

Brügelmann, Hans

## Die Probleme wiegen schwerer als der vermutete Nutzen

*Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2001) 74, S. 7-10*



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans: Die Probleme wiegen schwerer als der vermutete Nutzen - In: Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2001) 74, S. 7-10 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-175713 - DOI: 10.25656/01:17571

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175713>

<https://doi.org/10.25656/01:17571>

in Kooperation mit / in cooperation with:



[www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Diskussion: Kerncurriculum Fragen an Expertinnen und Experten

Zur Begründung eines Kerncurriculums wird auf verschiedene Anforderungen und Probleme verwiesen:

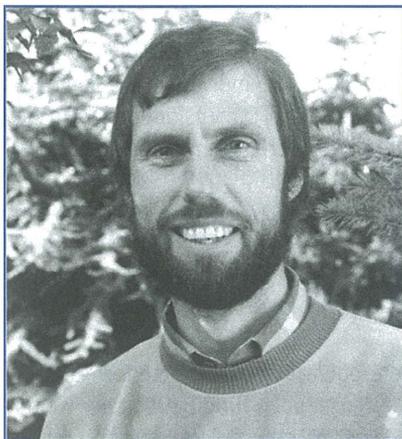
- I Sicherung eines Mindestniveaus an fachlichen Leistungen und Schlüsselqualifikationen für alle Kinder
- II eine bessere Abstimmung der Übergänge zwischen den Schulformen
- III eine klarere und begründete Zielperspektive für die SchülerInnen
- IV Einforderung eines Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schulen, die unter erschwerten Bedingungen die Anforderungen erfüllen müssen
- V Nachweis der Leistungen des Schulsystems gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen,
- VI Förderung und Forderung der Qualitätsentwicklung von Unterricht
- VII Sicherung eines gemeinsamen Erfahrungsbestandes in einer sich zunehmend pluralisierenden Gesellschaft
- VIII Entschärfung der Leistungsdebatte durch eine klare Ausweisung und inhaltliche Begrenzung der zentralen Aufgaben der Grundschule
- IX Entkräftung des Vorwurfs der Beliebigkeit des Grundschulunterrichts.

### Unsere Fragen:

1. Für wie bedeutsam halten Sie die genannten Probleme und die Notwendigkeit, ihnen durch Maßnahmen zu begegnen?
2. Kann die Einführung eines Kerncurriculums eines oder mehrere dieser Probleme lösen?
3. Wenn Sie die Probleme als bedeutsam einstufen, aber ein Kerncurriculum zu ihrer Lösung für ungeeignet halten: Welche Alternativen schlagen Sie anstelle eines Kerncurriculums vor?
4. Welche Bedingungen stellen Sie an ein Kerncurriculum?  
Wie sollte es entwickelt werden?  
Wer sollte es festlegen?  
Wer evaluiert?  
Wer trägt die Folgen der Nichterfüllung?  
In welchen Dimensionen sollte das Kerncurriculum beschrieben werden (Lernertrag, Zielebene, Inhalte, didaktische Vorgaben, Prozessbeschreibungen ...?)
5. Welche möglichen Gefahren sehen Sie in der Festlegung eines Kerncurriculums und wie erheblich schätzen Sie die Gefahren ein?

HANS BRÜGELMANN

## Die Probleme wiegen schwerer als der vermutete Nutzen



Prof. Dr. HANS BRÜGELMANN  
Universität Siegen  
Fachreferent für Qualitäts-  
entwicklung und Evaluation

- A Festlegung von Inhalten, die im Unterricht zu BEHANDeln sind (ohne verbindliche Aussagen über den Ertrag, d. h. die Leistungen, die von SchülerInnen erwartet werden);
- B Festlegung von Lernzielen, die im Unterricht zu ERREICHEN sind (ohne Festlegung der Inhalte und Lernwege).

Da die zu lösenden Probleme (s. Anfrage des GSV) eher auf das Verständnis B passen, unterstelle ich im Folgenden, dass ein KC auf alle Fälle Niveaus von Leistungen festlegt, die von SchülerInnen erwartet werden (also = B, evtl. zusätzlich auch noch A).

### Vorbemerkung

In der Diskussion über ein KC werden zwei Varianten gedacht (aber oft in ihren Besonderheiten nicht zureichend klar unterschieden):

Damit wird ein politisches Problem aufgeworfen, das mir noch nicht zureichend durchdacht scheint: Wer ist eigentlich der Ansprechpartner der Vorgaben (und das heißt

auch, wen treffen die Folgen, wenn Mindestniveaus NICHT erreicht werden)? Und welcher Art sollen diese Folgen sein:

✗ Werden SchülerInnen in andere Lerngruppen (»B-Kurse«) oder Einrichtungen (»Sonderschule«) ausgesondert – oder erhalten sie zusätzliche Unterstützung?

✗ Werden LehrerInnen dienstrechtlich beurteilt (z.B. mit Konsequenzen für Gehalt und/ oder Laufbahn?) oder werden sie auf Fortbildungsmaßnahmen verpflichtet?

✗ Wird die Bildungspolitik auf die Zuweisung zusätzlicher Ressourcen verpflichtet – oder darf sie Schulen die Mittel kürzen, weil die gesetzten Ziele nicht erreicht sind?

Um einen ersten, noch sehr groben Überblick zu gewinnen, bewerte ich in der folgenden Übersicht (Spalten 1a und 1b) die genannten »Anforderungen und Probleme« in diesen beiden Dimensionen getrennt mit 0 (»nicht wichtig«) bis 5 (»sehr wichtig«).

In Spalte 2 schätze ich zusätzlich (sehr pauschal) die Eignung eines KC zur Lösung des jeweiligen Problems ein mit 0 (»ungeeignet«) bis 5 (sehr geeignet«); wegen der globalen Bewertung verweise ich ergänzend für die differenziertere Abwägung von Eignung/ Notwendigkeit/ Kosten auf die unten gegebenen Hinweise zu möglichen Formen (4.) und Risiken/ Nebenwirkungen (5.) eines KC.

Übersicht

| Nr.  | Problem / Anforderung in der Übersicht des GSV   | 1a | 1b | 2 |
|------|--|----|----|---|
| I    | Mindestniveau in zentralen Lernbereichen sichern   | 5  | 4  | 1 |
| II   | Übergänge zur Sekundarstufe abstimmen  | 3  | 2  | 2 |
| III  | klarere Zielperspektive für SchülerInnen, was die Schule ihnen bietet, was sie von ihnen fordert | 0  | 2  | 4 |
| IV   | Nachteilsausgleich für Kinder/Klassen mit ungünstigen Voraussetzungen begründen                  | 2  | 5  | 2 |
| V    | Rechtfertigung gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule                          | 4  | 3  | 2 |
| VI   | Qualitätsentwicklung fördern   | 4  | 5  | 1 |
| VII  | gemeinsame Erfahrungen in der Gesellschaft sichern   | 2  | 4  | 3 |
| VIII | klarere Ausweisung und Begrenzung der Aufgaben der Schule  | 1  | 4  | 2 |
| IX   | Vorwurf der Beliebigkeit an die Grundschule entkräften   | 3  | 2  | 4 |

3. Mögliche Alternativen (bezogen auf die Probleme I-IX in der Anfrage; s. Tabelle)

I Wegen der erheblichen Bandbreite in den Lernvoraussetzungen zu Schulbeginn und wegen der unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten außerhalb der Schule lassen sich **Mindestniveaus** nicht allgemein festlegen oder gar »sichern«, man kann an die Schule nur den Anspruch formulieren, jede Person im Rahmen ihrer Möglichkeiten so weit wie möglich zu fördern.

Die Problematik von »Mindestniveaus« und ihrer Erreichbarkeit verschärft sich noch, wenn der Anspruch der Integration die Heterogenität in den Klassen steigert (und dies in sehr unterschiedlichem Maße in verschiedenen Klassen!).

Statt verbindlicher Mindestanforderungen könnten sinnvoll nur »Dimensionen« der

Ohne Klärung dieser institutionellen Rahmenbedingungen lässt sich nur schwer Stellung beziehen. Ich verstehe meine Anmerkungen deshalb als nur vorläufigen Diskussionsbeitrag, der vor allem auf grundsätzliche Schwachstellen und Risiken aufmerksam machen soll, aber noch kein abschließendes Urteil bedeuten kann.

Dabei gehe ich auf die gestellten Fragen ein, indem ich die in der Anfrage genannten Punkte nacheinander abarbeite, die ersten beiden allerdings zusammenfasse:

1. Einschätzung der Bedeutsamkeit der Probleme und

2. möglicher Beitrag eines KC zu ihrer Lösung

Will man die Wichtigkeit der vom GSV genannten Probleme einschätzen, sind zwei Bezugspunkte für die Bewertung zu unterscheiden:

- a) aktuelle Dominanz des Themas »Sicherung von (Mindest-)Leistungen« in der öffentlichen Diskussion
- b) tatsächliche Bedeutung für eine Verbesserung von Unterricht.

Förderung beschrieben werden, auf die sich die Grundschule konzentrieren soll (z.B. »Lesen mit Verständnis«, »Automatisierung des 1x1« oder »Zusammenarbeit in Gruppen«), innerhalb derer sie individuell erreichte Niveaus ausweisen kann. Solche Dimensionen sind in den Richtlinien und Lehrplänen bereits deutlich beschrieben.

Eine bessere Umsetzung erreichen wir nicht durch neue Vorschriften, vielleicht durch intensivere Fortbildung und innerschulische Zusammenarbeit (z.B. an Schulprogrammen).

II Aus (I) folgt: Heterogenität der Kompetenzen und der Leistungsmöglichkeiten ist auch für die Arbeit der weiterführenden Schulen konstitutiv. Die weiterführenden Schulen müssen die individuellen Profile und Niveaus kennen, können nicht von fiktiven Gemeinsamkeiten ausgehen. Das gilt sowohl für das Können als auch für die behandelten »Inhalte«, die unterschiedlich verarbeitet werden. Also: Möglich ist nur ein Ausweis des individuell Erreichten – dieses aber lässt sich auf gemeinsame Anforderungen nur beziehen (z.B. auf die in I. genannten

Dimensionen der Förderung). Und: eine »Abstimmung« zwischen Grundschule und Sekundarstufe setzt Verpflichtungen beider Seiten voraus. Ziele der Grundschule können nicht aus den Erwartungen der Sekundarstufe abgeleitet werden.

**III Zielperspektiven für SchülerInnen** sollten (und können nur) im Kontext der einzelnen Klasse und ihrer Arbeit, evtl. sogar in »Lernverträgen« mit den einzelnen SchülerInnen konkretisiert werden. Für deren Entwicklung kann es hilfreich sein, Beispielkonzepte zu entwerfen, die realistischer als allgemeine Orientierungen (wie in Richtlinien) die zentralen Aufgaben der Grundschule beschreiben. Generelle Vorgaben sind nur sehr allgemein möglich.

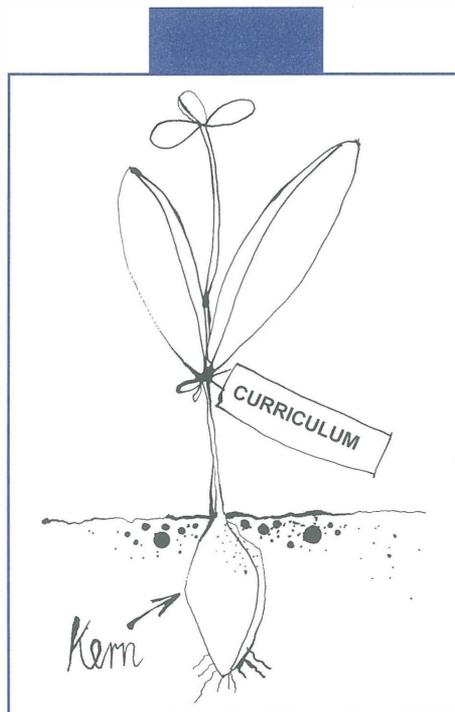
**IV Für einen Nachteilsausgleich** reichen sozialstatistische Daten des Einzugsbereichs der Schule bzw. Erhebungen zu den Lernvoraussetzungen der SchülerInnenenschaft einer Klasse.

**V Rechtfertigung gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen:** In der Dimension »Lernerfolge« lassen sich nur kurzfristige »Leistungen« nachweisen, wesentliche Leistungen der Schule sind langfristig angelegt (»Bildung«), nur schwer aus dem Geflecht anderer Faktoren isolierbar und im Übrigen nicht auf fachliche Lernziele begrenzt (Respekt gegenüber anders Denkenden; niedriger Vandalismus; Reduktion von Schulschwänzen; Zusammenarbeit mit Eltern und Wirksamkeit als »Gemeindezentrum«; ...).

**VI Qualitätsentwicklung** bedeutet Erprobung von Alternativen, Unterstützung von neuen Versuchen, nicht Begrenzung und Kontrolle. Die Vermeidung von Regelverstößen am Rande des Spektrums (»schlechte LehrerInnen«) bedeutet noch nicht Erhöhung der Qualität in der Breite – kann diese sogar behindern. Die Einforderung von Schulprogrammen in den letzten Jahren ist aus der Einsicht erwachsen, dass einzelne Schulen vor unterschiedlichen Herausforderungen stehen und dass auch ihre Möglichkeiten zu deren Bewältigung verschieden sind. Die Balance zwischen allgemein gültigen Anforderungen und spezifischen Profilen ist heikel und kann durch den Status eines KC leicht kippen.

**VII Es geht bei gemeinsamen Erfahrungen** nicht um deren Gleichheit, sondern um die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Andersartiges einzulassen. Also nicht die Festlegung gemeinsamer Inhalte (»die Bibel«, »Erkönig«, »der Hund«, ...), sondern die Einhaltung bestimmter Kriterien des Umgangs mit diesen Inhalten, d. h. von Standards für den Unterrichtsprozess (Austausch von Erfahrungen; Toleranz anders Denkender; sich mit der eigenen Meinung/Theorien der Diskussion stellen) fördert den Zusammenhalt in einer Gesellschaft. Konkrete Vorgaben (Themen,

Aufgaben) verbindlich zu machen, ist nicht sinnvoll, da diese dann oft lediglich buchstabengetreu abgearbeitet, aber nicht »im Geiste der ErfinderInnen« auf die konkrete Situation hin ausgelegt werden. Vorgaben müssen deshalb allgemeiner gefasst werden, sozusagen als »Kriterien 2. Ordnung« – aber deren Umsetzung lässt sich wegen ihrer (notwendigen) Auslegungsfähigkeit nicht einfach messen, sondern nur argumentativ einschätzen. Gemeinsamkeit stiftet man nicht durch inhaltliche Vorgaben, sondern durch die Verpflichtung, in einer Klasse bzw. einer Schule den Austausch der SchülerInnen untereinander und die Zusammenarbeit miteinander zu fördern, so dass die Gruppe gemeinsame Erfahrungen machen kann.



Cartoon:  
MARIO URLAB

**VIII Entlastung von Ansprüchen durch Begrenzung:** Die zentralen Aufgaben der Schule noch einmal klar zu benennen ist wichtig, da Richtlinien und Lehrpläne oft keine Prioritäten setzen. Durch Festlegung eines Curriculums auf möglichst eindeutig beschreibbare Gegenstände oder Leistungen wird die Leistungsdebatte aber eher verschärft, weil Vergleiche scheinbar objektiv möglich werden – ohne dass man die Mehrdeutigkeit gleichen Oberflächenverhaltens bedenkt.

**IX Politisch** wird man dem Vorwurf der Beliebigkeit vielleicht mit einem KC öffentlichkeitswirksam begegnen können. Was sich unter der Oberfläche gleicher Etiketten dann an Unterschiedlichem versteckt, wird man aber schwerer diskutieren oder gar zur Begründung auffordern können als jetzt, da Schulen ihre »Programme« explizit formulieren müssen oder LehrerInnen ihre Arbeitspläne freiwillig vor Eltern erläutern. Diese Transparenz sollte gefördert und durch entsprechende Mechanismen gestützt werden. Individualisierung und Situationsorientierung sind ein hohes Gut (s. oben VI).

Nach dem oben Gesagten kann ich mir die Entwicklung von KC nur als programmatische Erklärungen (wie in dem Band von FAUST-SIEHL u. a. 1996) oder als konkrete Beispiele einzelner Schulen bzw. LehrerInnen vorstellen. Solche Selbstverpflichtungen (s. auch HENTIGS »sokratischen Eid«) sind sinnvoller als Vorgaben, die Gleichheit nur oberflächlich als »Gleichartigkeit, nicht als Gleichwertigkeit« (SCHWARZ) garantieren.

#### 4. Entwicklung eines KC – wenn überhaupt (s. 1–3)

Nach dem oben Gesagten kann ich mir die Entwicklung von KC nur als programmatische Erklärungen (wie in dem Band von FAUST-SIEHL u. a. 1996) oder als konkrete Beispiele einzelner Schulen bzw. LehrerInnen vorstellen. Solche Selbstverpflichtungen (s. auch HENTIGS »sokratischen Eid«) sind sinnvoller als Vorgaben, die Gleichheit nur oberflächlich als »Gleichartigkeit, nicht als Gleichwertigkeit« (SCHWARZ) garantieren.

Allenfalls »Kriterien 2. Ordnung« (für die Auswahl von Inhalten, für die Gestaltung von Lernsituationen) erfüllen die oben genannten Anforderungen. In der Zieldimension kann man nur Perspektiven, nicht Niveaus festschreiben – letztere allenfalls als Bezugspunkte für die Beschreibung individueller Entwicklungsstände ausweisen.

## 5. Gefahren der Einführung eines allgemein verbindlichen KC

Um der Nachprüfbarkeit willen müssten Vorgaben an leicht feststellbaren Merkmalen des Unterrichts bzw. der Leistungen von SchülerInnen festgemacht werden. Dies erleichtert einerseits eine oberflächliche Anpassung, erspart andererseits eine Auseinandersetzung mit der Idee »dahinter«.

(Inter)nationale Festlegungen verhindern die Entwicklung von Aufgaben/ Lernsituationen aus den Erfahrungen der SchülerInnen und dem besonderen Umfeld ihrer Schule, sie zielen auf »Lernen«, nicht auf (biografisch) verankerte »Bildung«.

Die beschworenen zeitlichen Begrenzungen (60 %) stehen überdies auf dem Papier – jeder, dessen Arbeit an Erfolgen in diesem Bereich gemessen werden, wird so viel Ressourcen wie möglich dafür aufwenden.

Die Idee verbindlicher Niveaus wird zusätzlich bei vielen eine mechanistische Vorstellung von Pädagogik befördern, als gäbe es direkte Kausalbeziehungen zwischen

Maßnahmen und Wirkungen, als lasse sich Lernen »machen«. Meine größte Sorge ist insofern, dass ein KC und sein »Drumrum« das verbreitete Missverständnis weiter fördern, Unterricht sei ein Mittel-Zweck-Zusammenhang, der sich technisch optimieren lasse.

**Mein Fazit:** Wenn KC detaillierter und verbindlicher gefasst werden als die aktuellen Richtlinien und Lehrpläne, werfen sie eine Reihe von Problemen auf, die schwerer wiegen als ihr vermuteter Nutzen. Wenn sie aber diese Risiken vermeiden wollen, werden sie nicht viel anders aussehen können als die vorliegenden Pläne. Dass diese nur eine begrenzte Steuerungskraft entfalten, stimmt. Aber dieses Problem hat seine Ursache nicht im Format, sondern im institutionellen Kontext (z.B. Rolle der Schulaufsicht) und den Begleitmaßnahmen (z.B. Fortbildung, Schulprogrammarbeit). Und es hat damit zu tun, dass guter Unterricht Freiräume braucht.

*P.S. Ich danke AXEL BACKHAUS, ERIKA BRINKMANN, MAIK DAVID, ARGYRO PANAGIOTOPOULOU, FALKO PESCHEL, ALEXANDRA PISTOR, NADJA RATZKA, JÖRG RAMSEGER, HERMANN SCHWARZ für zum Teil kritische, zum Teil unterstützende Anmerkungen zu einer Vorfassung dieser Stellungnahme.*