

Sichtwechsel

Gerold Scholz bei widerstreit-sachunterricht zu seinem Ruhe-vom-Alltagsleben-der-Universität-Stand zu gratulieren, stellt mich vor eine schwierige Aufgabe: Zwar ist der gefragte Umfang überschaubar, auch die Thesen sind aus meiner Sicht pointiert zusammengestellt. Die lange Zusammenarbeit mit Gerold Scholz und die dabei entstandene Familienähnlichkeit in Bezug auf Positionen zum Sachunterricht erschweren jedoch eine kritische Kommentierung der Thesen. Gleichwohl lässt mich eben diese Zusammenarbeit wissen, dass Gerold Scholz gerade an einer kritischen Würdigung gelegen ist, er diese auch für wissenschaftliches Denken als produktiv sieht. Aus meiner Position des Ex-Sachunterrichtlers kann ich aber kaum weitergehende Kritik üben.

Nun habe ich das berufliche Feld gewechselt und in diesem Zusammenhang mittlerweile einige vorschulische Einrichtungen und Horte wie auch die Erzieherausbildung, also das Feld, in dem der von Gerold Scholz kritisierte Hessische Bildungs- und Erziehungsplan gelten soll, kennen gelernt. Hier zeigt sich, dass hunderte Seiten von Worten bisher kaum rezipiert geschweige denn reflektiert werden (können). Es erscheint mir zudem auch eher unwahrscheinlich, dass in absehbarer Zeit die Vorgaben dieses Konzepts „umgesetzt“ – ein Terminus, der im Zusammenhang mit der ErzieherInnenausbildung und -tätigkeit aus meiner Sicht zu häufig genutzt wird – werden. Aber der hessische Bildungsplan hat in der hessischen Erzieherausbildung eine relevante Rolle, in dem Sinne, dass insbesondere die Lehrkräfte an der ErzieherInnenschule an ihn „glauben“ (mit diesem Begriff zitiere ich eine Lehrkraft), erhalten. Über diesen Umweg mag dieses Konzept auf Dauer in die elementarpädagogischen Einrichtungen gelangen.

Was lässt sich beschreiben, um die Schwierigkeiten der Einflussnahme dieses politisch – dass es sich hier nur bedingt um eine pädagogisch bedingte Forcierung handelt, ist aus meiner Sicht bei der Podiumsdiskussion auf der GDSU Tagung 2008 in Bremen deutlich geworden – gehypten Konzepts in das und im täglichen Handeln in Einrichtungen für Kinder von 0-10 nachzuvollziehen?

Mein grundlegender Eindruck von der elementarpädagogischen im Unterschied zur schulischen Arbeit ist der, dass durch die sehr unstrukturierten Situationen der Begegnung von PädagogInnen und Kindern, die Umsetzung oder Anwendung von Aspekten pädagogischer Konzepte, die über pädagogische Grundhaltungen wie Gewaltfreiheit, Respekt u.ä. hinausgehen, sehr schwierig und nur bedingt möglich sind. Inhaltliche Arbeiten, wie sie der hessische Bildungsplan *auch* einfordert, wären notwendig auf eine Art von Kursus oder eben eine Verschulung angewiesen. Dabei meine ich hier mit Verschulung zunächst nur ganz grundlegend eine Regel, eine Rahmung, eine Disziplinierung, sich über den Moment hinaus mit etwas zu befassen. Auch wenn Schule weiterhin nicht in die Köpfe der Kinder schauen kann, so ist doch zumindest aus Sicht der Lehrkräfte eine zeitlich längere Thematisierung von Sachen und Sachverhalten möglich. Insofern mag hier Deine Forderung (These I), im Sachunterricht nicht lediglich begrifflich zu etikettieren, praktikabler sein.

Lob der Bezeichnungsrepräsentation

Betrachte ich es aus meiner Tätigkeit als Erzieherpraktikant, so würde ich sagen, dass es in pädagogischen Situationen oftmals nicht zu etwas anderem als Bezeichnungen von Sachen und Sachverhalten kommen und kommen kann. Und mit Situationen meine ich dabei hier schon die eher seltenen und besonderen Begegnungen zwischen Kind und PädagogInnen, in denen das Kind ein Interesse an etwas zeigt oder artikuliert. Es scheint oftmals gerade so, als ob die Kinder ausschließlich nach Begriffen fragen – wobei ich hier zunächst einmal offen lasse, wie beschreibbar wäre, warum die Kinder die Frageperspektive so wählen. Sie wirken mit einer Bezeichnungsennung als Antwort zufrieden, beenden ihre Aufmerksamkeit bzw. brechen die Situation ab, auch wenn der/die PädagogIn gerne noch etwas erläutern würde und inhaltlich auch könnte, was nicht immer der Fall sein muss.

Damit ist eine Schwierigkeit von ErzieherInnen durch das Agieren der Kinder gelöst: Im außerschulischen Bereich, wo – anders als im Unterricht, in dem die Themen und damit die zulässigen Fragen in der Regel gesteuert werden – zu jedem Zeitpunkt alle Fragen möglich sind, fehlt einem oft die Möglichkeit, die Zusammenhänge spontan in vertretbarer Weise und in vertretbarer Aussage zu formulieren. Insofern, die (hessischen) Kinder mögen heute alle kleine Physiker sein, die ErzieherInnen sind es nicht alle, ebenso wenig sind sie alle DidaktikerInnen. Vor diesem Hintergrund fällt es oftmals schon schwer, Ferdinand zu erläutern, weshalb der Main nach vier Frosttagen nicht zugefroren sein wird. Ihn darüber hinaus von dieser Prognose zu

überzeugen gelingt noch weniger, da er der Aussage seiner Mutter, der Main friere kurzfristig zu, anhängt. Neben der fachlichen besteht also auch eine soziale Hürde für eine auch nur rudimentäre physikalische Kommunikation.

Vielleicht sind aus einer praxislastigen elementarpädagogischen Außenperspektive auf die sachdidaktischen und -wissenschaftlichen Thesen von Gerold Scholz zweierlei Anmerkungen möglich:

I. Die Kritik von Scholz übersieht in der ersten und z.T. zweiten These – ggf. auch deren Zusammenstellung geschuldet –, dass die Kinder auch nach Begriffen verlangen. Diese ermöglichen Ihnen zunächst einmal mitreden zu können, soziales Kapital bei anderen Kindern und auch ErzieherInnen, Eltern und LehrerInnen erwerben zu können. Da mag es, betrachtet man nur situativ die Sprache der Kinder, sogar manchmal so wirken, als seien sie kleine PhysikerInnen, wenn Ingenieurs Tochter oder Sohn mit fachlicher Begrifflichkeit überraschen (und z.T. überrumpeln). Die Nachfrage zeigt – eine Zuordnung zu einem Sachverhalt ist in der Regel, wenn auch nicht beliebig, so doch sehr weit, das Verständnis eines Sachverhalts sehr selten. Mit dieser Aussage ziele ich dabei nicht auf eine wissenschaftlich mehr oder weniger zutreffende Beschreibung des Sachverhalts ab, sondern auf eine nur „irgendwie“ – für Erwachsene – plausible. Für die Kinder scheint dies zunächst einmal überhaupt kein Problem darzustellen oder auch nur im Entferntesten der Anspruch zu sein, sie agieren auf der begrifflichen Ebene. Diesem könnte auch im Sachunterricht nachgekommen werden, weil aus meiner Sicht die Kinder in ihrem Selbstverständnis ermutigt werden mitzureden und dann kann oder könnte sich in verschiedenen Situationen außerhalb von und gerahmter im Sachunterricht ein Zugang zum Sachverhalt als „semantische Anlagerung“ an die Bezeichnung entwickeln.

II. Naheliegender ist nun die oben aufgeworfene Frage, wie sich die kindliche Fokussierung auf Bezeichnungen nachvollziehen lässt. Auf der einen Seite mag dies das soziale Kapital in der Anwendungssituation sein, auf der anderen Seite könnten andere Fragestellungen oder andere Umgangsweisen mit Fragen aber ebenso zu sozialem Kapital führen. Da käme es auf den praktizierten Versuch an. Warum also gerade diese Fragestellung nach Bezeichnungen? Erleben Kinder im Umgang mit Erwachsenen diese Art von Frage an sich selbst und wenden sie dann selber an? Scheint in dieser Frage schon soziales Kapital implizit im Sinne von „weil die Erwachsenen (mich) so fragen, muss diese Art der Frage „wertvoll“ sein?“ Da erwische ich mich nun selber: Lese ich ein Bilderbuch vor, frage auch ich oft (nur) nach der Zuordnung von Bezeichnung und Abbildung oder anhand von Abbildungen nach der Bezeichnung. Halte ich das für eine passende kindliche Umgangsweise mit abgebildeten Sachen und Sachverhalten? Oder resultiert dies eher aus der pädagogischen Intention, die Kinder aktiv in die Vorlesesituation einzubinden. In jedem Fall reagieren die Kinder engagiert auf diese Fragen. Sach-Bezeichnungs-Spielchen sind also machbar; sie erhalten eine Beziehungssituation aufrecht. Schwierig wird es dagegen stets, wenn ich einen Zusammenhang hinterfrage oder leugne. Dann beharren die Kinder oftmals auf einem linearen Zusammenhang oder einer monoperspektivischen Sichtweise. So gesehen hat der nachfolgende Sachunterricht eine schwierige Aufgabe. Und mich als Sachunterrichtler, der Kindern ein hohes Maß an Kreativität zuschreibe, würde es überraschen, wie wenig sich davon oftmals zeigt. Der Erzieherpraktikant darf nie das Baby spielen, weil er ja erwachsen ist. Dabei wird von den Kindern nicht berücksichtigt, dass sie „in echt“ auch nicht Mama sein können, weil sie eben Kinder sind. Insofern: Mit den Bezeichnungen grenzen die Kinder schon zumindest grob ein, was damit bezeichnet werden kann: Erwachsene als Babies scheint selbst im Spiel nicht zugelassen zu sein. Diese Art „Realismus“ wird aber nicht durchgehalten, da Vierjährige durchaus Mütter sein können. Dieser Wechsel bzw. diese Inkonsequenz, die auch argumentativ nur selten gebrochen werden kann, spricht nicht für schon wissenschaftlich denkende Kinder im Vorschulalter.

Zum Schluss dann doch noch wieder ein sachunterrichtlicher Gedanke:

Ein Aspekt am Bildungsplan, der Dir, Gerold, bei aller umfassenden Kritik am hessischen Bildungsplan in diesem Zusammenhang vielleicht tatsächlich entgangen sein könnte, ist der Folgende: Der Bildungsplan richtet sich an die hessischen Kinder von 0-10. Diese aber brauchen, wenn das hessische Kultusministerium sich selbst und das von ihm ein- und konzeptionell ausgerichtete integrative Schulfach Sachunterricht ernst nehmen würde, gar keine kleinen PhysikerInnen etc. zu sein – in dieser Altersspanne wäre es angesichts eines modernen Verständnisses von Sachunterricht, das beispielsweise konzeptionell an Umgangsweisen ausgerichtet ist, viel besser, wenn die Kinder an hessischen Grundschulen große SachlernerInnen wären – sonst bleibt der Apfel im Sachunterricht immer ein biologisches Thema.