

Preuß, Eckhardt

Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung in der Grundschule/Schule im Blick auf die Ganztagschule

Hansel, Toni [Hrsg.]: *Ganztagschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms.* Herbolzheim : Centaurus 2005, S. 164-179. - (Schulpädagogik; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Preuß, Eckhardt: Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung in der Grundschule/Schule im Blick auf die Ganztagschule - In: Hansel, Toni [Hrsg.]: *Ganztagschule. Halbe Sache – großer Wurf? Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms.* Herbolzheim : Centaurus 2005, S. 164-179 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-34810 - DOI: 10.25656/01:3481

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-34810>

<https://doi.org/10.25656/01:3481>

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

GANZTAGSSCHULE. HALBE SACHE – GROßER WURF?

**Schulpädagogische Betrachtung eines
bildungspolitischen Investitionsprogramms**

Toni Hansel (Hg.)



**Centaurus Verlag
Herbolzheim 2005**

Der Herausgeber, Prof. Dr. **Toni Hansel**, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Rostock und Direktor des Instituts für Schulpädagogik.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-8255-0614-2

ISSN 1616-7414

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© CENTAURUS Verlags-GmbH & Co. KG, Herbolzheim 2005

Umschlaggestaltung: Antje Walter, Hinterzarten
Satz: Vorlage des Herausgebers
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Disposition

Seite

1	Vorwort	7
2	Grußwort des Dekans der Philosophischen Fakultät Prof. Dr. Wolfgang Sucharowski	
	Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms	11
2.1	Literatur	13
3	Eröffnung des Symposiums durch den Studiendekan der Philosophischen Fakultät Prof. Dr. Wolfgang Nieke	
	Ganztagsschule als Bestandteil von Ganztagsbildung	14
3.1	Literatur	18

Perspektiven einer revitalisierten Reformidee

4	Toni Hansel	
	Ganztagsschule – Angebot für eine Optimierung von Unterrichtsversorgung und Unterrichtsqualität	20
4.1	Vorbemerkung	20
4.2	Ganztagsschule - nicht Erweiterung, sondern Vertiefung des Schulzweckes	23
4.3	Voraussetzungen für die Einrichtung von Ganztagschulen	25
4.4	Schulpädagogische Gestaltungsgrundsätze der Ganztagschule	26
4.5	Fazit	29
4.6	Literatur	32

5	Harald Ludwig	
	Ganztagsschule und Reformpädagogik	33
5.1	Reformpädagogik ohne Bedeutung für eine moderne Ganztagsziehung?	34
5.2	Beiträge der deutschen Reformpädagogik zu Konzeption und Realisierung moderner Formen der Ganztagschule	39
5.2.1	Die Bedeutung der deutschen Landerziehungsheime	39
5.2.2	Die Bedeutung der Wald- und Freiluftschulbewegung	43
5.2.3	Die Bedeutung der Arbeitsschulbewegung	48
5.2.4	Die Bedeutung der Schulpädagogik Herman Nohls	50
5.3	Reformpädagogisch gestaltete Ganztagschule als Schule der Zukunft?	52

Ganztagsschule und gesellschaftliche Vernetzung

6	Thomas Coelen	
	Ganztagsbildung: Qualifikation und Partizipation von Kindern und Jugendlichen auf kommunaler Basis	56
6.1	Zur Idee hinter dem Begriff ,Ganztagsbildung	57
6.2	Unterscheidung von Ganztagschule, Ganztagsbetreuung und Ganztagsbildung	58
6.3	Anknüpfungen an gesellschaftstheoretisch gerahmte Bildungsbegriffe	61
6.4	Zwischenbetrachtung: Bildung 2030	69
6.5	Ganztagsbildung zwischen System und Lebenswelt	70
6.6	Offene Fragen und Perspektiven für die weitere Forschung	80
6.7	Literatur	81
7	Stefan Küpper	
	Die Bedeutung der Ganztagschule für den Wirtschaftsstandort Deutschland	86

Ganztagsschule als bildungspolitische Option

8	Michael Becker/Ute Debold	
	Entwicklungsschub für Ganztagsschulen in Mecklenburg-Vorpommern als landespolitische Aufgabe nach PISA	102
8.1	Einleitung	102
8.2	Die Ganztagsschule in gebundener Form	104
8.3	Das Evaluierungsprogramm Mecklenburg-Vorpommern	107
8.4	Probleme, Notwendigkeiten und Möglichkeiten dieser Schulform	108
8.5	Ziele und Kriterien der pädagogischen Konzepte	112
8.6	Grundpositionen der Unterrichtsgestaltung an Ganztagsschulen	114
8.7	Resümee	117
9	Jörg-Dieter Gauger	
	Ganztagsschule zwischen bildungspolitischer Opportunität und schulpädagogischer Konzeptlosigkeit	119
9.1	Zur Spannung zwischen Schulpädagogik und Bildungspolitik	119
9.2	Bildungspolitik ohne Profil	120
9.3	Wie man eine schulpolitische Debatte inszeniert	121
9.3.1	Die positive Etablierung des Begriffs/Themas „Ganztagsschule“ in Medien und Öffentlichkeit	123
9.3.2	Plausible Argumente finden	129
9.3.3	Der Jubelchor	137
9.4	Finanzielle Anreize	138
9.5	Permanente Erfolgsmeldung	140

Neue Wege aus dem schulpraktischen Reformstau?

10	Angela Schulz	
	Ganztagsschulen und die richtige Antwort auf PISA: Ein Erfahrungsbericht	146
11	Bernd Ostermeyer	
	Ganztagsschule und Ganztagsbetreuung auf dem Prüfstand schulpraktischen Alltagshandelns	152
11.1	Jugend und Schule in veränderter Gesellschaft	152
11.2	Was kann und was soll Schule leisten?	154
11.3	Ganztagsschulen und Ganztagsbetreuung realistisch betrachtet	157
11.4	Zum Umgang mit dem 'Investitionsprogramm Zukunft, Bildung und Betreuung im schulischen Alltag'	161
12	Eckhardt Preuß	
	Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung in der Grundschule/Schule im Blick auf die Ganztagschule	164
12.1	Vorbemerkung zur Problematik und Inhalt des Themas	164
12.2	Die Welt der Kinder heute als Herausforderung für die Neugestaltung von Schule (Halbtags-Ganztagsschule) und Unterricht im Blick auf den Baustein „Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung“	166
12.3	Pädagogisches Sehen und „pädagogisches Verstehen“ (W. Klafki) - kritische Anmerkungen zu den alten und neuen Grundschulrichtlinien von NRW 1985 und 2003	168
12.3.1	Zentrale Aussagen der Richtlinien von 1985 anhand der „doppelten Reckstange“	169
12.3.2	Zentrale Aussagen der Richtlinien 2003 anhand einer „normierten“ Reckstange“	170
12.4	Fünf grundlegende Ziele der Leistungserziehung in Korrespondenz zu den fünf Tätigkeiten des Kindes	173
12.5	Leisten als Prozess und als anforderungsbezogenes Ergebnis	175

12.6	Pädagogische Leistungsbeurteilung im Sinne und in der Ausgestaltung von Lernentwicklungsberichten	177
12.7	Literatur	179

Kulturelle Netzwerke und schulische Verantwortung

13 Eckart Pankoke

	„Offene Ganztagsschule“ und „Kulturen der Verantwortung“. Netzwerke und Lernprozesse schulischer Selbststeuerung	182
13.1	Schul-Geschichte(n)	182
13.2	Neue Perspektiven und Horizonte	184
13.3	Selbstgestaltung neuer Zeiten und Räume	185
13.4	Projekt-Partnerschaften	187
13.5	Außerschulische Kooperations-Partner	187
13.6	Entwicklungs-Strategien der Schulreform	190
13.7	Selbständigkeit und Selbststeuerung der Organisations- und Relationsentwicklung	191
13.8	Offene Schule und aktive Öffentlichkeit	195
13.9	(Inter-)kulturelle Netzwerke und Lernprozesse	196
13.10	Bilanz und Perspektive	197

14 Cristina Allemann-Ghionda

	Ganztagsschule internationalen Vergleich – von der Opposition zur Arbeitsteilung zwischen Staat und Familie?	199
14.1	Einleitung	199
14.2	Das internationale Panorama	200
14.2.1	Zur Entstehung der Volksschule für die Massen	200
14.2.2	Ganztagsschule in Europa (Länderauswahl)	202
14.2.3	Bedingungen und Organisation der vorschulischen Erziehung	203
14.3	Frankreich: Die Ganztagsschule als historisch gewachsenes, politisches, überparteiliches Konzept	205
14.3.1	Das Vermächtnis der Französischen Revolution	205
14.3.2	Ab dem dritten Lebensjahr ganztags in der Schule	207

14.3.3	Erwerbstätige Mütter – akzeptiert	209
14.3.4	Vorschulerziehung und Chancengleichheit	209
14.3.5	Täglicher Ablauf und staatliche Aufsicht	210
14.3.6	Kommentar	211
14.4	Pädagogische Argumente – kulturell gebunden oder transnational?	212
14.4.1	Politische und soziale Argumente, psychologische und pädagogische Theorien	212
14.4.2	Die Ganztagsschule in Italien	214
14.4.3	Ganztagsschule in der Schweiz	216
14.4.4	Ganztagsschule in Russland	217
14.5	Schluss	219
14.6	Literatur	222
15	Toni Hansel	
	Was leistet Ganztagsschule?	224
15.1	Vorbemerkung	224
15.2	Modellalternativen ganztagsschulischer Förderung	226
15.3	Welche Erwartungen verbinden sich mit der Einrichtung von Ganztagsschulen?	229
15.4	Wachsender Konsens	232
15.5	Was leistet die Ganztagsschule, was die Halbtagschule nicht leisten kann?	235
15.6	Fazit	248
15.7	Literatur	248
16	Autorenspiegel	250
17	Namensregister	253

12 Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung in der Grundschule/Schule im Blick auf die Ganztagsschule

12.1 Vorbemerkung zur Problematik und Inhalt des Themas

In diesem Beitrag geht es mir darum, Gedanken zur Schule, insbesondere der Grundschule als eine – im Sinne KLAFKIS – „demokratischen Leistungsschule“ skizzenhaft vorzutragen; Schulen, die in erster Linie das Leisten (als dynamischer Vorgang) und die Leistung (als Ergebnis dieses Vorgangs) des Kindes/des jungen Menschen wahrnehmen, fördern, herausfordern und würdigen.

„Leistungsschule“ – so fordert bereits KLAFKI (1975, 528) –, welche „die Bewältigung von Aufgaben und Lernprozessen ermöglicht und herausfordert, die zur Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmung führen können“. Die Frage nun, ob dies in einer Halbtagschule oder Ganztagsschule insgesamt gelingt, besser oder weniger besser, ist dabei in erster Linie von einem ausgestalteten pädagogischen Konzept einer Schule allgemein abhängig. Unstrittig sind dabei – wie es in vielen Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer zu lesen ist – viele gemeinsame Merkmale einer Ganztagsschule; exemplarisch ausgewählt heißt es z.B. im hessischen Schulgesetz vom 1.8.2004:

„Ganztätig arbeitende Schulen bieten Schülerinnen und Schülern eine ergänzende Förderung und ein verlässliches Bildungs- und Betreuungsangebot. Sie eröffnen Möglichkeiten, die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern zu verbessern und auszuweiten, vorhandene Interessen der Jugendlichen zu

stärken und zu fördern und die Kooperation der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie zwischen Schülerschaft und Lehrkräften zu verbessern. Die Einbeziehung außerschulischer Angebote, die Öffnung der Schule zur Gemeinde und die Kooperation mit den Schulträgern und Jugendhilfen (kooperative Ganztagschule) können neue Lernorte erschließen, das Schulleben bereichern und das Angebot der Schulen erweitern.“

Ohne die in diesem Sammelband vorgestellten Tagungsbeiträge zur Ganztagschule näher zu befragen, machen sie deutlich, wie vielschichtig und problemorientiert diese Auseinandersetzung mit der Ganztagschule geführt wird.

Im Blick auf meinen Beitrag, insbesondere unter dem Aspekt „Leisten und Leistung“ der Kinder erwarte ich von einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule – ohne jede Abwertung der geleisteten und zu leistenden Arbeit der Lehrer an Halbtagschulen – u. a. vier Anforderungen:

- 1) dass sie wirklich mehr Zeit für alle Kinder hat;
- 2) dass sie stärker und gezielter fördert und fordert;
- 3) dass sie Chancengerechtigkeit für alle Kinder praktiziert;
- 4) dass sie sich neben der Wissens- und Erkenntnisvermittlung vor allem verpflichtet weiß, das „Sich-Bilden“ und das „Erziehen“ sogenannter Schlüsselqualifikationen zu erweitern und zu vertiefen wie z.B. Problembereiche mehr eigenständig zu lösen, Eigenverantwortung zu übernehmen, im Team zu arbeiten usw.

Ganztagschulen in diesem Sinne zeichnen sich aus durch ein integratives pädagogisches Konzept und sind mehr als nur eine „Betreuungs- und Freizeitinstitution“.

Auf diesem kurz skizzierten Hintergrund sind auch die weiteren Ausführungen zu verstehen:

Zunächst geht es immer um Kinder und junge Menschen; dabei gilt der von KLAFKI angemahnte Perspektivwechsel.

Dieser Perspektivwechsel (vom Kinde her und nicht von den Anforderungen her gestaltete pädagogische Situationen) verlangt im Sinne des Themas eine stärkere Betonung der Leistungserziehung (vgl. insbesondere Abschn. 2). Ein kurzer Einblick – exemplarisch ausgewählt – in die Richtlinien der Grundschule von NRW (1985 und 2003) zeigt bereits die „Wirkung“ von PISA.

Leisten und Leistung werden sichtbar im Würdigen des Prozesses des individuellen/sozialen Leistens und im anforderungsbezogenen Ergebnis dieses Leistens (vgl. Abschn. 3). Ich bin überzeugt davon – und damit einige Aussagen im letzten Abschnitt – , dass sog. Entwicklungsberichte – in jeder Schulform (vgl. Laborschule Bielefeld) – das Leisten und die Leistung der Kinder und junger Menschen angemessen würdigen können und dies vor allem im Blick auf die Stärkung des Selbstwertgefühls der Kinder.

12.2 Die Welt der Kinder heute als Herausforderung für die Neugestaltung von Schule (Halbtags-Ganztagsschule) und Unterricht im Blick auf den Baustein „Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung“

„Kinder“ sind in aller Munde, ob mit positiver oder negativer Einfärbung – so „bunt“ ist die Kinder-Welt.

Jüngst (2003) erschien ein Titel: „Deutschlands kaputte Kinder – Aufschrei einer Lehrerin und Mutter“ (Barbara ERDMANN), zuvor (2001) der vielbeachtete Titel: „Weltwissen der Siebenjährigen. Wie die Kinder die Welt entdecken können“ (Donata ELSCHENBROICH).

Der Anstoß, Kinder wieder ins Gespräch zu bringen- zwar recht populistisch – gelang vor allem dem kürzlich verstorbenen Kulturkritiker Neil POSTMAN (1983) mit seinem Buch „Das Verschwinden der Kindheit“. Des Weiteren haben die beiden recht breit angelegten Studien PISA (2000) und – grundschulspezifisch – IGLU (2001) in erster Linie die „kognitive Kompetenz-Welt“ (Lesekompetenz, naturwissenschaftliche und mathematische Grundbildung) von Kindern und jungen Menschen neu ins Blickfeld von Öffentlichkeit und Politik gerückt. In diesem Kontext sind auch die neuen Grundschulrichtlinien NRW (2003/2004) einzuordnen, da auch sie verstärkt den „Aufbau einer Wissensbasis und Entwicklung grundlegender Kompetenzen“ (S. 11) und vor allem „verbindliche Anforderungen“ im Blick auf eine anforderungsbezogene Leistungsbewertung betonen.

Zu fragen bleibt dabei allerdings, wieweit eigentlich die heutigen Kinder als Kinder, als Kinder an sich (ontologisch, anthropologisch, psychisch-physisch) gesehen und gewürdigt werden: das Kind in und mit seiner Ganzheit, als werdende, individuelle Person, als Zentrum seines Denkens, Fühlens, Handelns und Gestaltens, als ein von sich aus handelndes Subjekt und nicht nur als Erwerber von Schlüsselqualifikationen oder als Kompetenzträger.

In „Schule neu denken“ (v. HENTIG 1993) geht es vornehmlich darum, dem Kinde aufgrund seiner ihm innewohnenden Selbstkraft wieder mehr Freiräume zur eigenaktiven Lebens- und Weltgestaltung zu ermöglichen und so ein eigenverantwortliches – wertorientiertes Selbstkonzept leben zu können.

Gedanken zum „pädagogischen Sehen und Verstehen“ (KLAFKI) auch im Blick auf die alten und neuen Grundschulrichtlinien NRW, Aussagen über das Kind und kulturkritische Anmerkungen zur heutigen Sichtweise vom Kind, bestimmen die nun folgenden Ausführungen.

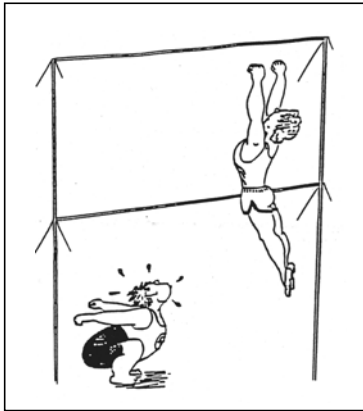
12.3 Pädagogisches Sehen und „pädagogisches Verstehen“ (W. KLAFKI) – kritische Anmerkungen zu den alten und neuen Grundschulrichtlinien von NRW 1985 und 2003

Zwei bereits aus der Literatur bekannte „Reckstangenschaubilder“ zu den beiden grundschulbedeutsamen und grundschulspezifischen Bausteinen „Innere Differenzierung“ und „Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung“ sollen zunächst skizzenhaft – originalgetreu und exemplarisch zugleich sichtbar machen, inwieweit pädagogisches Sehen und „pädagogisches Verstehen“ die alten und neuen Grundschulrichtlinien durchtragen und für das pädagogische Handeln bestimmend sind.

„*Pädagogische Sehen*“ meint dabei ein vom Lehrer/Erzieher verantwortetes – ganzheitliches Wahrnehmen des individuellen und sozialen Lernens, Leistens und Lebens des handelnden Subjekt Kind.

„*Pädagogisches Verstehen*“ meint im Sinne KLAFKIS „das nie abschließbare und selbstverständliche immer nur begrenzt einlösbare Bemühen“ des Lehrers/Erziehers, die jeweilige Lebens -und Lernsituation der Kinder heute „von deren Seite aus zu erfassen, sozusagen einen Perspektivwechsel zur Seite des individuellen jungen Menschen hin zu vollziehen und zugleich die objektiven Bedingungen und Anforderungen im Bewusstsein zu behalten“ (KLAFKI 1998, 3).

12.3.1 Zentrale Aussagen der Richtlinien von 1985 anhand der „doppelten Reckstange“



„Jedem das Seine“

„Die Berücksichtigung der Individualität der Kinder ist notwendige Bedingung für erfolgreiches Lernen und damit auch für Leistungserziehung“ (S. 13).

- „Die in der Grundschule entwickelten pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Maßnahmen ermöglichen es, dass die Kinder die grundlegenden Ziele auf unterschiedlichem Niveau, in unterschiedlichen Zeiten und auf unterschiedlichen Wegen erreichen können“ (S. 14).
- „Kinder können nicht alle zum gleichen Zeitpunkt und in gleichem Zeitraum gleiche Leistungen erbringen“ (S. 13).
- „Gleiche Aufgabenstellungen für alle Kinder sehen von der Individualität der einzelnen Kinder und ihrer bisherigen Lernentwicklung ab und führen zwangsläufig zur Über- oder Unterforderung“ (S. 13)
- „Leistungserziehung schließt ein, dass die Kinder auch zur Zusammenarbeit und zu gegenseitiger Hilfe bei der Bewältigung von Aufgaben befähigt werden.“ (S. 14)

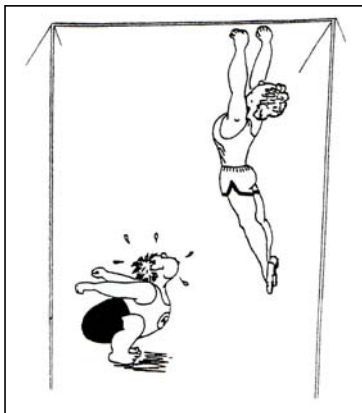
Fazit:

Am Beispiel (s. doppelte Reckstange) der Bausteine Innere Differenzierung und Leistungserziehung/Leistungsbeurteilung wird deutlich, in welchem hohem Maßstab das Kind als handelndes Subjekt seine Lebens- und Lernsituation mitgestaltet. Der Lehrer stützt dabei fördernd und fordernd den Aufbau, die Erweiterung und Festigung eines positiven Selbstkonzepts des Kindes.

Da das Kind in und mit seiner Individualität und in seiner Ganzheit voll akzeptiert wird, hat es in den Richtlinien von 1985 eine hohe und bewusst gewollte Priorität.

Der Perspektivwechsel im Sinne KLAFKIS „vom Kinde her“ erfährt – im Bild der doppelten Reckstange – im differenzierenden Unterricht und in der Leistungserziehung/Leistungsbeurteilung seine Konkretisierung.

12.3.2 Zentrale Aussagen der Richtlinien 2003 anhand einer „normierten“ Reckstange



„Allen das Gleiche“

„Die Leistungsbewertung orientiert sich dabei grundsätzlich an den Anforderungen der Richtlinien und Lehrpläne und am erteilten Unterricht“ (S. 19).

- „Dabei gewinnen die verbindlichen Anforderungen im Laufe der Grundschulzeit ein größeres Gewicht und stellen den entscheidenden Maßstab bei den Übergangsempfehlungen für die weiterführenden Schulen dar“ (S. 19).
- „Die Lehrkräfte sind verpflichtet, die verbindlichen Anforderungen der Lehrpläne im Unterricht nachhaltig umzusetzen“ (S. 18).
- „Schülerin und Schüler an schulischen Lernanforderungen und den produktiven Umgang mit der eigenen Leistungsfähigkeit heranzuführen, ist eine wesentliche Aufgabe der Grundschule“ (S. 19).
- „Leistungsanforderungen“ und „Leistung..“ sind die zentralen Begriffe in Kap. 4 und 5.

Fazit:

In den neuen Richtlinien verliert das Kind zugunsten „verbindlicher Anforderungen“ diese ihm bislang zugestandene Priorität (s. Schaubild „Allen das Gleiche“). Der Perspektivwechsel „vom Kinde her“ (KLAFFKI) erfährt eine fast einseitige Wendung „von den verbindlichen Anforderungen her“; die erbrachte Leistung – nicht das „Leisten“ selbst – wird zum entscheidenden Maßstab. Deutlich wird dies auch in der Gesamtkonzeption der neuen Richtlinien (S. 13 – 24).

„Pädagogisches Verstehen“ als „ein konstitutives Moment sinnvollen, bedeutungshaltigen und bildenden Lehrens und Lernens“ (KLAFFKI S. 5) wird ohne die Bausteine „Leistungserziehung / Leistungsbeurteilung“ und „Innere Differenzierung“ zur Farce.

Die im folgenden systematisch aufgeführten „fünf produktiv – selbstständigen Tätigkeiten“ des Kindes als Subjekt seines Lernens, Leistens und Lebens sind auch für ein pädagogisch konzipierte Ganztagschule essentiell:

- (1) *Das einzelne Kind ist Zentrum seines Denkens, Erkennens und Entscheidens; es entscheidet eigenverantwortlich und hinterlässt seine Spuren:*
 - es bestimmt einen Lern- und Lebensweg ein Stück selbst;
 - es lernt, seine Kräfte und Fähigkeiten mehr und mehr einzuschätzen und einzusetzen;
 - es organisiert den Weg seines Lernens und seines Lebens – auch in sog. Freizeitbereichen – selbst

- (2) *Das einzelne Kind ist Zentrum seines eigengesteuerten Handelns; es handelt eigenverantwortlich und hinterlässt Spuren:*
 - es ist im Sinne GAUDIGS „Täter seiner Taten“;
 - es setzt gezielt seine methodische Kompetenz ein;
 - es geht originäre und kreative Lern- und Leistungswege.

- (3) *Das einzelne Kind ist Zentrum seiner individuellen Lebens- und Gestaltungskraft; es erfährt das Selbstwertgefühl als innere Kraft:*
 - es wählt ihm angemessene Aufgaben aus;
 - es äußert eigene Gedanken und vertritt seinen Standpunkt konsequent;
 - es hält Kritik aus im Sinne größerer Frustrationstoleranz;
 - es erfährt sich selbst z.B. wie es lernt (schnell-mühsam, aufmerksam-abgelenkt).

- (4) *Das einzelne Kind ist Zentrum seiner Existenz- und Sinnverwirklichung; es erfährt das Selbstwertgefühl als innere Kraft und hinterlässt seine Spuren:*
 - es erfasst denkend die Wirklichkeit und bewältigt diese;
 - es denkt planend voraus, fragt, zweifelt, vermutet ...;

- es lebt aus „normativem Bewusstsein“ (HAMANN) positive Wertvorstellungen und handelt entsprechend.
- (5) *Das einzelne Kind ist Zentrum seiner Kontaktaufnahme und gelebten Kommunikation; es begegnet dem Anderen in Akzeptanz und Empathie und hinterlässt seine Spuren:*
- es erspürt Sensibilität für den Anderen und lebt diese;
 - es übt Wertschätzung, setzt sich mit eigenen und fremden Werten/Wertsystemen auseinander, es urteilt behutsam und entscheidet verantwortungsbewusst;
 - es zeigt Dialogbereitschaft und praktiziert diese ihm angemessen.

12.4 Fünf grundlegende Ziele der Leistungserziehung in Korrespondenz zu den fünf Tätigkeiten des Kindes

(1) Initiieren und Entfalten der Selbstbestimmung, Selbsteinschätzung und Selbstorganisation

Leistungserziehung gibt dem jungen Menschen Hilfestellung, setzt Impulse, begleitet ein Stück des Weges behutsam und sich zurücknehmend, bietet Orientierung an und/oder fädelt solche ein. Möglichkeiten dazu bieten insbesondere die Organisationsmodelle von Unterricht wie Freie Arbeit, Wochenplanunterricht, Arbeitsgemeinschaften und die Fertigstellung und auch die Vorbereitung von Hausarbeiten.

(2) Stärken des Selbstlernens, des Selbsthandelns und der Selbstinitiative und Selbstentscheidung

Leistungserziehung unter dem Anspruch der Selbsttätigkeit und Handlungskompetenz leitet den Schüler an, methodische Verfahren und Techniken – auch alternative – behutsam auszuwählen, zur Geltung zu bringen und fachangemessen anzuwenden;

das kreative Ausprobieren lässt sich vom Zeitfaktor in einer Ganztagschule ohne Druck praktizieren.

(3) Stützen des Selbstvertrauens und der Selbstachtung

Leistungserziehung unter dem Anspruch eines Aufbaus positiven Selbstwertgefühls gibt dem jungen Menschen verstärkt die Chance, mit größerem Selbstvertrauen in seine persönliche Fähigkeiten und mit eigener stärkerer Selbstachtung, sich, seine Mitmenschen und seiner Umwelt zu begegnen – im Sinne eines positiven Selbstkonzeptes. Leistungserziehung in diesem Sinne setzt den Schüler mehr und mehr in den Stand, Aufgaben nach einem ihm angemessenen Schwierigkeitsgrad auszuwählen und zu bewältigen (s. doppelte Reckstange) – die Halbtags- und die Ganztagschule bieten dazu viele Möglichkeiten (in erster Linie durch den Baustein der „Inneren Differenzierung“).

(4) Ermutigen zu Selbstannahme, Anstrengungsbereitschaft und Lern-Lebensfreude

Leistungserziehung unter dem Anspruch personaler Selbstannahme, eigener Anstrengungsbereitschaft und persönlicher Lern- und Lebensfreude gibt dem Schüler die Chance, durch die Förderung seiner Stärken und durch mögliche Behebung/Minderung seiner Schwächen **Lebens-Sinn** zu erfahren. Gestaltungsmöglichkeiten dazu bietet vor allem die zeitoffene Ganztagschule in Fülle.

(5) Befähigen und Anregen zur Zusammenarbeit und Solidarität, zu gegenseitiger Wertschätzung und verständnisvollem Helfen

Leistungserziehung in diesem Sinne gibt dem Schüler die Chance, seine Sensibilität für den Anderen (auch Schwachen, Behinderten, Ausländer) zu erspüren und auszubilden, wahrzunehmen und in Beziehungen zu leben. Leistungserziehung im Sinne solidarischen und kooperativen Wachstums gibt dem jungen Menschen die Chance

und notwendige Sicherheit, sich insgesamt einzuüben in demokratische Verhaltensformen (im Sinne VON HENTIGS). Vor allem die Übernahme von Schülerpatenschaften (unter Berücksichtigung besonders kognitiver und sozialer Fähigkeiten) stärken den Gemeinsinn.

12.5. Leisten als Prozess und als anforderungsbezogenes Ergebnis

„Das Recht des Kindes so zu sein, wie es ist“ formuliert Janusz KORCZAK (1970) als das Grundrecht des Kindes. Pädagogisches Sehen nimmt das Kind in seiner Ganzheit ins Blickfeld und versteht dabei sein Leisten und seine Leistung als einen dynamischen Prozess, d.h. Ergebnis und Vollzug der individuellen Leistung sind die Merkmale eines dann so verstandenen pädagogischen Leistungsbegriff. Dabei versteht der Lehrer Leisten als ein ausgewogenes Spannungsgefüge zwischen dem Leistungsvermögen des Kindes und dem ihm angepassten Lerngegenstand.

(1) Herkömmliche, aber noch vorrangige Sichtweise: Leistung als Produkt



(2) Kindgerechte – schülerangepasste Sichtweise: Leistung als dynamischer Vorgang

**Leistung - Beurteilung:
als Hilfe im Lernprozess**

Bestimmendes Kriterium ist die Forderung:
Jedem das Seine" durch Annahme
• unterschiedlicher Ausgangslage: Anlage,
Begabung, spezifischer
Sozialisationsbedingungen
• eines individuellen, personalen,
sachstrukturellen und arbeitsmetho-
dischen Entwicklungsstandes

Individualität des
Schülers als Maßstab →



Z.B. im Sinne mehr einer Lerndiagnose
und Rückmeldung im Lernprozess wie

- wie weit bin ich als Schüler?
- wo habe ich Schwierigkeiten?
- wie weit erarbeite und kontrolliere ich
meinen Lernprozess selbstständig?
- muss ich noch einmal ein Stück meines
Lernweges zurückgehen?
- als Lehrer: Wie ist die Qualität
meines Unterrichtes?
- Ermüdung? Hilfe? Steuerung?
Differenzierung?

(3) Zum pädagogischen Leistungsbegriff

„Unter Leistung versteht man die
zielgerichtete Auseinandersetzung
des Kindes mit einer ihm gemäßen
Sachauforderung.“

Vollzug und Ergebnis dieser
Auseinandersetzung fordern vom
einzelnen Kind je nach
individuellem Fähigkeitsvermögen
ein erhebliches Maß an Energie,
Ausdauer und Eigenverantwortung.

Subjektive und objektive
Gütemaßstäbe würdigen seinen
persönlichen Lern- und
Leistungszuwachs.“



12.6 Pädagogische Leistungsbeurteilung im Sinne und in der Ausgestaltung von Lernentwicklungsberichten

Die Konsequenz aus den zuvor skizzierten Zielen der Leistungserziehung und dem pädagogischen Leistungsbegriff hat eine pädagogische Leistungsbeurteilung zur Folge; diese versucht – gestützt auf vielfältige und differenzierte Beobachtungen (besser ermöglicht durch eine zeitoffenere Ganztagschule) –, das individuelle Kind als aktiv handelndes Subjekt seines Lernens und Leistens in seiner Entwicklung (seines „Bauplanes“ im Sinne M. MONTESSORIS) ganzheitlich zu sehen und gerecht zu beurteilen.

Dabei wird die pädagogische Leistungsbeurteilung im Sinne der Ausgestaltung von individuellen Lernentwicklungsberichten von vier Säulen getragen:

1. Säule: Die Korrespondenz und wechselseitige Durchdringung von Kind und Sache

D.h. das Kind als handelndes Subjekt und der Anspruch der „Sache“ (Lehrplan, Inhalt, Anforderungen, Lernziele, Aufgaben) „verhaken“ einander in einer „originalen Begegnung“ (H. ROTH) – von Schulbeginn an.

Der Lernentwicklungsbericht hat demzufolge (1) kurze und prägnante lehrplanbezogene und (2) differenzierte aufgabenbezogene Aussagen zu beinhalten; dabei ist der fachspezifische Lernzuwachs des Kindes deutlich zu benennen.

2. Säule: Die Wechselwirkung von Vollzug und Ergebnis des subjektiven Lernprozesses des Kindes

D.h. der subjektive Lernprozess des Kindes, seine geleisteten Denkschritte und sein suchendes Tätigsein verstehen sich dabei als ein individuelles Fortschreiten und somit als seine persönliche, soziale und fachspezifische Lernentwicklung und als seinen jeweiligen Lernzuwachs.

Der Lernentwicklungsbericht beschreibt dabei den beobachteten Lern- und Entwicklungsprozess des Kindes; persönliche, soziale und fachspezifische Aussagen zum gesamten Lernprozess (Lernvorgang und Lernprodukt) dominieren in diesem Teil der Rückmeldung (für das Kind, für die Eltern, für den Lehrer).

3. Säule: Das pädagogische Sehen des Lehrers/der Lehrerin auf die Individualität des Kindes, auf seine gesamte Lern- und Lebenssituation, insbesondere auf seine Energie, Ausdauer und Eigenverantwortung

D.h. der Lern- und Leistungsprozess des Kindes steht dabei im Spannungsfeld von Anspannung, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und jeweiligem Grad selbsttätiger, selbständiger und angemessener Anforderungserfüllung. Der Lernentwicklungsbericht versteht sich somit als eine auf die Person des Kindes abgestimmte Rückmeldung seines Lern- und Leistungsprozesses; er beinhaltet vor allem Aussagen zu seinem Bemühen, seinen spezifischen Fähigkeiten, seinem jeweiligem Grad an methodischem Können, seiner Lernkompetenz insgesamt und seinem sozialem Wachsen.

4. Säule: Die Verzahnung und Verknüpfung von „objektiven“ (mehr von der jeweiligen Sache her bestimmten) und „subjektiven“ (mehr im Blick vom und auf das Kind bezogenen) Gütemaßstäben

D. h. im Sinne „objektiver – sachbezogener Kriterien“ sieht der Lehrer,

- wie der Schüler die geforderten Strukturen einer Sache (insbesondere die Fragehaltung – Fragestellung) erkennt und versteht;
- wie und welche sachspezifischen Arbeitsformen er anwendet;
- zu welchen Ergebnissen der Schüler kommt u. v. m.

Im Sinne „subjektiver Kriterien“ sieht der Lehrer,

- wie der Schüler seine Ausdruckskraft, seine Lese- und Rechenfertigkeiten, seine Sozialkompetenz erweitert und steigert;
- wie er sich im Unterricht beteiligt (insbesondere seine Anstrengungsbereitschaft u. v. m.)

Der Lernentwicklungsbericht enthält – wie z.T. schon beschrieben – insgesamt differenzierte, detaillierte und vielfältige Aussagen zu den Stärken und Schwächen des Kindes in jedem Lernbereich, gezielte Hinweise für zu verbessernde und zukünftige Lernstrategien und verstärkt durch ermutigenden Zuspruch das Streben des Kindes nach mehr selbstgesteuertem und selbstverantwortlichem Leisten, Lernen und Leben.

Die Chance einer Ganztagschule, diese Anforderungen zum Wohl des Kindes und jungen Menschen zu erfüllen sind aufgrund ihrer pädagogischen Ausgestaltung unübersehbar.

12.7 Literatur

- BAMBACH, H : Ermutigungen. Nicht Zensuren. Libelle, Lengwil am Bodensee 1994
- HEIN, A.K.: Perspektiven auf Kindheit im chronologischen Wandel. Die kulturkritische Perspektive als Herausforderung für die Grundschule im 21. Jahrhundert. Beiträge zur Welt der Kinder Bd. 12, Lit Verlag Münster 2004
- HENTIG, Hartmut v.: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München 1993
- KLAFKI, W.: Probleme der Leistung in ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule. In: Die Grundschule 10 / 1975 S. 527 – 532
- KLAFKI W.: Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k09.html>
- KLAFKI, W.: Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule – Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k08.html>
- KORCZAK, J.: Das Recht des Kindes auf Achtung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1970
- PREUB, E.: Leistungserziehung, Leistungsbeurteilung und innere Differenzierung – Bausteine moderner Grundschularbeit – Anregungen und Hilfen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1994
- PREUB, E., ITZE, U., ULONSKA, H. (Hrsg.): Lernen und Leisten in der Grundschule. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1999
- PREUB, E.: Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung in der Grundschule. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Medienwerkstatt Mühlacker Verlagsgesellschaft 2001
- RICHTLINIEN UND LEHRPLÄNE FÜR DIE GRUNDSCHULE IN NRW. Die Schulen in NRW. Eine Schriftenreihe des Kultusministerium 1985 und 2003/2004