einen gibt es Schwierigkeiten aufgrund etappen- und disziplinspezifischer Begrifflichkeiten und Herangehensweisen an sprachliche Bildung und Förderung sowie den damit verbundenen unterschiedlichen Vorstellungen von sprachbildender Professionalität. Zum anderen zeigen sich Schwierigkeiten aufgrund institutioneller Rahmenbedingungen und der relativen Unabhängigkeit der beteiligten Systeme.

EBENE 1: ETAPPEN- UND DISZIPLINSPEZIFISCHE HERANGEHENSWEISEN AN SPRACHBILDUNG

Als Schwellen, die eine durchgängige sprachliche Bildung aufgrund etappenspezifischer Zugänge und Traditionen ins Stolpern bringen können, lassen sich drei Problemfelder identifizieren:

- » Problemfeld 1: Disziplinspezifische Begrifflichkeiten
- » Problemfeld 2: Alltags- und unterrichtsintegrierte sprachliche Bildung versus Zusatzförderung
- » Problemfeld 3: Auffassung von Diagnostik

Problemfeld 1: Disziplinspezifische Begrifflichkeiten

Bei der Umsetzung der Idee einer durchgängigen sprachlichen Bildung kam es auch im Rahmen von BiSS bereits zu Missverständnissen. Diese scheinen teilweise sprachlicher, teilweise konzeptioneller Natur zu sein. Manchmal scheinen sich Vertreterinnen und Vertreter des Elementar- und des Schulbereichs eher konfrontativ gegenüberzustehen, denn als Partner zu agieren, wenn es um die konkrete Umsetzung sprachlicher Bildung und die Sicht auf das Kind geht. Konflikthafte Sichtweisen zwischen den Bildungsetappen beruhen zumindest teilweise darauf, dass Fachbegriffe in den beteiligten Disziplinen (z. B. Elementarpädagogik, Linguistik, Erziehungswissenschaft, Psychologie) unterschiedlich verwendet werden. Jede Disziplin hat eine gewisse Beharrungstendenz zugunsten ihrer je eigenen Tradition und möchte davon auch nicht gerne abrücken, selbst wenn die andere Seite den jeweiligen Begriff oder die Sicht auf das Kind unpassend findet.

Als ein konkretes Beispiel tradierter Begriffe seien hier die „Vorläuferfertigkeiten“ genannt. Dieser Begriff ist aus Sicht

vieler Vertreterinnen und Vertreter des Elementarbereichs negativ besetzt, während er beispielsweise in der Entwicklungspsychologie lediglich eine zeitliche Dimension beschreibt. Bevor ein Kind lesen lernt, sammelt es bereits Erfahrungen im Umgang mit Silben, Reimen, Buchstaben und (Bilder-)Büchern. Diese Kompetenzen werden als Vorläuferfertigkeiten bezeichnet, weil es sich um eine kontinuierliche Entwicklung hin zur Schriftsprachlichkeit und um eng verbundene Fertigkeiten handelt. Die einen Kompetenzen gehen den anderen voraus. Woher kommt jedoch die negative Konnotation des Begriffs im Elementarbereich? Ausgehend von der Vorstellung einer Autonomie kindlicher Entwicklung als Phase mit eigenständigen Gesetzmäßigkeiten und Prozessen wird anscheinend die Gefahr gesehen, dass dieser Begriff im Sinne „alter Pädagogik“ die Assoziation weckt, die Kita sei eine „Vorstufe“ für die Schule. Dies ist jedoch nicht der Fall. Es handelt sich um einen eigenständigen Bildungsbereich und ein autonomes Entwicklungsfeld. Von daher wäre eine Ausdrucksweise neutraler, die von „frühen phonologischen und weiteren schriftsprachrelevanten Kompetenzen“ anstelle von „Vorläuferfertigkeiten des Lesens und Schreibens“ spricht, wie sie beispielsweise in der BiSS-Handreichung „Durchgängige Leseförderung“ bereits verwendet wird.

Eine Schwierigkeit besteht also offenbar darin, zu einer gemeinsamen Sprache zu kommen, in der die Eigenständigkeit der Etappen gewahrt bleibt und gleichzeitig eine wertschätzende Haltung der jeweils anderen Etappe gegenüber zum Ausdruck kommt. Wenn nun aber vorrangig um Begrifflichkeiten gerungen wird, besteht in unseren Augen die Gefahr einer Vergeudung wertvoller Ressourcen und einer Bestärkung des Eindrucks „loser Enden“, statt an der Durchgängigkeit in der sprachlichen Bildung zu arbeiten. Die Kunst besteht vielleicht darin, gegenseitige Nachsicht in punkto tradierter Begrifflichkeiten zu üben und zu überprüfen, inwiefern unterschiedliche Benennungen gemeinsame Ziele zum Wohle von Kindern verschiedener Altersstufen

„Frühe phonologische und weitere schriftsprach-relevante Kompetenzen“ oder „Vorläuferfertigkeiten des Lesens und Schreibens“? Die Diskussion um Begrifflichkeiten kann das Verhältnis zwischen den Bildungsetappen belasten.



Neben der spezifischen additiven Förderung für Kinder mit zusätzlichem Bedarf in den sprachlichen Grundbereichen Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben im Deutschen wird vermehrt auch die unterrichtsintegrierte sprachliche Bildung angewandt.

beinhalten. Das Ziel, Kinder und Jugendliche beim Spracherwerb und in der Nutzung von Sprache und Schriftsprache zu unterstützen, sollte im Vordergrund stehen und lässt sich als roter Faden nutzen. Bei allen – durchaus nicht immer gelingenden – Versuchen sprachlicher Neutralität wird es immer auch Differenzen und unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen sowie unvereinbare Positionen zwischen Etappen und Disziplinen geben. Dies birgt jedoch auch eine Chance, die ungenutzt bliebe, wenn man vorschnell und oberflächlich auf einer rein sprachlichen Ebene Einheitlichkeit herstellen würde. Da hinter disziplinären Traditionen z.T. langjährig erfahrungsgesättigte und wissenschaftlich fundierte Expertise steht, kann das Hinhorchen auf das professionelle Sprechen anderer Disziplinen bei der Erkenntnisgewinnung und kritischen Reflexion der eigenen Normativitätsvorstellungen helfen.

Problemfeld 2:

Alltags- und unterrichtsintegrierte sprachliche Bildung vs. Zusatzförderung

Ausgehend vom Bildungsziel des Elementarbereichs, dass die Kinder selbstbestimmt handlungsfähig in einer pluralistischen Gesellschaft sein sollen, herrscht die Auffassung vor, dass in der Kita nur kontextabhängige Bildungsangebote Sinn ergeben. Dies führt zu einer Skepsis gegenüber Programmen, in denen spezifische sprachliche Kompetenzbereiche gefördert werden. Ein Argument gegen diese Förderprogramme und generell gegen additive Förderung im Bereich Sprache sind die bislang ausgebliebenen Nachweise positiver Effekte auf die Sprachentwicklung bei der Evaluation solcher Programme. Der Fokus wird deshalb im Augenblick fast ausschließlich auf eine hochwertige all-

tagsintegrierte sprachliche Bildung von Anfang an gelegt. Der Grundgedanke ist, dass in deren Folge im Optimalfall kein zusätzlicher Förderbedarf auftritt. Dies ist eine u. E. aus mindestens zwei Gründen problematische Entwicklung: Zum einen ist noch nicht hinreichend erforscht, warum spezifische Förderprogramme bisher nicht die gewünschte Wirkung zeigten. Werden diese verfrüht verbannt, kann man dies jedoch nicht herausfinden, und auch nicht, unter welchen Bedingungen und bei welchen Ausgangslagen sie sich positiv auswirken. Zum anderen ist für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung trotz groß angelegter Modellprogramme bei weitem noch nicht klar, welche langfristigen positiven Effekte sie auf die Sprachentwicklung hat, vor allem bei Kindern mit spezifischem Unterstützungsbedarf im Entwicklungsfeld Sprache.

Ein oft geäußelter Wunsch von Vertreterinnen und Vertretern des Elementarbereichs, die Ergebnisse des Bundesmodellprojekts „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt Kitas Sprache und Integration“ in die Fortbildungen von BiSS zu integrieren, bleibt deshalb in Bezug auf konkrete Inhalte vage, da (noch) offen ist, welche Inhalte tragfähig sind. BiSS-Fortbildungen greifen aber durchaus Elemente aus „Frühe Chancen“ auf. Dazu gehörten die Bedeutung von Dialoghaltungen und Interaktionsverhalten und die generelle Frage, was hochwertigen sprachlichen Input auszeichnet und wie das eigene sprachliche Handeln daraufhin überprüft und ausgerichtet werden kann. Auch werden die im Modellprojekt verwendeten Materialien des Deutschen Jugendinstituts (DJI) von einigen Verbänden genutzt und in der Tool-Datenbank dokumentiert. Insgesamt plädieren wir für einander ergänzende Vorgehensweisen, bei denen Konzepte der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung – sofern erforderlich – um spezifische Zusatzangebote ergänzt werden. Letztere können an alltagsintegrierte sprachliche Bildung anknüpfen und die Form intensiverer und angepasster Darbietung hochwertigen sprachlichen Inputs haben.

In der Schule gibt es neben einer spezifischen additiven Förderung für Kinder mit zusätzlichem Bedarf in den sprachlichen Grundbereichen Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben im Deutschen verstärkt Ansätze, sprachliche Bildung in allen Fächern zu berücksichtigen. Es erfolgt zwar keine komplett „alltagsintegrierte sprachliche Bildung“, allerdings hat die „unterrichtsintegrierte sprachliche Bildung“ eine durchgängige sprachliche Bildung in allen Fächern zum Ziel (horizontale Durchgängigkeit). In BiSS wird dem in der Primarstufe mit dem Modul der „gezielten sprachlichen Bildung in alltäglichen und fachlichen Kontexten“ und in der Sekundarstufe mit einem Modul zur „sprachlichen Bildung in fachlichen Kontexten“ Rechnung getragen. Wie beim Ele-



mentarmodul zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung arbeiten auch zu diesen beiden Modulen sehr viele Verbände. Hier liegt der Fokus noch stärker auf der Vermittlung der sogenannten Bildungssprache und auf Formaten wie dem Argumentieren und Diskutieren sowie auf dem schriftsprachlichen Bereich, insbesondere dem Verstehen, Interpretieren und Produzieren von Texten. Der Eindruck loser Enden in der Durchgängigkeit mag durch die unterschiedlichen Vermittlungskontexte und institutionellen Rahmenbedingungen und Ziele entstehen, aus unserer Sicht ist der rote Faden aber durchaus in Form des alltags- bzw. unterrichtsintegrierten Vorgehens erkennbar. Bereits in der Erstellung der Expertise für die BiSS-Initiative wurde durch die Wahl des Ausdrucks „unterrichtsintegriert“ eine direkte Verbindung zum seinerzeit bereits begrifflich etablierten Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung im Elementarbereich eingeführt. Im Grundsatz sind damit vergleichbare Anforderungen verbunden, auch wenn sich die institutionellen Rahmenbedingungen sowie die individuellen Ausgangsbedingungen aufgrund der unterschiedlichen betroffenen Altersgruppen unterscheiden.

Sicherlich ist es richtig, immer wieder über das Verhältnis integrierter und additiver Maßnahmen kritisch zu diskutieren. Man sollte sich aber auch vor Augen führen, dass ein vollständiger Verzicht auf spezifische zusätzliche Fördermaßnahmen ggf. gerade denjenigen schadet, die ohne eine solche Unterstützung weniger Chancen auf eine gelingende Bildung haben.

Es ist darüber hinaus sinnvoll, sich hin und wieder vor Augen zu führen, dass der Begriff „Förderung“ für Kinder *aller* Kompetenzausprägungen – so z. B. auch im Zusammenhang mit intellektueller Hochbegabung oder besonderer musikalischer Begabung – angewendet wird. Deshalb scheint es gerechtfertigt, ihn im Rahmen sprachlicher Bildung – und dann auch in BiSS – auf die in einem Kompetenzbereich „schwächeren“ Kinder oder Jugendlichen zu beziehen. Es ist nicht hilfreich, das Konzept „Förderung“ zu diskreditieren, indem ihm der Beigeschmack von Selektion und Anpassung von Kindern an eine Norm untergemischt wird, solange es Kinder gibt, die eine besondere Unterstützung brauchen, um sich gut weiterentwickeln zu können. Problematisch wird es also, wenn „alltagsintegrierte sprachliche Bildung“ und „Förderung“ als Alternativen betrachtet werden und nicht als einander ergänzende Ansätze zur Unterstützung beim Erwerb der Sprache. Hier stellt sich ohnehin die Frage nach der Grenzziehung: Ab wann ist etwas nicht mehr sprachliche Bildung, sondern bereits gezielte, individuelle Förderung? Gibt es überhaupt sprachliche Bildung ohne individuelle Förderung?

Problemfeld 3: Auffassung von Diagnostik

Differenzen zwischen Elementar- und Schulbereich zeigen sich auch in der Herangehensweise an und in der Verwendung des Begriffs „Diagnostik“.

Obwohl viele pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich sehr differenziert die Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder beobachten, deren Individualität wertschätzen und die Ergebnisse ihrer Beobachtungen schriftlich festhalten, z. B. mit Hilfe von Beobachtungsbögen oder in Portfolios, verwahren sich einige Fachkräfte dagegen, dieses Tun als „Diagnostik“ zu bezeichnen. Im Elementarbereich gibt es teilweise die Auffassung, dass pädagogische Fachkräfte zwar früher Diagnostik betrieben haben, dies heute aber nicht mehr Teil ihrer Aufgabe sei und Diagnostik ohnehin einer gezielten alltagsintegrierten sprachlichen Bildung entgegenstehe. Der Grundgedanke ist, dass alle Kinder *unabhängig von ihrem Ausgangsniveau* durch sprachlich hochwertigen Input von Anfang an in der sprachlichen Entwicklung unterstützt werden und dass auf diese Weise (zumindest im Optimalfall) kein zusätzlicher Förderbedarf entsteht, so dass eine Diagnostik der Ausgangslage nicht nötig ist. Aus unserer Sicht bleiben mit einer solchen Haltung nicht nur wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse zur Bedeutung von Diagnostik unberücksichtigt, es werden auch einige offensichtliche Vorteile aus der Hand gegeben: die frühzeitige Erkennung nicht nur von Problembereichen, sondern von Kompetenzen überhaupt, und ein spezifisches Element einer über die Jahre gewachsenen Professionalität von Fachkräften im Elementarbereich.

Diagnostik spielt immer eine Rolle, da es zu den Standards der Elementarerziehung gehört, die sprachliche Entwicklung der Kinder zu beobachten, zu dokumentieren und ggf. auf dieser Grundlage zu unterstützen. Dies setzt voraus, dass sprachliche Entwicklung anhand gesicherter Kriterien beobachtet und eingeschätzt wird, und damit erfolgt bereits eine Diagnostik.

Vielleicht kann diese Kontroverse mit einer Einigung darüber geklärt werden, was Diagnostik heißt: Es ist wichtig, verschiedene Ebenen – und damit auch Zuständigkeiten – von Diagnostik zu unterscheiden. Einige, nämlich die Durchführung standardisierter Sprachstanderfassungsverfahren sind tatsächlich nicht Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, während die Anwendung qualitativ hochwertiger Beobachtungsbögen die Regel sein sollte. Erstere Art von Diagnostik gehört in die Hände anderer Professionen, und zwar dann, wenn in der Kita Auffälligkeiten in der

Sprachentwicklung festgestellt wurden. Damit diese Auffälligkeiten aber festgestellt werden können, sind die bereits oben erwähnten anderen diagnostischen Vorgehensweisen erforderlich. Ebenso ist es für Sprachförderkräfte zwingend zu wissen, wo ein Kind sprachlich individuell ‚steht‘, um die Förderung genau darauf abzustimmen. Voraussetzung dafür ist die Entwicklung eines diagnostischen Blicks, der mit Hilfe geeigneter Instrumente ein Bestandteil der eigenen Professionalität sein sollte. Dazu gehört auch, sich der Grenzen der eigenen Kompetenzen bewusst zu sein und zu entscheiden, wann die Durchführung einer differenziellen Diagnostik durch entsprechend ausgebildete Spezialistinnen und Spezialisten erfolgen muss.

Die Gefahr von Fehleinschätzungen ist nie ganz auszuschließen, doch kann dieses Risiko minimiert werden, wenn auf Gütekriterien überprüfte Instrumente sachgemäß angewendet werden. Eine Gefahr besteht auch dann, wenn aufgrund jahrelanger Erfahrung irgendwann gar keine objektiven Hilfsmittel für die Beurteilung der Sprachentwicklung von Kindern herangezogen werden und Fachkräfte nur noch ihre eigene Einschätzung als „das Screening“ betrachten. Die Erfahrung bietet zwar unschätzbare Vorteile und

Im Schulbereich wird, im Gegensatz zur Kita, die Diagnostik eher als Unterstützung verstanden, um individuelle Angebote machen zu können.



schärft den diagnostischen Blick, sie sollte jedoch im Interesse der Kinder nicht als alleiniges Beurteilungsinstrument herangezogen werden, so verlockend das sein mag.

Im Schulbereich findet sich anscheinend keine vergleichbare Ablehnung des Diagnostikbegriffes, hier ist es eher so, dass das Diagnostizieren in Form der Erhebung und Bewertung von Leistungen aufgrund der Notengebung ein „täglich Brot“ ist. Allerdings besteht auch bei Lehrkräften nach wie vor der Bedarf, den Begriff Diagnostik von einem engen Verständnis wegzuführen, das sich nur auf psychologische Testverfahren bezieht, und ihn auf ihre eigene Leistungsbeurteilung zu erweitern, die kriteriengeleitet erfolgt und individuelle Bedingungen berücksichtigt. Die Diagnose im Hinblick auf die sprachliche Entwicklung von Schülerinnen und Schülern ist für Lehrkräfte eine (relativ) neue Herausforderung und Aufgabe. Bei den Fachlehrerinnen und -lehrern herrscht teilweise noch die Auffassung, dies sei eher eine zusätzliche Belastung, und man habe genug mit der Vermittlung schwierigen Stoffes zu tun, als dass noch zusätzlich sprachliche Kompetenzen analysiert und individuell unterstützt werden könnten. Hier bedarf es noch der Überzeugungsarbeit, dass die Vermittlung des Unterrichtsstoffes sehr viel besser gelingt, wenn sprachbasierte Missverständnisse vermieden und Fachbegriffe auf sprachliches Konfusionspotenzial hin betrachtet werden.

Die Diagnostik sprachlicher Fertigkeiten ist in der Schule zum einen umfassender als in der Kita, da die Schriftsprache neben der Mündlichkeit eine mit dem Alter zunehmende Bedeutung erfährt; zum anderen ist sie hinsichtlich der Fachsprachen von Unterrichtsfächern und deren sprachlichen Anforderungen sehr komplex. Davon abgesehen gilt auch für die Schule, dass Lehrkräfte in der Lage sein sollen, die sprachlichen Kompetenzen wie auch Probleme ihrer Schülerinnen und Schüler kriteriengeleitet so weit beobachten, einschätzen und dokumentieren zu können, wie sie es im Rahmen einer Lernprozessanalyse für eine effektive Unterrichtsplanung sowie Bildung und Förderung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers benötigen. Differentielle Diagnostik wird auch in der Schule von Spezialistinnen und Spezialisten geleistet; ein Modell dafür können die in einigen Bundesländern vorgesehenen speziell ausgebildeten Sprachkoordinatorinnen und Sprachkoordinatoren oder auch der Einsatz von Förderpädagoginnen und Förderpädagogen im gemeinsamen Unterricht sein.

Die losen Enden der durchgängigen Sprachbildung in Bezug auf den Begriff Diagnostik scheinen vor allem an einer unterschiedlichen Auffassung über diesen Gegenstand zu hängen. So wird Diagnostik im Elementarbereich manchmal mit

Prozessen von Selektion oder Labeling gleichgesetzt und vielleicht eher als eine Gefahr für die Wertschätzung der Individualität der Kinder gesehen, die vermeintlich den Normen entsprechen sollen, während im Schulbereich die Diagnostik eher als Unterstützung verstanden wird, individuelle Angebote machen zu können. Im Grunde liegt der rote Faden darin, dass beide Bereiche die Individualität der Kinder und Jugendlichen als Ausgangsbedingungen jeglicher Bildung und Förderung betonen, jedoch von unterschiedlichen Perspektiven aus. Wir plädieren dafür, den Ausdruck „Diagnostik“ als Oberbegriff für diejenigen professionellen Aktivitäten von pädagogischen Fachkräften in Kita und Schule zu belassen, die sie dahin führen, (a) das sprachliche Verhalten von Kindern und deren sprachbezogene Kompetenzen besser erkennen, dokumentieren und einordnen zu lassen, und (b) als Grundlage für eine effektivere Planung und Durchführung der jeweiligen Bildungs- und Fördermaßnahmen, -methoden und -materialien nutzen zu können. Davon zu unterscheiden ist der Einsatz differenzialdiagnostischer Tests, für den eine spezielle Expertise vonnöten ist.

EBENE 2: SYSTEMEFFEKTE UND INSTITUTIONELLE RAHMENBEDINGUNGEN

Nicht zu unterschätzende Größen, die Schwierigkeiten in der Durchgängigkeit sprachlicher Bildung erzeugen können, sind zum einen getrennte Rahmenpläne von Elementar- und Schulbereich, zum anderen aber auch systemimmanente Abgrenzungs- und Aufwertungsbedürfnisse einer Institution gegenüber der anderen, auch wenn keine Seite dies gerne eingesteht. Diese Faktoren erschweren den Übergang und werden in zwei Problemfeldern dargestellt:

- » Problemfeld 4: Übergang von einer Bildungsetappe in die nächste: von der Kita in die Schule
- » Problemfeld 5: Unterschiede in den jeweiligen Bildungsaufträgen

Problemfeld 4: Übergang von einer Bildungsetappe in die nächste: von der Kita in die Schule

Wie kann die Bildungsarbeit der einen Etappe reibungslos in die jeweils andere übergehen? Auch hier scheint ein roter Faden zu fehlen. Bildungsprogramme im Elementarbereich sind noch nicht anschlussfähig an die unterrichtliche Bildung in der Schule, da die Ergebnisse der Bildungsarbeit des Elementarbereichs noch zu wenig in den Anfangsunterricht integriert werden. Ein Grund hierfür ist, dass es

keine institutionalisierten, verbindlichen Regelungen und wenig Zusammenarbeit gibt. Während der Elementarbereich mit seiner Bildungsarbeit an den Interessen und der Lebenswelt der Kinder ansetzt und ihre Entwicklungsschritte in aufwändigen Portfolios und Lerntagebüchern festhält, fordert die Schule eher „Checklisten“ mit straff strukturierten Kompetenzaussagen dazu, „was das Kind kann“. Von Schulseite her kommt teilweise die Frage auf, ob eine derart aufwändige Dokumentation nötig und zielführend sei, wie sie inzwischen in vielen Kitas üblich ist. Neben den in Zielsetzung, Struktur und Programmatik entkoppelten Rahmenplänen für Kita und Schule kommt erschwerend hinzu, dass die Trägerlandschaft im Kitabereich sehr heterogen ist. Das führt zu dem verblüffenden Befund, dass die in vielen Bundesländern mittlerweile entwickelten gemeinsamen Orientierungspläne für Kinder von null bis zehn Jahren auf Seiten der Schulverantwortlichen bisweilen mehr Resonanz finden als auf Seiten der Trägerverbände im Kitabereich, da sie von ihrer Struktur her teilweise eher einem der Grundschule nachempfundenem Fächerkanon ähneln.

Die Gestaltung von Übergängen wird in BiSS auf verschiedene Weise aufgegriffen. Da wäre zum einen die direkte regionale Zusammenarbeit von Grundschulen und Kitas. Dazu gibt es in BiSS im Elementarbereich das Modul 6 „Übergang vom Elementar- in den Primarbereich“, zu dem derzeit sieben Elementarverbände sowie ein Primarverbund arbeiten. In Niedersachsen und Berlin wird beispielsweise das Konzept der Lernwerkstätten als Scharnier einer gemeinsamen einrichtungsübergreifenden Didaktik von Kita und Grundschule für eine durchgängige Sprachbildung und -förderung umgesetzt. In Bayern gibt es sog. Vorkurse, in denen Tandems aus Kita- und Schulpädagoginnen und -pädagogen weitergebildet werden, die sich intensiv mit dem in der Handreichung für diesen „Vorkurs Deutsch“ genannten Bildungsansatz und den daraus resultierenden Methoden vertraut machen. Auch eines der BiSS-Entwicklungsprojekte im Primarbereich widmet sich dem Übergangsthema, hier werden gemeinsame Fortbildungen von Kita- und Lehrkräften durchgeführt.

Ein aktueller etappenübergreifender BiSS-Baustein ist ein Thema, das für alle Bildungsetappen ein hoch relevantes Arbeitsfeld darstellt, nämlich die Integration neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher. Das dazu neugegründete Cluster macht deutlich, dass Mehrsprachigkeit zunehmend als Ressource einbezogen wird, ohne den Schwerpunkt auf dem Deutschen als Bildungssprache aus den Augen zu verlieren. Es geht darum, Erstsprachen und Herkunftskulturen als Bildungsbedingungen wertzuschätzen und dadurch den Zweitspracherwerb im Deutschen zu unterstützen. Bei

einem ersten Treffen des Clusters ergaben sich sieben inhaltliche Arbeitsfelder: Diagnose, Qualifizierung, Alphabetisierung, Sprache im Fach, Einbindung der Eltern, Gestaltung der Übergänge vom Elementarbereich zur Schule und der Übergang von der Vorbereitungsklasse zur Regelklasse. Gestartet wird parallel mit den Feldern *Diagnose* und *Übergang in den Regelunterricht*. Besprochen wurde im Cluster, wie sich die besondere Situation des Elementarbereichs darstellt, in dem es aufgrund einer im Vergleich zur Schule weniger stark ausdifferenzierten Fächergliederung andere und flexiblere Möglichkeiten der Integration sprachbildender Anstrengungen in den Kita-Alltag gibt.

In unseren Augen sind wir damit in BiSS über regionale und übergreifende Ansätze auf einem guten Weg zu einem „roten Faden“, was die Gestaltung von Übergängen zwischen den Etappen angeht.

Problemfeld 5:

Unterschiede in den jeweiligen Bildungsaufträgen

Unterschiede zwischen den Bildungsetappen, die zum Stolperstein für die Idee der durchgängigen Sprachbildung werden können, zeigen sich auch in den jeweiligen Bildungsaufträgen. Dem zugrunde liegt eine polare Konzeption der Begriffspaare Autonomie und Selbsttätigkeit im Zusammenhang mit Bildung sowie Eingreifen und Steuern im Zusammenhang mit Lernen, also die alte bildungstheoretische Diskussion über „Führen oder Wachsenlassen“ (Theodor Litt). Diese aber unterschied eben nicht konzeptionell zwischen Bildungsetappen, sondern betrachtete diese Spannung als immer wieder neu auszuhandelnde Herausforderung über die gesamte Bildungszeit hinweg – und zwar vor dem Hintergrund der Individualität von Entwicklung.

Wie bereits in Problemfeld 2 deutlich wurde, ist die selbstbestimmte Handlungsfähigkeit von Kindern in einer pluralistischen Gesellschaft ein Bildungsziel des Elementarbereichs. Damit zusammenhängend wird der Begriff der Ganzheitlichkeit betont. Bereits der Begriff der „Ganzheitlichkeit“ ist ein Beispiel für unterschiedliche Auffassungsmöglichkeiten: In der Kita wird „ganzheitlich“ vom Kind ausgehend gefasst und nicht etwa in Bezug auf die Organisation oder das System. Alle Entwicklungsbereiche sollen gleichermaßen gefördert werden. Dazu zählen beispielsweise die sozial-emotionale Entwicklung, die Motorik, die kognitive Entwicklung und die Sprache. Das Lernen der Kinder geschieht ausgehend von ihrer Lebenswelt, indem man an ihre Themen anknüpft und diese nutzt, um sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Lernen besteht vorrangig im entdeckenden Begreifen der Welt. Als Grundlage dieses Bildungs-

geschehens ist der Aufbau von Vertrauen, Nähe und emotionaler Sicherheit besonders wichtig. Die Individualität des Kindes wird auf diese Weise wertgeschätzt, und der Fokus von Bildung liegt auf Kompetenzen und nicht auf Defiziten. Damit verbunden ist, dass Begriffe wie „Norm“ oder „Abweichungen von der Norm“ oder „Entwicklungsrückstände“ oftmals als nicht angemessen empfunden werden, da ihnen zugeschrieben wird, im Sinne einer unerwünschten selbst-erfüllenden Prophezeiung zu wirken oder die Individualität jedes einzelnen Kindes nicht angemessen zu würdigen. Demgegenüber steht allerdings die Gefahr, dass Bereiche, in denen die Kompetenzen und andere Entwicklungsbereiche noch nicht altersangemessen ausgebildet sind, nicht so frühzeitig unterstützt werden, wie es für die weitere positive Entwicklung des Kindes erforderlich oder zumindest günstig wäre. Diese Gefahr ergibt sich auch dann, wenn versucht wird, den Begriff „Ganzheitlichkeit“, der vom Bildungsziel und dem Individuum ausgehend definiert wird, als „Messlatte“ an jede spezifische Methode anzulegen, die einzelne Bereiche gezielt unterstützen will. Das erzeugt dann verständlicherweise eher negative Einstellungen zu einzelnen Fördermethoden (wie in Problemfeld 2 geschildert), weil es aus der Perspektive der „Ganzheitlichkeit“ immer Entwicklungsbereiche gibt, die die einzelne Methode nicht adressiert.

In der Schule ist die sprachliche Bildung ebenfalls ein eigenständiger Bildungsbereich. Auch wenn sich in den letzten Jahren die Einsicht in die Notwendigkeit einer Beteiligung aller Fächer im Sinne eines sprachsensiblen Fachunterrichts bzw. einer durchgängigen sprachlichen Bildung durchgesetzt hat, so kommt dem Fach Deutsch – als „Mittel zum Zweck“ – nach wie vor eine besondere Aufgabe zu. Es vermittelt die sprachlichen Kenntnisse und Kompetenzen, die in allen Fächern benötigt werden, um dem Unterricht angemessen und erfolgreich folgen zu können. Sprache ist Medium und Gegenstand des Lernens zugleich. Wie die Sachfächer hat auch das Fach Deutsch eigene Gegenstände. Damit ist ein Unterschied markiert: Denn in der Schule wird im Vergleich zur Kita – und mit dem Alter zunehmend – das Lernen stärker vom Lerngegenstand her organisiert als vom Individuum ausgehend. Zwar verlangt die aktuelle Ausrichtung des Unterrichts in allen Schulformen eine Individualisierung von Lernprozessen, d.h. eine Orientierung an den Lernausgangslagen und -möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler. Sie muss aber dennoch in ungleich größerem Umfang die curricular vorgesehenen Gegenstände des Lernens und deren Einbau in den Aufbau fachlicher Kompetenzen berücksichtigen (traditionell: den „Lernstoff“). Auch in der Fachdidaktik gilt das Prinzip der Lebensweltorientierung, daneben kann – zumindest im sog. Regelsystem – eine Orientierung an zu

erreichenden Klassenzielen nicht vernachlässigt werden. Schülerinnen und Schüler sollen nach Abschluss ihrer Lernprozesse bestimmte Standards erreichen, in der Regel gemessen an einer für alle vergleichbaren Norm, zumindest innerhalb einer Klassenstufe. Individualisierung wird beispielsweise über Methoden der Binnendifferenzierung umgesetzt, die thematisch, methodisch oder über Unterschiede im Medienangebot ausgerichtet sein kann.

Die losen Enden sind auch hier nur scheinbar lose und ergeben sich im Problemfeld „Bildungsauftrag“ offenbar aus Unterschieden im individuellen Einbezug der Lebenswelt des Kindes und der Sicht auf das Kind. Insgesamt betrachtet ist in BiSS in dieser Hinsicht ein roter Faden darin zu sehen, dass die Kinder bestmöglich und ihren Anlagen und individuellen Voraussetzungen entsprechend in ihrer sprachlichen Entwicklung wahr- und ernstgenommen, gefordert und gefördert werden und ihre Individualität – organisatorisch und methodisch – auf unterschiedliche Art und Weise gesehen und wertgeschätzt wird.

FAZIT

Für die praktische Umsetzung einer vertikalen und horizontalen sprachlichen Bildung gibt es einige Klippen. So reiben sich die Positionen verschiedener Disziplinen und Bildungsetappen aneinander, was die Sicht auf das Kind als sich bildendes oder lernendes Individuum und was die Konnotation von Begriffen sowie grundlegende Auffassungen über Bildung, Entwicklung, Lernen, Förderung und Diagnostik angeht. Die Grundideen sind jedoch nicht so weit voneinander entfernt, wie Unterschiede in den Begrifflichkeiten, disziplinspezifischen Traditionen oder Methoden dies manchmal nahelegen mögen. Eine wechselseitig tolerante und nicht zu sehr auf Begrifflichkeiten und institutionelle Eigenheiten fokussierte Offenheit, die nicht nur auf die eigenen systemimmanenten Theorien vertraut, sondern auch Erfahrungen und Erkenntnisse aus anderen Disziplinen zulässt, könnte helfen, zu einem gemeinsam roten Faden durchgängiger Sprachbildung zu gelangen und Übergänge zu optimieren.

Autorin und Autoren

Cora Titz

Hans-Joachim Roth

Marcus Hasselhorn

In der Schule wird, im Vergleich zur Kita, das Lernen stärker vom Kerngegenstand her als vom Individuum ausgehend organisiert.

