

Charlotte Röhner · Claudia Henrichwark · Michaela Hopf (Hrsg.)

Europäisierung der Bildung

Jahrbuch Grundschulforschung
Band 13

Charlotte Röhner
Claudia Henrichwark
Michaela Hopf (Hrsg.)

Europäisierung der Bildung

Konsequenzen und
Herausforderungen
für die Grundschulpädagogik



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Katrin Emmerich / Sabine Schöller

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Rosch-Buch, Scheßlitz
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier
Printed in Germany

ISBN 978-3-531-16929-3

Inhaltsverzeichnis

Einleitung: Europäisierung der Bildung – Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik	11
<i>Charlotte Röhner</i>	

I Europäisierung der Bildung und der Bildungssysteme

Europäisierung als Perspektive: Die Balance zwischen Einheit und Vielfalt	21
<i>Angelika Speck-Hamdan</i>	

Europäisierung der Bildung und insbesondere der Primarschule in Griechenland: Gesellschaftliche Transformation und Bildungsreform	30
<i>Skevos Papaioannou</i>	

Grundschule und Grundschulforschung im östlichen Europa: Aktuelle Entwicklungen	43
<i>Anatoli Rakhkochkine</i>	

II Interkulturelle Bildung und kulturvergleichende Forschung

Interkulturelle Pädagogik im Elementar- und Primarbereich in europäischer Perspektive – von programmatischen Verengungen zu neuen Problemsichten	55
<i>Isabell Diehm</i>	

Deliberation in education – Bildung und Erwägung	65
<i>Bettina Blanck</i>	

Zur Entwicklung des Gesundheitsbegriffes im Grundschulalter. Eine vergleichende Studie Deutschland/Russland	70
<i>Hartmut Giest, Ksenia Hintze</i>	
Kulturspezifisches Wissen zum Kleidungsverhalten aus der Kindperspektive – Kindaussagen als Komponenten für eine interkulturelle Bildungsdiskussion an Grundschulen	75
<i>Silke Willmann</i>	
Wenn Kinder auf Reisen gehen – eine qualitative Studie mit Grundschulkindern	80
<i>Bernadette Peperhove</i>	
 III Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen	
The Council of Europe's contribution to the Europeanization of language education	87
<i>David Little</i>	
Migrantensprachen im bilingualen Grundschulunterricht	95
<i>İnci Dirim</i>	
Code-switching bei bilingualen Kindern	103
<i>Lastenia Arencibia Guerra, Natascha Müller</i>	
Die Rolle der Mehrsprachigkeit im pädagogischen Alltag einer luxemburgischen Vorschuleinrichtung	108
<i>Nadine Christmann</i>	
Der Umgang der finnischen Vorschule mit der Heterogenität der Kinder	113
<i>Wiebke Hortsch</i>	
Sprachliche Fähigkeiten von Grundschulern aus testdiagnostischer Sicht und aus Lehrerperspektive: Ergebnisse aus der Studie KEIMS ^{plus}	118
<i>Jana Chudaske, Martin Hentschel, Carsten John, Carola Lindner-Müller, Karl-Heinz Arnold</i>	

Sprachentwicklungen messbar machen 123
Dominik Henn, Agi Schründer-Lenzen

Frühkindlicher Spracherwerb: Eine Methode zur mühelosen und
phantasievollen Erlernung einer zweiten Sprache..... 128
Traute Taeschner, Sabine Pirchio, Pasquale Rinaldi

Englisch lernen mit „Something special“ – eine Studie
über die Eignung des Fernsehens im Rahmen des
frühen Fremdspracherwerbs am Beispiel der Sendung
„Something special“ 138
Michael Kirch, Angelika Speck-Hamdan

Zukunftsfähige Qualifizierungsmöglichkeiten für
Fremdsprachen- und Kulturvermittler – ein Beispiel 143
Heike Bäcker

IV Internationale Schulleistungsstudien und Lesekompetenzentwicklung

Erkenntnisse aus Internationalen Schulleistungsstudien –
Das Beispiel IGLU 151
Eva-Maria Lankes

Fit für den Umgang mit Texten? Erfassung von Lesestrategien
in der Grundschule 161
Eva-Maria Kirschhock, Meike Munser-Kiefer

Entwicklung und Evaluation eines Lesekompetenztrainings –
Eine Vorstudie zur Frage nach der geeigneten Sozialform 166
Meike Munser-Kiefer, Eva-Maria Kirschhock

Lesestrategien und Lesekompetenzen bei Kindern am Ende
der Grundschulzeit 171
Frank Hellmich, Johannes Läsche

V Europäische Bildung und Sachunterricht

Europäische Bildung im Sachunterricht – Bilanz und Perspektiven für Forschung und Praxis	179
<i>Petra Büker</i>	
Sachunterrichtskonzeptionen in Europa	184
<i>Beate Blaseio</i>	
Sachunterrichtsbildung in England und Deutschland – ein kritischer Vergleich	189
<i>Astrid Kaiser</i>	
Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenz in der Grundschule (Science- P): Wissen über Naturwissenschaften	194
<i>Susanne Koerber, Nicola Kropf, Daniela Mayer, Beate Sodian, Knut Schwippert</i>	
Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenz in der Grundschule (Science- P): Naturwissenschaftliches Wissen	199
<i>Judith Pollmeier, Thilo Kleickmann, Ilonca Hardy, Steffen Tröbst, Kornelia Möller, Knut Schwippert</i>	
Zusammenhänge zwischen Vorstellungen zum Lehren und Lernen und wissenschaftlichem Begründen im naturwissenschaftsbezogenen Sachunterricht	204
<i>Christina Beinbrech, Thilo Kleickmann, Steffen Tröbst</i>	
„Miteinander die Welt erkunden“ – Altersübergreifendes Sachlernen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich	209
<i>Claudia Schomaker</i>	
„... dann wissen wir mehr. Und kriegen gute Noten“. Zur Kommunikation von Grundschulkindern zum Thema Nationalsozialismus	214
<i>Alexandra Flügel</i>	

VI Organisationsentwicklung im Elementar- und Primarbereich

Früheinschulung aus internationaler und nationaler Perspektive	221
<i>Ursula Carle</i>	
Altersdurchmischung, Teamteaching und Differenzierung: Evaluationsergebnisse zur Basisstufe in der Schweiz	226
<i>Franziska Vogt</i>	
Ganztagsorganisation im Grundschulbereich: GO! Eine exemplarische Analyse unterschiedlicher Realisierungsformen des Ganztags in Brandenburg.....	231
<i>Barbara Wegner, Agi Schründer-Lenzen, Stephan Mücke</i>	
Erfolgreich Computer und Internet in Grundschulen integrieren – eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung	236
<i>Birgit Eickelmann, Renate Schulz-Zander, Julia Gerick</i>	
Welches Leitungsverhalten wünschen sich Lehrkräfte an Grundschulen?.....	241
<i>Julia Gerick, Mario Gieske, Bea Harazd</i>	
Schulisches Gesundheitsmanagement an Grundschulen.....	246
<i>Mario Gieske, Bea Harazd</i>	

VII Diagnostik, Beratungskompetenz, Übergangsempfehlungen

“Formative Assessment” als Re-Impuls für pädagogisch-didaktisches Handeln	253
<i>Annedore Prengel, Susanne Riegler, Evelyne Wannack</i>	
Der optimale Einschulungszeitpunkt – Erzieherinnen in der Einschulungsberatung	258
<i>Manja Plehn</i>	
Schulformwechsel bei konformer und nicht-konformer Bildungsentscheidung für das Gymnasium.....	263
<i>Katja Scharenberg, Carola Gröhlich, Wilfried Bos</i>	

VIII Lernen und Lehren im Primarbereich

Gegenseitiges Helfen in jahrgangübergreifenden Klassen	271
<i>Matthea Wagener, Laura Kruse</i>	
Veränderungen des didaktischen Handelns bei der inneren Differenzierung im jahrgangübergreifenden Unterricht	276
<i>Martin Pape</i>	
Offener Unterricht in der Grundschule mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	281
<i>Annette Textor</i>	
Portfolioarbeit aus der Sicht von Grundschülerinnen und -schülern.....	286
<i>Frauke Grittner</i>	
Motivation im Mathematikunterricht – Zum Einsatz einer integrierten Lernumgebung im 2. Schuljahr.....	291
<i>Claudia Henrichwark, Cornelia Gräsel</i>	
Wie gehen Kinder mit Langeweile im Unterricht um?	296
<i>Katrin Lohrmann</i>	
Komponenten der Schulfreude am Ende der Grundschulzeit	301
<i>Stefanie van Ophuysen</i>	

Europäisierung der Bildung – Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik

Charlotte Röhrer

Die 17. Jahrestagung der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ zur „Europäisierung der Bildung – Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik“ fand im September 2008 an der Bergischen Universität in Wuppertal statt. Im Mittelpunkt der Tagung, zu der 240 Teilnehmerinnen und Teilnehmer begrüßt werden konnten, standen zentrale Fragen nach der Zukunft der Bildung im Primar- und Elementarbereich, die nach PISA und PIRLS die Bildungsdiskussion bestimmen. Mit der Maßnahme der OECD durch internationale Schulleistungsvergleiche zu überprüfen, inwieweit Kinder und Jugendliche auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet sind, müssen sich die nationalen Bildungssysteme einem internationalen Vergleich stellen. Der Motor, der diese Entwicklung vorantreibt, ist kein ausschließlich pädagogischer, sondern immer mehr auch ein ökonomischer, der die internationale Wettbewerbsfähigkeit von Staaten und Gemeinschaften sicherstellen will. Europa, so beschloss der Europäische Rat beim Lissabon Gipfel 2000, soll die wettbewerbsfähigste und dynamischste Wissensgesellschaft und Wissensökonomie der Welt werden. Dabei soll das allgemeine Bildungsniveau der europäischen Bevölkerung gehoben werden, damit den neuen Gegebenheiten von globalisierten Arbeitsmärkten Rechnung getragen werden kann. In der Agenda für die europäische Zusammenarbeit im Schulwesen von 2008 werden von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften Schlüsselkompetenzen für das Lernen der Heranwachsenden in Europa definiert und hochwertige Lernangebote für alle Schülerinnen und Schüler gefordert. Die EU sieht sich der „Herausforderung gegenüber, die Reform der Schulsysteme zu intensivieren, so dass jeder junge Mensch sein Potenzial durch verbesserte Zugangs- und Lernmöglichkeiten voll entfalten und sich aktiv an der entstehenden wissensbasierten Wirtschaft beteiligen kann“ (KOM 2008: 425, 4). Nach Auffassung der Kommission besteht ein enger, direkter Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau, das Kinder in der Pflichtschulzeit erreichen und ihrer späteren gesellschaftlichen Teilhabe. Jedoch bestehe beim „Zugang zu einer qualitativ hoch stehenden Schulbildung bislang keine Chancengleichheit, sodass die Bildungssysteme soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten oft noch verstärken“ (ebd.). Die Kommission empfiehlt die Vermittlung von Schlüsselkompe-

tenzen in das Zentrum schulischer Bildung zu rücken und betont mit Blick auf die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien PISA und PIRLS die Lese-, Mathematik- und die naturwissenschaftlichen Kompetenzen zu stärken. Um die Lernchancen von bildungsbenachteiligten Kindern aus einkommensschwachen Familien und Migrantenfamilien zu verbessern, werden qualifizierte vorschulische Lernangebote gefordert, insbesondere um das Erlernen der Unterrichtssprache oder einer zweiten Sprache zu unterstützen. Im Ausbau des Zugangs zu einer hochwertigen Vorschulerziehung und einem frühen Zugang zur Bildung wird der wichtigste Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen und der Bildungsgerechtigkeit in Europa gesehen. Mit der besonderen Situation von Migrantenkindern in den europäischen Schul- und Bildungssystemen befasst sich der Bericht zu Migration und Mobilität der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KOM 2008: 423) und analysiert die spezifischen Bildungsbenachteiligungen, wie sie in PISA und PIRLS empirisch erhoben sind. Als Schlüssel zur Integration werden der Erwerb der Verkehrssprache, die gezielte schulische Unterstützung der Herkunftssprache und eine umfassende Bildungsförderung gesehen, um den gesellschaftlichen Exklusionsprozessen entgegenzuwirken.

Für das Lernen in einer zunehmend globalisierten Welt ist die Frage nach dem Sprachenlernen von herausgehobener Bedeutung. Mehrsprachigkeit in Europa zu entwickeln ist ein zentrales Bildungsziel der Europäischen Union und eine Bildungsvoraussetzung in der zunehmend internationalisierten Welt. Erklärtes Ziel der europäischen Sprachenpolitik ist, dass jeder europäische Bürger in der Zukunft drei Sprachen beherrschen soll. In einer neuen Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit von 2005 betont die Kommission der Europäischen Gemeinschaften die Notwendigkeit einer umfassenden Strategie zur Förderung der Mehrsprachigkeit (KOM 2008: 566), da in der Hälfte der Mitgliedsstaaten noch nicht die Möglichkeit besteht im Rahmen der Pflichtschulzeit zwei Fremdsprachen zu erlernen. Die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union werden daher aufgefordert „allen eine echte Chance zu geben, die Landessprache(n) und zwei weitere Sprachen zu erlernen“ und „den Lernenden eine breitere Sprachenpalette anzubieten, so dass eine Wahl entsprechend persönlichen Vorlieben und örtlichem Bedarf getroffen werden kann“ (KOM 2008: 566, 12). Sprachenlernen und das Verständnis für andere Kulturen stellen in humanistischer Tradition anerkannte Bildungsziele dar, die in der gymnasialen Bildung stets Geltung beanspruchen konnten, während das Fremdsprachenlernen im Primarbereich der Schule sich historisch erst später behaupten konnte und jetzt europaweit einen deutlichen Reformschub erfahren hat. Bilinguale Kindergärten und bilinguale Grundschulen entstehen überall in Europa, auch und gerade in den osteuropäischen Staaten, die den Anschluss an den Westen Europas suchen. Fremd- und

zweisprachiges Lernen findet vielfach in privaten Kindergärten und Grundschulen statt und bilinguale Bildungsangebote werden von bildungsinteressierten Eltern nachgefragt, die ihren Kindern bereits ab dem Kindergartenalter bilinguales Lernen ermöglichen wollen. Damit allen Kindern der Zugang zu fremden Sprachen eröffnet wird und die Schere zwischen bildungsprivilegierten und bildungsbenachteiligten Kindern nicht noch weiter geöffnet wird, muss das Sprachenlernen in der Primarstufe deutlich gestärkt werden. Ob dies erfolgsversprechender im fremdsprachlichen Fachunterricht oder in immersiven Konzepten gelingt, ist durch die fachdidaktische Forschung in der Breite noch zu überprüfen. Allerdings gibt es Hinweise in der Forschung, dass Immersion für alle Kinder und alle sozialen Schichten geeignet ist und mit Immersionskonzepten ein beträchtlich höheres Niveau für die Fremdsprache als bei herkömmlichem lehrplanorientiertem Unterricht erreicht wird (Wode 2004, 7).

Die aktuelle Debatte um sprachliches Lernen, Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen wird durch die Frage der mangelnden zweitsprachlichen Kompetenz der Migranten im Bildungssystem überlagert. Sobald es um die schulische Bildung von Kindern mit Migrationshintergrund geht, wird die Förderung von Mehrsprachigkeit nicht als Ziel genannt, sondern das Primat des Deutschlernens favorisiert. Dies bedeutet nach Alleman-Ghionda (2007, 184), „dass Mehrsprachigkeit im Umkehrschluss de facto nur für privilegierte Personen und Gruppen ein Bildungsziel ist“. Dagegen wird die mitgebrachte natürliche Mehrsprachigkeit der Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem nicht als Ressource und Bildungsziel anerkannt und wert geschätzt. Während es völlig unbestritten ist, dass die frühe und bestmögliche Förderung der Umgebungssprache Voraussetzungen für schulisches Lernen und Bildungserfolg sind, stehen die Unterdrückung der Herkunftssprachen und die nur in Ausnahmefällen stattfindende Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in deutlichem Widerspruch zum allgemeinen Ziel der Förderung von Mehrsprachigkeit wie es von der Europäischen Union und der Kultusministerkonferenz gefordert wird. Andere europäische Länder gehen zunehmend konstruktiv mit der sprachlichen Vielfalt der Schülerinnen und Schüler um und greifen die Herkunftssprachen im Unterricht auf: „Eine Schule – Drei Sprachen“ heißt eine beispielhafte Initiative in Österreich, um die Migrantensprachen in den Unterricht zu integrieren und zweisprachiges Lernen zu ermöglichen. Aus der Sicht europäischer Organisationen besteht kein Widerspruch zwischen dem Ziel der Integration von Migranten und der Förderung von Mehrsprachigkeit. So heißt es in einem Dokument des Ausschusses für Kultur und Bildung des Europäischen Parlamentes von 2005: „Worum es wirklich geht, ist das Verständnis einer interkulturellen Perspektive als Dimension einer europäischen Identität zu fördern. Die Integration der Einwanderer darf nicht durch die

Ausmerzung der Unterschiede, durch Aufgabe der Herkunftssprachen und -kulturen geschehen. Ganz im Gegenteil, was uns bereichert, ist die Einbeziehung dieser verschiedenen Wurzeln in einem gemeinsamen kosmopolitischen Erbe“ (Portas 2005, 8).

Damit ist auch die europäische Dimension des Lernens angesprochen, die in curricularer Perspektive das Wissen um Europa und den Zugang zum europäischen kulturellen Erbe meint. Grundlegende Bildung für Europa und europaoffenes Lernen sind in der Grundschulpädagogik kein neuer Bildungsgegenstand und mit den richtungsweisenden Arbeiten unserer emeritierten Kollegen Rudolf Schmitt und Hildegard Kasper verbunden, die diesen Bereich konzeptionell entwickelten und für den Primarbereich erschlossen. Die curriculare Verankerung europäischer Bildungsinhalte stellt jedoch in der schulischen Praxis eine Entwicklungsaufgabe dar, der sich die Grundschule in der Breite noch stellen muss (vgl. Büker i.d. Bd.).

Diese Hinweise auf die europäische Dimension des Lernens sollen keineswegs eine Verengung der internationalen Perspektive oder gar eurozentrische Sichtweisen signalisieren. Eine international wie interkulturell oder auch transkulturell ausgerichtete Bildung muss – so Alleman-Ghionda (2007, 167) – „einen globalen Horizont haben und den Lernenden bewusst machen“. Nur so kann der Stereotypenbildung, der Fremdenfeindlichkeit und dem Rassismus begegnet werden, die noch immer Teile des gesellschaftlichen Bewusstseins und des Umgangs mit Minoritäten darstellen. Für Kinder stellen die Begegnungen mit dem Fremden und die Erfahrung von Multikulturalität heute eine täglich erlebte Realität dar und das Miteinanderleben und -lernen von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft ist Normalität in den Bildungseinrichtungen vom Kindergarten an. Welche Herausforderungen sich daraus für die interkulturelle Bildung stellen, ist in der allgemein- wie grundschulpädagogischen Forschung wenig untersucht und weist auf die konzeptionelle Schwäche und Vernachlässigung interkultureller Bildung hin, die im gesamten Bildungs- und Erziehungssystem aufzufinden ist (vgl. Diehm i.d. Bd.).

In der Analyse der Bildungsentwicklung in Europa nahm die Tagungskonzeption die folgenden thematischen Schwerpunkte in den Blick:

- Europäisierung der Bildungssysteme
- Interkulturelle Bildung und europaoffenes Lernen
- Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen
- Internationale Schulleistungsstudien
- Organisationsentwicklung im Elementar- und Primarbereich.

Während die 16. Jahrestagung zur „Chancenungleichheit in der Grundschule – Ursachen und Wege aus der Krise“ unter internationaler Perspektive den Blick

schwerpunktmäßig auf Entwicklungen und Konzepte angelsächsischer Länder richtete, rückten auf der Tagung 2008 die gesellschaftlichen und schulischen Transformationsprozesse im Osten und Süden Europas in den Mittelpunkt. In den Beiträgen von Papaioannou und Rakhkochkine werden die Folgen der Europäisierung nationaler Bildungssysteme analysiert und Chancen und Grenzen der Internationalisierung der Bildung erörtert. Welche Anstrengungen in der Vorschulerziehung und an der Nahtstelle von Elementar- und Primarbereich in anderen europäischen Staaten unternommen werden, dokumentiert das Modell der Basisstufe in der Schweiz, das von Vogt in seinen empirischen Befunden dargestellt wird. Die Verzahnung vorschulischer und schulischer Bildungsprozesse wird im Konzept der Schweizerischen Basisstufe modellhaft geleistet und kann mit seinen pädagogisch-didaktischen Impulsen für die europäische Entwicklung beispielgebend sein. Auch das Konzept eines formativen Assessments im Feld pädagogischer Diagnostik, das im Beitrag von Prengel, Riegler und Wannack für das pädagogisch-didaktische Handeln im Primarbereich erschlossen ist, wird durch grenzüberschreitende Ansätze in der Schweiz und Deutschland gespeist.

Interkulturelle Bildung und interkulturelles Lernen sind – wie der Beitrag von Diehm mit analytischer Schärfe herausstellt – normativ hoch besetzt und anerkannt, aber weder pädagogisch-konzeptionell in den Bildungseinrichtungen umgesetzt noch empirisch in seinen Wirkungen und Effekten untersucht. Auch europaweit fehlt es an Grundlagenforschung wie an tragfähigen Ansätzen interkultureller Pädagogik. Nur im Kontext der Mehrsprachigkeitsdebatte wird für einen interkulturellen Dialog und das Bewahren des kulturellen Erbes in Europa gesprochen, sodass man national wie europaweit ein eklatantes empirisch-praktisches wie empirisch-forschungsbezogenes Desiderat an Unterrichtsentwicklung und begleitender Forschung im Feld interkulturellen Lernens feststellen muss. Die aktuelle Diskussion wird auf die sprachliche Integration von Migrantenkindern in das Bildungssystem verkürzt und blendet die notwendige Auseinandersetzung mit fremden Kulturen und dem Fremden aus, sodass gesellschaftliche Exklusions- und Segregationstendenzen eher verstärkt als abgebaut werden. Die Beiträge von Büker zu einem europaoffenen Lernen und der Auseinandersetzung mit dem Fremden stellen neben dem Ansatz der vorurteilsbewussten Pädagogik einen der wenigen neueren Ansätze im Bereich der Grundschulpädagogik dar, die das interkulturelle Lernen konstruktiv weiterentwickeln.

Einen Themenschwerpunkt der Tagung stellten die Vorträge zur Mehrsprachigkeit und zum Sprachenlernen in Europa dar. David Little vom Trinity College in Dublin, der im Auftrag des Europäischen Rats für die Entwicklung und Implementierung des Europäischen Referenzrahmens für die Sprachen verantwortlich ist, hob die sprachpolitische Bedeutung heraus und stellte die Kon-

zeption des Referenzrahmens für die Sprachentwicklung vor. Inci Dirim gab in ihrem Vortrag einen ersten Einblick in ein Konzept bilingualen Sprachenlernens in Hamburger Grundschulen, das im Gegensatz zu vielen bilingualen Ansätzen, welche die klassischen Fremdsprachen favorisieren, das Lernen von Migrantensprachen in den Mittelpunkt stellt. Der Hamburger Schulversuch stellt einen der wenigen Versuche dar, Migrantensprachen im Bildungssystem eine bildungsrelevante Funktion zuzuschreiben; insofern kommt ihm eine Pilotfunktion zu, wenn die Forderung der Europäischen Kommission nach nachhaltiger Unterstützung der Herkunftssprachen in den Schulen der europäischen Mitgliedsstaaten Rechnung getragen werden soll. Die Linguistinnen Guerra und Müller belegen mit ihren Befunden aus der Mehrsprachigkeitsforschung, in welcher Weise bilingual aufwachsende Kinder Sprachen mischen und mit welchen befördernden wie hemmenden Effekten das Erlernen zweier sprachlicher Systeme verbunden ist. Damit können sie das Wissen um das bilinguale Sprachenlernen differenzieren, das bei einer Vielzahl von Erzieherinnen wie Lehrerinnen nur wenig ausgebildet ist und eine gravierende Hürde in der Entwicklung einer nachhaltigen Mehrsprachigkeit in den Bildungseinrichtungen darstellt. Beobachtungen und Erfahrungen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit in luxemburgischen und finnischen Vorschuleinrichtungen vermitteln die Beiträge von Christmann und Hortsch, während die Beiträge der Tagung zum Sprachlernen in der deutschen Grundschule ausschließlich den Zweitspracherwerb thematisieren oder dem Fremdsprachenlernen in Englisch gewidmet sind. Mit der Fokussierung auf das Primat des Deutschen für Migranten und des Englischlernens für alle im Primarbereich vertritt die deutsche Grundschule eher eine traditionelle Sprachenpolitik, die hinter den Ansprüchen einer konsequenten mehrsprachigen Erziehung in Europa noch deutlich zurückbleibt. Dagegen vermittelt der Beitrag von Taeschner Einblicke in ein didaktisch-methodisches Konzept frühen Fremdsprachenlernens, das in einem europäischen Verbund seine Nachhaltigkeit unter Beweis stellen konnte.

Die Ergebnisse und Befunde der internationalen Schulleistungsstudien sind von den europäischen Institutionen nachhaltig rezipiert und in ihre bildungspolitischen Überlegungen und Konzeptionen aufgenommen worden. Die Bedeutung der Schulleistungsuntersuchungen für die Entwicklung der Bildung in Europa wurde insbesondere in der Agenda der Kommission der Europäischen Gemeinschaften für die europäische Zusammenarbeit im Schulwesen und dem Konzepten zur Migration in den EU-Bildungssystemen hervorgehoben. Für die Entwicklung des Grundschulunterrichts in Deutschland werden in den Beiträgen von Lankes, Potthoff und Stubbe didaktisch-methodische Perspektiven entwickelt, die zu einer grundlegenden Reform des Leseunterrichts und der Lesekompetenzentwicklung beitragen können. Auch die Beiträge von Kirschhock, Mun-

ser-Kiefer, Hellmich und Läsche zur Lesestrategieentwicklung stehen im Kontext der Erprobung und empirischen Überprüfung konzeptioneller didaktischer Ansätze, die in der Nachfolge von PISA und PIRLS zu verorten sind. Vergleichbares gilt für die empirischen Studien zur Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenzen, die im Themenblock zum Sachunterricht vorgelegt werden und ebenfalls in der Nachfolge der PIRLS-Befunde zum naturwissenschaftlichen Unterricht stehen. Sie beanspruchen empirisch fundierte Verfahren zur Bestimmung von Kompetenzmodellen zu entwickeln und stellen Versuche dar, Bildungsstandards und korrespondierende Kompetenzmodelle naturwissenschaftlichen Lernens wissenschaftlich legitimieren zu können.

In den Themensträngen der Tagung wurden zentrale Entwicklungsdimensionen der Bildung und der Bildungssysteme in Europa diskutiert und der Analyse zugänglich gemacht. Gleichwohl beansprucht die Tagung nicht, das Themenspektrum ausgeschöpft und umfassend erörtert zu haben. Die Desiderate grundschulpädagogischer Forschung und Entwicklung lassen sich bündeln und stichpunktartig benennen. Was in der Breite der Grundschulpädagogik fehlt ist eine systematische Auseinandersetzung mit Fragen einer europäischen Bildung, die sowohl interkulturell ausgerichtet wie transnational verankert ist. Besonders im Bereich der Förderung von Mehrsprachigkeit und des Sprachenlernens hat die deutsche Grundschule einen erheblichen Nachholbedarf in Forschung und Entwicklung. Die Beschäftigung mit den Bildungssystemen und der Organisationsentwicklung im Elementar- und Primarbereich in Europa öffnet den Blick für die Begrenzungen der deutschen Grundschule und der Grundschulpädagogik, die international wenig anschlussfähig sind. Eine stärkere internationale Ausrichtung der Grundschulpädagogik bleibt auch nach der Tagung eine Aufgabe unserer noch jungen Disziplin. So forderte Deckert-Peaceman in ihrem Tagungsvortrag zur international-vergleichenden Grundschulforschung die internationalen Bildungsdiskurse zu dekonstruieren und internationale Kompetenzvergleichsstudien als eine Form des Diskurses zu verorten. Auch die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff der Grundschulpädagogik sei kulturtheoretisch zu bearbeiten und in internationale Fragestellungen nach der Wissensrepräsentation in der Postmoderne zu integrieren. Es komme darauf an, kulturelle Vergleiche ‚radikaler‘ zu kontextualisieren, um gezielte Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Entwicklung der Bildungssysteme und der Bildung herausarbeiten zu können. Die Tagung zur ‚Europäisierung der Bildung‘ kann als Versuch angesehen werden, Fragen der Internationalisierung der Bildungsdiskussion und der Bildungsforschung im Bereich der Grundschulpädagogik sichtbar zu machen und zu einer stärkeren internationalen Ausrichtung der Grundschulforschung beizutragen.

Literatur

- Alleman-Ghionda, Cristina (2007): Zur Bedeutung der Mehrsprachigkeit für internationale Bildung, in: Internationale Friedensschule Köln (Hrsg.): Erziehung zum Frieden. Beiträge zum Dialog der Kulturen und Religionen in der Schule. Berlin.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften KOM (2008): 423: Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme. Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften KOM (2008): 425: Bessere Kompetenzen für das 21. Jahrhundert: eine Agenda für die europäische Zusammenarbeit im Schulwesen. Brüssel.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften KOM (2008): 566: Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Brüssel.
- Portas, Miguel (2005): Bericht über die Integration von Einwanderern durch mehrsprachige Schulen und Unterricht in mehreren Sprachen.
- Wode, Henning (2002): Frühes Fremdsprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule. Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertagesstätten und Schule. Kiel.

I Europäisierung der Bildung und der Bildungssysteme

Europäisierung als Perspektive: Die Balance zwischen Einheit und Vielfalt

Angelika Speck-Hamdan

Die europäische Idee ist getragen von dem Wunsch nach Einheit bei Erhalt der historisch gewachsenen Vielfalt. Europa soll durch die Einheit an Stärke gewinnen, um seinen Platz in der Welt behaupten zu können, was sich nicht nur auf seine wirtschaftliche und politische Kraft, sondern auch auf seine kulturellen Errungenschaften und seine gemeinsamen Werte bezieht. Gleichzeitig aber soll die sprachliche, kulturelle, religiöse und gesellschaftliche Vielfalt erhalten bleiben. Die Europäische Union sieht diese Vielfalt bewusst als ihren Reichtum an und sie bekennt sich zu gemeinsamen humanistischen Grundwerten, die in der „Charta der Grundrechte in der Europäischen Union“, proklamiert im Jahr 2000 in Nizza, zusammengefasst sind¹.

Mit dem Wegfall der Grenzzäune innerhalb der Europäischen Union, mit der Einführung des Euro und weiteren Erleichterungen der Mobilität haben sich für die Menschen in Europa die Lebensbedingungen und das Lebensgefühl erheblich gewandelt. Es gibt das Angebot einer neuen kollektiven Identität als Europäer, die miteinander verbindet und nicht zur Verwurzelung in der eigenen Region im Widerspruch steht. Grenzen, ob geographische, ob sprachliche oder kulturelle, werden innerhalb dieser Einheit in erster Linie nicht als Begrenzungen sondern auch als eine Möglichkeit zum Austausch wahrgenommen. Die Differenzlinien, an denen sich – als Bezugsgrößen einer kollektiven Identität – Eigen- und Fremdbestimmung vollziehen lassen, sind mehr geworden, entsprechend der Komplexität des Gebildes einer Einheit in Vielfalt. Es gibt das Angebot, sich als Europäer/Europäerin zu verstehen, es gibt gleichzeitig Angebote einer nationalen Identität, ganz bewusst wird auch eine regionale Identität in der EU gefördert, und schließlich gibt es Differenzlinien entlang der gesprochenen Sprachen bzw. Dialekte, entlang der religiösen Verwurzelungen oder entlang der kulturellen Traditionen. Dadurch, dass diese Differenzlinien durchlässig geworden sind, bieten sie allerdings auch eine erweiterte Möglichkeit des Austauschs, im Zuge dessen über die gegebenen Zugehörigkeiten und deren Orientierungen hinaus neue Lebensstile individuell entwickelt werden können. Der Erwerb einer oder mehrerer weiterer Sprachen, der Mix verschiedener kulturel-

¹ http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_de.pdf, Aufruf am 8.3.2009

ler Muster, die Präferierung einer Lebensform, die nicht im unmittelbaren Umfeld historisch gewachsen ist – all diese Möglichkeiten tun sich Menschen in einer solchen offenen Gesellschaft auf, was allerdings hohe Anforderungen an die Identitätsarbeit jedes Einzelnen stellt. Untrennbar verbunden mit der Identitätsarbeit unter dieser Bedingung der Transkulturalität (Welsch 2002) ist die Entwicklung einer erweiterten sozialen Kompetenz. Statt Konflikt und Abgrenzung erfordert das Leben in der Transkulturalität Verständigung, Kommunikation und Interaktion, auf der Basis gegenseitigen Respekts und gegenseitiger Toleranz.

1 Facetten einer Europäisierung der Bildung

Damit ist das wichtigste pädagogische Ziel unter der Perspektive Europäisierung umrissen: das interkulturelle Lernen mit Blick auf die Konstruktion der eigenen Identität einerseits und mit Blick auf die Gestaltung von Koexistenz mit anderen andererseits. Angesichts der Vermischung und Verflechtung wäre es wahrscheinlich angemessener von einem transkulturellen Lernen zu sprechen. Gemeint ist die Kompetenz, in einer Gesellschaft transkulturellen Zuschnitts sein eigenes Leben in sozialer Verantwortung gestalten zu können. In den Veröffentlichungen der Europäischen Union wird an dieser Stelle vom „interkulturellen Dialog“ gesprochen. Das Jahr 2008 wurde zum „Jahr des interkulturellen Dialogs“ erklärt². Er wird verstanden als ein

„Prozess, in dem alle in der Europäischen Union lebenden Menschen ihre Fähigkeit verbessern können, in einem offeneren, aber auch komplexeren kulturellen Umfeld zurechtzukommen, in dem in den verschiedenen Mitgliedstaaten wie auch innerhalb jedes Mitgliedstaats unterschiedliche kulturelle Identitäten sowie Überzeugungen koexistieren“ (Art.2, 1, Abl. L 412/46 vom 30.12.2006).

Die Aufgabe des interkulturellen Dialogs ist allen Bürgerinnen und Bürgern, allen Institutionen gestellt, ist aber in besonderer Weise auch eine Bildungsaufgabe.

Als Mittel der Verständigung bzw. des Dialogs kommt der Sprache bzw. den Sprachen eine entscheidende Bedeutung zu. Die Vielfalt Europas drückt sich auf besondere Weise in der Vielfalt der Sprachen aus. Die EU verfolgt seit einigen Jahren eine aktive Politik der Mehrsprachigkeit. Im Jahr 2003 proklamiert sie in einer Mitteilung der Kommission zur Förderung des Sprachenlernens und der

² <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:412:0044:0050:DE:PDF>, Aufruf am 8.3.2009

Sprachenvielfalt in einem Aktionsplan für die Jahre 2004 – 2006³ das Ziel, dass jeder Bürger der EU seine Muttersprache plus zwei weitere Sprachen sprechen soll, und zwar vom frühen Kindesalter an. Damit soll der sprachlichen Vielfalt in der Gesellschaft Rechnung getragen werden, und sie soll weiter entwickelt werden. Außerdem soll durch das Sprachenlernen die soziale Integration gefördert werden.

Dem Ziel der Mobilität, das die EU ebenfalls intensiv verfolgt, gehorchend, bezieht sich ein weiterer Bereich der Europäisierung der Bildung auf die Vergleichbarkeit der Bildungsangebote. Im Jahr 2006 hat die EU einen Europäischen Referenzrahmen zu „Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ als Empfehlung herausgegeben⁴, in dem auf der Zielebene zusammengefasst wird, was in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit als nötig erachtet wird. Damit soll eine gemeinsame Basis für die Bildungsbemühungen in der gesamten Gemeinschaft gelegt werden. Bei aller Verschiedenheit der Bildungssysteme soll sicher gestellt werden, dass die Menschen vergleichbare Schlüsselkompetenzen erwerben können. Nur wenn Bildungsprozesse über die nationalen Grenzen und die nationalen Bildungssysteme hinaus anschlussfähig sind, kann die Freizügigkeit innerhalb der Gemeinschaft genutzt werden und der geforderten Mobilität Rechnung getragen werden.

Ein erklärtes Ziel des europäischen Einigungsprozesses war es, ein neues machtpolitisches und wirtschaftliches Gewicht in der Welt zu schaffen, was aber nur zum Teil als erreicht angesehen werden kann. Kritiker sprechen von der „Nicht-Existenz“ eines politischen Europa, die „noch nicht einmal wirklich als Mangel erfahren“ (Beck 2007, 260) wird. Angesichts der Globalisierungsprozesse erscheint eine solche Zielsetzung auch zu kurz gegriffen. Zu einer Zeit, in der nationalstaatliche Einheiten ihre Bedeutung verlieren, kann auch Europa nicht in nationalstaatlicher Weise gedacht werden, mit etwas weiter hinausgeschobenen Grenzen. Es muss sich angesichts der Globalisierung neu positionieren. Ulrich Beck gibt Europa hier eine besondere Chance:

„Ohne Europa gibt es keine Antwort auf Globalisierung. Was Europa ist oder sein soll, muss also nicht aus der Vergangenheit hervorgezaubert, sondern als politische Antwort auf die Zukunftsfragen politisch entworfen werden – in allen Themenfeldern: Arbeitsmarkt, Ökologie, Sozialstaat, internationale Migration, politische Freiheiten, Grundrechte. Nur im transnationalen Raum Europa kann die einzelstaatliche Politik vom Objekt drohender zum Subjekt gestalteter Globalisierung werden“ (Beck 2007, 261/262).

³ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF>, Aufruf am 8.3.2009

⁴ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, Aufruf am 8.3.2009

Seiner Meinung nach gibt es keinen nationalen, wohl aber einen transnationalen Ausweg aus der Globalisierungsfalle. Und dafür ist Europa im Grunde gut gerüstet, als transnationales Gebilde, das für Einheit und Vielfalt steht. Die Bildungsaufgabe im Zusammenhang mit der globalen Perspektive ist das globale Lernen mit Blick auf Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit.

Die genannten vier Facetten einer Europäisierung der Bildung (interkulturelles/transkulturelles Lernen, Mehrsprachigkeit, Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit der Bildungssysteme, globales Lernen) sind teils miteinander verwoben und betreffen grundsätzlich alle Bildungsbereiche. Für den Bereich der Grundschulbildung müssen sie eigens konturiert werden. Auf der in diesem Band dokumentierten Tagung wurde über Forschungsarbeiten zu allen vier Facetten berichtet.

2 Europäisierung der Bildung – konkrete Aufgaben für die Grundschule

Der KMK-Empfehlung zur Europabildung in der Schule (Beschluss vom 8.6.1978, i.d.F. vom 5.5.2008) folgend, gibt es allerdings bezüglich der Grundschule nur recht vage Hinweise: „In der Grundschule wird die Thematik dort aufgegriffen, wo der Erlebnis- und Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler dies erlaubt oder neue Erfahrungsfelder im Rahmen besonderer Maßnahmen eröffnet werden können.“ Dies öffnet einer gewissen Beliebigkeit die Tore oder verführt auch dazu, das Thema eher hintan zu stellen. Entsprechend sind die Konzepte einer Europabildung für die Grundschule relativ rar. Außer der gründlichen Auseinandersetzung innerhalb des multilateralen EG-Projekts „Teaching about Europe in the primary school“ in den achtziger Jahren, an dem in Deutschland die Pädagogische Hochschule Reutlingen unter der Leitung von H. Kasper, S. Kullen und I. Maier sowie die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd mit K. Grass, B. Hellig, B. Nehring und E. Pommerenke beteiligt waren, liegt meines Wissens nur eine weitere ausgearbeitete Konzeption vor, die sich bewusst mit der Grundschule gefasst: das Konzept „Erziehung zu europäischer Verständigung in der Grundschule“ von P. Büker (2001). Dieses Konzept enthält eine breite Überschneidung mit dem interkulturellen Lernen, aber auch mit dem frühen Fremdsprachenlernen sowie mit dem Lernbereich „Eine Welt“. Es geht von Freundschaft und Verständigung als leitender Orientierung aus, was allerdings nicht harmonistisch ausgelegt werden soll, sondern auch die Konflikthaftigkeit von Kommunikation in den Blick nimmt. Als Königsweg gilt hier – wie übrigens bei den meisten Ideen zur Europabildung in der Grundschule – das projektorientierte Lernen, hier allerdings bewusst auch noch als Begegnung von Kindern unterschiedlicher Herkunft arrangiert. „Europa in der Grundschu-

le“ wird verstanden als Lernfeld, das sich nicht auf ein Fach wie etwa den Sachunterricht beschränkt; es ist durchgängig über alle Fächer hinweg und auch in Alltagssituationen realisierbar. Es wird „damit zu einer Grunderfahrung, zu einer Dimension des Lebens, zu einem weltoffenen Klima, welches das gemeinsame Leben und Lernen bestimmt“ (Büker 2001, 178). Europa in der Grundschule ist als Unterrichtsprinzip zu verstehen, das von den genannten Facetten einer Europäisierung vor allem das interkulturelle Lernen stützt.

- interkulturelles Lernen

Interkulturelles Lernen wird in Deutschland seit über vierzig Jahren in der Pädagogik thematisiert, teils unter anderer Bezeichnung, auch mit wechselnder Akzentuierung⁵. Es ist nicht die europäische Einigung, die primär zur Begründung der Notwendigkeit interkulturellen Lernens herangezogen wird, sondern es sind die durch Migrationsprozesse verursachten Herausforderungen an das Bildungssystem. Sie betreffen zum Einen den Umgang des Bildungssystems mit den Migranten und zum Andern die Veränderungen auch für die Nicht-Migranten im Umgang mit der eigenen und anderen Kulturen. Dass sich die Problemlage des ungleichen Bildungserfolgs von Migrantenkindern trotz zahlreicher programmatischer Vorschläge und auch engagierter praktischer Unterstützung vor Ort in Deutschland wenig verbessert hat, zeigen vor allem die Befunde der internationalen Vergleichsstudien wie PISA und PIRLS. Migrantenkinder schneiden in ihren Schulleistungen immer noch schlechter ab als Nicht-Migrantenkinder. Dass das Problem der Bildungsbenachteiligung von Migrantenkindern nach Jahrzehnten immer noch besteht, wirft nicht nur auf die Bildungspolitik, sondern auch auf die interkulturelle Pädagogik Schatten. Die verstärkten Bemühungen um Sprachförderung, die mittlerweile in allen Ländern zu finden sind, versuchen dieses Versäumnis zu beheben.

Beim Blick auf Europa muss inzwischen konstatiert werden, dass die Immigration in die Europäische Union alle Länder betrifft, Migration und die damit verbundenen Herausforderungen zu einem gemeinsamen Arbeitsfeld der EU-Staaten geworden sind. Dabei geht es um Migration innerhalb der Gemeinschaft, aber vor allem um Immigration nach Europa. Die EU veröffentlicht im Jahr 2004 eine Studie zur Integration von Immigrantenkinder in Europa (Eurydice European Unit 2004), in der eine Bilanz der Bemühungen um Integration gezogen wird. In den verschiedenen Ländern der EU ist die interkulturelle Erziehung vielfältig in den Curricula und sonstigen Statuten verankert. Sie ist Zielen verpflichtet, die sich drei Dimensionen zuordnen lassen:

⁵ zur Geschichte der interkulturellen Erziehung: Auernheimer 2007, 5.Aufl.; Roth 2002; Speck-Hamdan 2003

1. einer Dimension kultureller Diversität allgemein, in der es um die Entwicklung von Respekt und Toleranz gegenüber Anderen geht,
2. einer internationalen Dimension, in der es um die internationalen Verflechtungen und das Verständnis für die historischen, ökonomischen und sozialen Hintergründe der gegebenen kulturellen Diversität geht, und
3. einer europäischen Dimension, in der die Entwicklung einer europäischen Identität angestrebt wird.

Dabei kann die Konstruktion einer europäischen Identität nicht von dem Gedanken einer „Festung Europa“ geprägt sein, sie muss vielmehr in ein Bewusstsein globaler Verantwortung eingebunden werden. Interkulturelles Lernen ohne diese Perspektive greift zu kurz.

Konkretes Lernfeld für das interkulturelle Lernen ist in der Grundschule vor allem das soziale Miteinander, sowohl in jeder einzelnen Klasse als auch in der Schule als Ganzes. Jede Lehrperson kann darauf achten und dafür sorgen, dass ein Klima des gegenseitigen Respekts und der Rücksichtnahme herrscht. Diskriminierung und Ausgrenzung muss gezielt und entschlossen entgegen getreten werden, so dass sich alle Kinder – Migrantenkinder und Nicht-Migrantenkinder – in der Schule angenommen und wohl fühlen. Die Schule kann die gegebene kulturelle Vielfalt sichtbar werden lassen, in mehrsprachigen Beschriftungen, mehrsprachigen Elterninformationen, in der Art und Weise, wie Lehrpersonen der Herkunftssprachen ins Kollegium integriert werden, in einem internationalen Festkalender usw. Viele Lerninhalte bieten auch Gelegenheit zu einer fremdkulturellen Perspektive, die über die Grenzen der gewohnten Sichtweise hinausreicht. Dazu gibt es mittlerweile etliche Anregungen in diversen Praxisorganen.

- Mehrsprachigkeit

Die Europäisierung der Bildung ist ohne eine besondere Akzentuierung der Mehrsprachigkeit nicht vorstellbar. Die Grundschule ist ein hervorragendes Lernfeld dafür, spiegelt sich doch in ihrer Schülerschaft die sprachliche Vielfalt besonders deutlich (vgl. Chlosta/Ostermann 2005). Auch wenn die Schul- und Unterrichtssprache Deutsch ist, so findet doch die Kommunikation in mehrsprachigen Klassen und Schulen in vielen Sprachen statt. Das betrifft vor allem die so genannten Nebenkommunikationen im Unterricht oder auch die Pausengespräche. Von Lehrpersonen oft als irritierend empfunden, dienen die meisten dieser Kommunikationen im Unterricht doch dem besseren Verständnis des Unterrichtsgeschehens. Dass der Plausch unter Freunden in der Pause mehr Freude macht, wenn man hier nicht auch noch auf sprachliche Hürden stößt, ist ohnehin klar. Die in vielen Klassen gegebene Mehrsprachigkeit lässt sich ausgezeichnet in die alltägliche Kommunikation einbeziehen, z.B. mehrsprachige

schulische Rituale wie Begrüßungen, Gratulationen, Verabschiedungen usw. (vgl. Luchtenberg 2000). Kinder mit nicht-deutscher Herkunftssprache erfahren damit Wertschätzung, die anderen Kinder erweitern ihr sprachliches Repertoire. Durch Aufmerksamkeit für die vielen Sprachen gelangt man auch zu Sprachvergleichen und zum Nachdenken über Sprache allgemein, so dass die Nutzung der Mehrsprachigkeit letztlich der Sprachbewusstheit zugute kommt.

Im Rahmen der Europäisierung spielt nicht nur das Aufgreifen der in einer Klasse vorhandenen Sprachen eine Rolle, sondern auch der gezielte Erwerb von Fremdsprachen. In den vergangenen Jahren ist es gelungen, in allen Ländern Deutschlands den Beginn des Fremdsprachenlernens in die Grundschule zu verlegen. Meist von der dritten, in einzelnen Ländern auch schon von der ersten Jahrgangsstufe erhalten die Grundschul Kinder Gelegenheit sich einer Fremdsprache anzunähern⁶. Darüber hinaus ist eine Tendenz zu beobachten, das spielerische Erlernen einer Fremdsprache auch schon in den Bereich der vorschulischen Erziehung zu verlagern. Es besteht kein Zweifel darüber, dass Mehrsprachigkeit für ein zukunftsfähiges Europa eine wesentliche Voraussetzung darstellt. Für dieses Ziel hat sich die EU auch in besonderem Maß eingesetzt. Darüber, dass das Erlernen von mehr als einer Sprache im Kindesalter keine Überforderung, sondern vielmehr einen sozialen und kognitiven Mehrwert darstellt, herrscht heute Einigkeit (vgl. Tracy 2007). In einer 2006 veröffentlichten EU-Studie zum frühen Fremdsprachenlernen (Edelenbos/Johnston/Kubaneck 2006) werden vierzehn Schlüssel-Erkenntnisse formuliert, die sich auf den etwas vereinfachten Nenner bringen lassen, dass es viele frühe Wege zur Fremdsprache gibt, dass diese aber gut und konsequent ausgebaut sein müssen, was vor allem die Kompetenz der Lehrpersonen angeht. Das Fremdsprachenlernen hat seinen festen Platz in der Grundschule, aber es gibt über einzelne methodische Fragen (z.B. Immersion, Systematik) unterschiedliche Auffassungen, was zunächst einmal dazu ermuntern sollte, verschiedenen Verfahren die Möglichkeit einer Bewährung zu geben.

- Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit der Bildungssysteme

Ein Vergleich der europäischen Bildungssysteme – speziell der Grundschule – lohnt sich nicht nur im Hinblick auf die Strukturdaten, die im Übrigen gut dokumentiert werden⁷. Interessant ist der Blick auch in die Schulen und das unterrichtliche Geschehen hinein. Auf der Zielebene überwiegt Übereinstimmung, da es anscheinend ein generelles, gemeinsames Verständnis von Bildungsvorstellungen und -erwartungen gibt. Der genauere Blick aber in die Praxis offenbart

⁶ Eine Synopse des Stands zum frühen Fremdsprachenlernen, zusammengestellt von G. Gompf, findet sich unter: <http://www.kles.org>

⁷ Siehe das Portal: www.eurycice.org

unterschiedliche Vorstellungen über pädagogisch-didaktische Umsetzungen. Die didaktischen Arrangements lassen mehr oder weniger Raum für selbstgesteuertes Lernen, die Evaluation der Leistung geschieht auf denkbar unterschiedliche Weise und die Lernbereiche sind unterschiedlich zugeschnitten.

Ein Schulwechsel innerhalb Europas bedeutet für Kinder heute immer noch eine enorme Umstellung, was sich nicht nur auf die Unterrichtssprache bezieht. Während die Angleichung der Abschlüsse auf Hochschulebene gerade ihren Anfang genommen hat und Anschlüsse relativ gut möglich sind, gibt es auf den niedrigeren Stufen des Bildungssystems noch Bruchstellen. Gerade die Schulanfangsphase ist ein Beispiel für sehr unterschiedliche Auffassungen: so gehören die Fünfjährigen in einigen Ländern zum Primarbereich, in anderen zum Elementarbereich. Auch hier gilt es, bei einer Beurteilung die unterschiedlichen Traditionen zu berücksichtigen und im Hinblick auf mögliche Anleihen nach der Verträglichkeit mit dem Gesamtsystem zu fragen.

3 Conclusio

Eine Europäisierung der Bildung muss auch auf der Ebene der Grundschule das Ziel verfolgen, Kinder beim Aufbau solcher Kompetenzen wirksam zu unterstützen, die für das Leben als Europäer/Europäerinnen von besonderer Bedeutung sind: das sind in erster Linie interkulturelle Kompetenzen und mehrsprachliche Kompetenzen. Sie ermöglichen ein auf Kommunikation und Verständnis gerichtetes Miteinander im transkulturellen Raum Europa, allerdings auch mit einem bewussten Blick über Europa hinaus. Den Bildungssystemen ist es im Sinne der Mobilität der Menschen aufgegeben, vermehrt auch auf Anschlussfähigkeit innerhalb der Gemeinschaft zu achten. So kann Einheit wachsen und der Reichtum der Vielfalt gleichzeitig erfahren werden. In der Balance zwischen Einheit und Vielfalt liegt das Erfolgsgeheimnis für ein gelingendes und zukunftsfähiges Europa.

Literatur:

- Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 5., ergänzte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.) (2005): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt/M.: Grundschulverband e.V.
- Beck, Ulrich (2007): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Büker, Petra (2001): Europa – ein aktuelles Thema für die Grundschule. In: Schmitt, Rudolf et al.: 166-181.

- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2005): Sprachenvielfalt in der Grundschule. In: Bartnitzky, Horst/ Speck-Hamdan, Angelika: 33-43.
- Edelenbos, Peter/Johnston, Richard/Kubaneck, Angelika (2006): The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice & Main Principles. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study, European Commission.
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf
- Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (Hrsg.) (2006): Entscheidung Nr. 1983/2006/EG des Europäischen Parlaments und des Rates der Europäischen Union vom 18. Dezember 2006 zum Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs (2008), Amtsblatt der Europäischen Union L 412/44.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:412:0044:0050:DE:PDF>
- Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (Hrsg.) (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates der Europäischen Union vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG), Amtsblatt der Europäischen Union L 394/ 10.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>
- Eurydice European Unit (2004): Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Brussels.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2008): Europabildung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 i. d. F. vom 05.05.2008)
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1978/1978_06_08_Europabildung.pdf
- Luchtenberg, Sigrid (2000): Unterschiede zur Sprache bringen – Wie Grundschul Kinder mit sprachlicher Vielfalt umgehen (lernen). In: Sache – Wort – Zahl. 28. Jg. 27. 17-22.
- Roth, Hans-Joachim (2002): Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umrisse Interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich.
- Schmitt, Rudolf et al. (Hrsg.) (2001): Grundlegende Bildung in und für Europa. Frankfurt/M.: Grundschulverband e.V.
- Speck-Hamdan, Angelika (2003): Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für die Grundschule – Zum Stand der interkulturellen Pädagogik. In: Speck-Hamdan, Angelika et al.:12-46.
- Speck-Hamdan, Angelika/Fölling-Albers, Maria/Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hrsg.) (2003): Jahrbuch Grundschule IV. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Kulturelle Vielfalt – Religiöses Lernen. Frankfurt/M.: Grundschulverband e.V.
- Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Welsch, Wolfgang (2002): Netzdesign der Kulturen. In: Kulturaustausch – Zeitschrift für internationale Perspektiven, KulturAustauschOnline (1).
<http://cms.ifa.de/index.php?id=welsch>

Europäisierung der Bildung und insbesondere der Primarschule in Griechenland: Gesellschaftliche Transformation und Bildungsreform

Skevos Papaioannou

1 Einführung und Fragestellung

In meinem Beitrag werde ich hauptsächlich auf diffuse und unscharfe Definitionen, die in der aktuellen Diskussion über Europäisierung vorkommen, eingehen und sekundär versuchen, die sogenannten Europäisierungsprozesse des Bildungssystems im Hinblick auf Griechenland aufzuzeigen und ihre Auswirkungen insbesondere auf die Primarschule kritisch zu hinterfragen.

Dabei werde ich mich in einem ersten Schritt mit Begriffen, wie Europäisierung, Migration, Multi- und Interkulturalität, Integration, Flexibilität, Employability auseinandersetzen.

Zum besseren Verständnis meiner Ausführungen zum Bildungssystem und insbesondere zum Primarschulsystem in Griechenland werde ich anschließend in einem kurzen Abriss auf die gesellschaftliche Transformation und damit verbunden auf die Entwicklung des Schulsystems in Griechenland zu sprechen kommen.

Zum Schluss werde ich die Europäisierung des griechischen Bildungssystems und insbesondere die der Primarschule kritisch betrachten.

2 Begriffliche Klärungen

2.1 Europäisierung

Begriffe wie Europäisierung sind technokratische Konstrukte, die keine analytische Schärfe und daher keinen wissenschaftlichen Wert besitzen. Denn was heißt eigentlich Europäisierung? Bedeutet Europäisierung vielleicht eine Reihe von technisch organisatorischen Regeln, die eben auf eine formale Anpassung an sogenannte „Europäischen Standards“ hinzielt? Wie könnten diese Standards aussehen? Stellt Europa, konkreter die Europäische Union, eine homogene, unterschiedslose, klassenlose und konfliktfreie Gesellschaft dar? Ist Europa nur die Europäische Union? Was ist mit dem „Rest“ Europas? Soll europäisch, und

daher Europäisierung, das bedeuten, was die verschiedenen EU-Verordnungen, sowie die Bologna- und Barcelona-Verträge vorschreiben? Gehören nicht auch Ereignisse wie Kolonialismus, Kreuzzüge, Imperialismus und Faschismus zur europäischen Geschichte und Zivilisation? Wie gehen wir mit dem Paradoxon um, dass nach Denis Diderot, „the most arrogant of civilizations is at the same time the most radically given to criticism of it self“? (Headley 2008, 4). Was ist mit den verschiedenen Minderheiten und den Migranten in Europa? Welche Kriterien liegen zugrunde, wenn wir nun von Europäisierung sprechen? Sind es vielleicht Wertvorstellungen, philosophische, kulturelle, ökonomische und politische Traditionen, die aus dem klassischen Griechenland, aus der Renaissance, der Aufklärung, der Französischen Revolution, den revolutionären Befreiungskämpfen in ganz Europa, der Reformpädagogik oder vielleicht aus der Arbeiterbewegung und sogar von den neuen sozialen Bewegungen stammen?

Sollte dieser Begriff sich auf letzteres beziehen wollen, so sollten wir Europäisierung des Bildungssystems als den Versuch verstehen, eine Schule aufzubauen, in der Begriffe wie „Muße“, allgemeine Bildung, Emanzipation, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Solidarität, Autonomie, Kritik, Fantasie, Kooperation, Toleranz, Suche nach der Wahrheit, der Erkenntnis und dem Wissen, das Spiel, das *Eu ζην* - das gute Leben - und nicht bloß das *ζην* - Leben, Überleben -, ihren festen Platz haben.

Meine These ist, dass Europäisierung kaum mit allem dem zu tun hat, und es wäre ehrlicher von einer formalen Angleichung zu sprechen, insofern als Europäisierung sich auf formale technische und kulturelle Elemente beschränkt. Das Ziel der EU-Bildungspolitik und die von den Mitgliedsländern adoptierte und praktizierte Bildungspolitik verdient es nicht mehr, Bildung im Sinne der europäischen humanistisch progressiven Tradition genannt zu werden, sondern sie ist vielmehr Ausbildung, Training, fachliche Qualifikation, die sich den Bedürfnissen des Marktes völlig angepasst hat. Dabei ist es wichtig, zu erwähnen, dass das nicht bedeutet, dass sich der Markt allen Absolventen und Ausgebildeten, allen Trainierten und fachlich Qualifizierten ohne weiteres öffnet. Es wird versprochen, dass durch die Spezialisierung und Rationalisierung der Bildungsprozesse und der Inhalte, durch die Reduzierung der Zeit sowie durch „lebenslanges“ Lernen – sprich durch das Verurteilen zum „lebenslänglichen“ Lernen – und durch die Flexibilität die Chancen gegeben würden, sich auf dem Markt zu behaupten. Der zweckrationalen Organisation der Schule und des gesamten Bildungssystems ist damit freie Hand gegeben, was im Grunde genommen den endgültigen Abschied von der humanistisch progressiven europäischen Tradition bedeutet.