

Bartnitzky, Horst

Bildungsansprüche von Grundschulern. Der Grundschulverband formuliert Standards zeitgemäßer Grundschularbeit

Die Deutsche Schule 95 (2003) 2, S. 139-151



Quellenangabe/ Reference:

Bartnitzky, Horst: Bildungsansprüche von Grundschulern. Der Grundschulverband formuliert Standards zeitgemäßer Grundschularbeit - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 2, S. 139-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274498 - DOI: 10.25656/01:27449

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274498>

<https://doi.org/10.25656/01:27449>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Horst Bartnitzky

Bildungsansprüche von Grundschülern

Der Grundschulverband formuliert Standards zeitgemäßer
Grundschularbeit

Zu den Maßnahmen im Gefolge der PISA-Rezeption gehört die Erarbeitung „nationalen Bildungsstandards“, mit der die KMK Arbeitsgruppen beauftragt hat. Mit ihnen soll markierbar und überprüfbar werden, was Schülerinnen und Schüler zu den Abschlüssen einer Schulstufe wissen und können sollten (siehe z.B. KMK 2002).

Diese Entwicklung ist zwiespältig zu sehen, in ihr lauern erhebliche *Gefahren*:

- Mit der Festlegung wünschenswerter Ergebnisse von Bildung geraten leicht die Bedingungen, unter denen Bildungsprozesse erst möglich werden, aus dem Blick. Dazu gehören wesentlich die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ebenso wie die Rahmenbedingungen, die Politik, Verwaltung und Schule setzen.
- Mit der Festlegung von „Standards für Bildungsabschnitte“ wird deshalb auch die Struktur der Bildungseinrichtungen zunächst nicht in Frage gestellt, obwohl gerade hierzu doch die internationalen Studien herausfordern. Der Schulpolitik könnte damit gelingen, die überfällige Debatte um die Schulstruktur weiterhin zu vermeiden.
- Mit der Absicht, „auf der Grundlage der Standards länderübergreifende Aufgabenpools“ aufzubauen, wächst die Verlockung, öffentlichkeitswirksam vor allem das Abprüfbare und Vergleichbare festzulegen. Damit folgte man einem populistisch verflachten Verständnis von „Wissensgesellschaft“, sozusagen einem „Jaucherismus“ für die Schule.

Es gibt aber auch gute Gründe, sich national darauf zu verständigen, was das System Schule leisten soll – angesichts der hohen finanziellen Investition der Gesellschaft in dieses System und der gesellschaftlichen Notwendigkeit eines hohen Bildungsniveaus der Bürgerinnen und Bürger; aber auch angesichts der kostbaren Lebensjahre, die Kinder und Jugendliche in dieser staatlichen Institution verbringen und die in diesen Jahren weithin ihr Leben mitbestimmt und angesichts der Eigenprofile, die Schulen an ihren jeweiligen Standorten entwickeln müssen, wenn sie der Heterogenität „ihrer“ Schülerinnen und Schüler gerecht werden wollen.

Schon einige Jahre vor PISA war mit der Debatte um ein Kerncurriculum das Nachdenken über allgemein gültige Standards in Gang gekommen, wenn auch bis zur PISA-Rezeption ohne größere öffentliche Resonanz: 1995 hatte die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen die Erarbeitung eines Kerncurriculums empfohlen (Bildungskommission NRW 1995); seit 1999 hat Wolfgang Böttcher – angeregt durch US-amerikanische Erfahrungen – für eine solche De-

batte geworben (Böttcher/Hirsch 1999, Böttcher/Kalb 2002). Sie wurde dann besonders im Grundschulbereich aufgegriffen und hier zwischen 1999 und 2002 intensiv und ausführlich vom Grundschulverband geführt (Grundschulverband 2001/2002). Als kennzeichnend für die Heftigkeit der Kontroversen können zwei Überschriften aus Stellungnahmen innerhalb des Grundschulverbands gelten: „Plädoyer für ein Kerncurriculum für die Grundschule“ (Bartnitzky 2002) und „Albtraum Kerncurriculum“ (Burk 2001). Schließlich erarbeitete der Grundschulverband in zweijähriger Diskussionsarbeit mit zahlreichen Fachexpertinnen und -experten einen curricularen Vorschlag (Grundschulverband 2003), der nun gerade recht kommt, um in der aktuellen Standarddiskussion wichtige Signale zu setzen.

Zentrale Überlegungen bei der Entwicklung dieser Empfehlung des Grundschulverbandes sollen skizziert werden. Mit einigen Beispielen aus der Empfehlung soll ihre Konstruktion vorgestellt und kommentiert werden.

Einige kontroverse Fragestellungen begleiteten die Debatte; sie sind kritische Leitfragen zur weiteren Diskussion und zur kritischen Würdigung von Ergebnissen:

- Einerseits: Wenn die Schule die Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen akzeptiert und als Lernchance im Sinne individueller Förderung im gemeinsamen Lernen nutzen will: Kann ihr dann überhaupt mit verbindlichen curricularen Vorgaben gedient sein?
- Andererseits: Wie aber kann vermieden werden, dass nicht Beliebiges sondern Bedeutsames gelernt wird?
- Welcher Art müssten Vorgaben sein, um anspruchsvolle Bildungsprozesse und Arbeitsperspektiven zu formulieren, ohne unverbindlich und damit überflüssig zu sein, aber auch ohne zur Reihung abprüfbarer Wissensbestände zu verflachen?
- Wer wäre verantwortlich dafür, dass die Vorgaben eingelöst werden?

1. „Curriculare Kerne“ für die selbstständiger werdende Schule

Ausgelöst wurde die neue Curriculum-Diskussion 1995 durch die Denkschrift der *Bildungskommission Nordrhein-Westfalen: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* 1995 (Bildungskommission NRW 1995). Dort wurde die Schule als ein „Haus des Lernens“ entworfen, in dem die Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der einzelnen Schule, also der in ihr zusammen arbeitenden Menschen, eine zentrale Option ist. Dokumentiert wird dies im Schulprogramm und in den schulbezogenen Lehrplänen: „Die zentralen curricularen Vorgaben (sollen) auf Detailregelungen, vor allem in Form fachsystematisch ausdifferenzierter Lernzielkataloge und entsprechend hergeleiteter Stoffkataloge, verzichten.“ Sie sollten sich dagegen auf die Formulierung „curricularer Kerne von Fächern und Lernbereichen“ beschränken, die in einem „Kerncurriculum“ miteinander kombiniert werden (ebd., S. 144).

Länderübergreifend wäre „ein verbindlicher Kern des Gemeinsamen als Bildung für alle zu formulieren und damit das Problem der Allgemeinbildung konstruktiv anzugehen“, so die Bildungskommission und sie ergänzt: „Der aussichtsreichste Ansatz geht von einem ‘Kerncurriculum’ aus, das in den Zielen für alle obligatorisch ist, daneben aber breiten Raum für die Selbstgestaltung schafft und belässt“ (ebd., S. 104). Dieser Gedanke, dass größere Selbststän-

digkeit der einzelnen Schule korrespondieren müsse mit einem vorgegebenen knapp gehaltenen Curriculum, das nur „curriculare Kerne“ formuliert, wurde in der weiteren Diskussion vielfach aufgegriffen (siehe z.B. Hans-Böckler-Stiftung 2001, S. 26; Heinrich-Böll-Stiftung 2001, S. 11).

Das Anliegen der Bildungskommission NRW war vor allem von der *selbstständigeren Organisationsentwicklung der Schulen* her begründet. Eine nachhaltige anthropologische Argumentationslinie entsteht, wenn die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen wird, wie es z.B. die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung fordert: „Die Unterschiedlichkeit der Menschen (ist) zu einem zentralen Ansatz von Pädagogik und Didaktik zu machen.“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2001, S. 3). Die einzelne Schule kann sich nur dann auf die individuellen Bildungsmöglichkeiten „ihrer“ Schülerinnen und Schüler einstellen, wenn sie selbstständiger und damit passgenauer auch über ihr Curriculum entscheidet. Zugleich erfordert das größere Maß an Individualisierung aber auch, dass alle Schülerinnen und Schüler die wesentlichen Kompetenzen erwerben, die zum grundständigen Bildungsanspruch aller gehören.

Damit wird deutlich: Wer größere Selbstständigkeit der Schulen und Beachtung der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler will, muss der *staatlichen Verantwortung für die Bildungsgerechtigkeit* wegen „curriculare Kerne“ (oder wie auch immer man das nennen mag) festlegen, die für alle Schulen bei aller Eigenständigkeit bindend sind.

Verschiedentlich wird eine *quantitative Eingrenzung* vorgenommen: Die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen z.B. postuliert: „Etwa 60 % der zur Verfügung stehenden Zeit sollen auf das durch das Kern-Curriculum definierte Lernen verwendet werden. Die Ausgestaltung des Lernangebots, vor allem aber die Verwendung des 40%igen Zeitanteils für Schwerpunktsetzungen, fällt in die Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung der Einzelschule.“ (Bildungskommission NRW, S. 147).

Das Signal, das diese Relationen geben sollen, ist verständlich. Dennoch ist das Zahlenspiel *nicht sachgerecht*. Es geht von einem stofforientierten, materiellen Verständnis von Unterricht aus, „Stoffe“ lassen sich auf diese Weise portionieren. Das ist bei Fächern mit starkem Inhaltsbezug im inhaltlichen Bereich diskutabel, in Bezug auf Kompetenzen allerdings wenig sinnvoll. Hier müsste mehr in Hinsicht auf Bandbreiten der Entwicklungen und der Leistungsstände diskutiert werden. Im Übrigen: Würde man Curricula so materiell fassen, dann würde dies bedeuten, dass an Schulen mit schwierigen Lernverhältnissen diese 50 oder 60 % des Kerns hundert Prozent der Unterrichtszeit füllen würden, während an anderen Schulen schon in einem Viertel der Zeit das verbindliche Quantum erreicht ist. Damit würde die größere Selbstständigkeit der Schulen nur für Schulen in bildungsorientierten Milieus gelten.

Der Grundschulverband formuliert dagegen die „curricularen Kerne“ *als Kompetenzen*, die für weiteres Lernen notwendig sind, und fasst sie so, dass sie Bandbreiten für individuelle Möglichkeiten und Entwicklungen offen halten. Das folgende Beispiel soll diesen Ansatz deutlich machen.

Beispiel aus den Empfehlungen des Grundschulverbandes: Umgang mit Texten und Medien / Textrezeption (Grundschulverband 2003, S. 10f.)

- „Die Kinder lesen Kinderbücher, die sie nach eigenem Interesse ausgewählt haben. Sie lesen selbstvergessen und genussvoll, auch ohne weitere Didaktisierung des Leseertrages.
- Sie finden in Texten gezielt Informationen.
- Sie denken über Texte nach, nehmen zu Gedanken, Handlungen, Personen Stellung; sie entwickeln innere Vorstellungsbilder.
- Sie nutzen verschiedene Medien, gewinnen daraus Anreize zum Schreiben, zum Lesen, zum Gestalten eigener Medienbeiträge.
- Sie praktizieren Methoden:
 - > Sie äußern Vermutungen über den weiteren Fortgang,
 - > sie finden durch überfliegendes Lesen eine gesuchte Textstelle,
 - > sie belegen eigene Aussagen mit Textstellen.“

Die *Kompetenzen* formulieren Perspektiven der Förderung vom ersten Schultag der Grundschule an und greifen über die ersten vier Jahre hinaus. Sie sind interpretierbar mit einer Bandbreite von Niveaus, auf denen diese Kompetenzen erreicht werden – bezogen auf den Schwierigkeitsgrad der Texte, die Komplexität der Verstehensfähigkeiten, die Selbstständigkeit im Textumgang, die Breite des Leseinteresses.

Das Lesen wird in der Empfehlung des Grundschulverbandes aus dem Bereich der Textrezeption als „curricularer Kern“ herausgehoben, weil die Lesekompetenz für schulisches Lernen und für alle anderen Aufgaben bei der Textrezeption eine Schlüsselfunktion hat. Daneben gibt es weitere Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder, die aber ausgeklammert bleiben: Aspekte des kritischen Lesens, den Umgang mit bestimmten Textsorten, besonders auch lyrischen oder szenischen Texten, den Einbezug von Klassikern der Kinderliteratur und bestimmter Erzählmuster, den produktiven Umgang mit verschiedenen Medien, die Orientierung in der Medienwelt (siehe Grundschulverband 2003, S. 11). Sie werden beim schuleigenen Lehrplan mit berücksichtigt. Natürlich lässt sich darüber streiten, ob aus solchen Arbeitsfeldern nicht das Eine oder Andere auch zu den verbindlichen „Kernen“ gehören sollte.

2. „Curriculare Kerne“ verpflichten alle Verantwortungsebenen

Mit der Festlegung curricularer Kerne ist auch die Frage verbunden, wen diese Festlegungen binden. Wer ist verantwortlich dafür, dass Kinder und Jugendliche in dem großen Teil ihrer kostbaren Lebenszeit, den sie in der Schule zubringen, auch Bedeutsames lernen können? Natürlich die Schülerinnen und Schüler selber, denn Lernen ist eigenaktive Leistung. Aber auch die Schule schafft entscheidende Bedingungen, die Lernen fördern oder be- und sogar verhindern können. Die Schule wiederum ist in ihren Möglichkeiten durch Rahmungen und Unterstützungssysteme mitbestimmt.

Verantwortung für Bildungsprozesse wird mithin auf mehreren Ebenen getragen (Grundschulverband 1999):

- auf der Ebene der einzelnen Lehrerin oder des Lehrers,
- der Ebene der Schule, des Lehrerteams,
- der Ebene der Verwaltung und der Schulaufsicht,
- der Ebene der Aus-, Fort- und Weiterbildung,
- der Ebene der Schul- und Finanzpolitik.

Sich dies deutlich zu machen, hilft, einseitige Schuldzuweisungen zu vermeiden: an die Schülerinnen und Schüler, für die Lernen Bringschuld sei; an die Lehrkräfte, sie seien unmotiviert und beamtenmental bequem; an die Aufsicht, sie sei unwirksam; an die Politik, sie versage die notwendigen Ressourcen. Tatsächlich sind alle Ebenen mit ihren Verantwortungsbereichen gefragt.

3. Beispiel: Lesen

Ich bleibe beim oben angegebenen Beispiel: Mit PISA und IGLU ist als besonders bedeutsame Kompetenz die Lesefähigkeit ins Interesse gerückt. Sie ist in der Tat nicht nur für den eigenaktiven Bildungserwerb unverzichtbar, sie ist auch eine Schlüsselqualifikation für die Mitgestaltung des eigenen Lebensbereichs bis hin in den politischen Raum, für den kompetenten Umgang mit den neuen und neuesten Medien – und überhaupt eine der lustvollsten geistigen und emotionalen Anregungsmöglichkeiten. Wenn Lesen aber ein zentrales Bildungsziel und eine Schlüsselqualifikation ist, dann kann es nicht beliebig sein, ob die Schule den Kindern überhaupt die Chance gibt, Leserinnen und Leser zu werden. Vielmehr hat die Schule in der Leseförderung eine Kernaufgabe.

Die Schule ist in dieser Aufgabe nicht sehr erfolgreich: Den Befunden der Lesersozio­logie nach ist der Anteil der Buchleser in der Gesellschaft mit etwa einem Drittel über die Jahrzehnte hinweg konstant geblieben. Buchleser wiederum sind Menschen, die in der Regel aus Familien kommen, in denen Lesen geschätzt und im Alltag praktiziert wird. Sie haben von klein auf Lesevorbilder gehabt, ihnen wichtige Bezugspersonen, denen das Lesen wichtig war, die ihnen vorgelesen haben, die sich mit ihnen über Gelesenes unterhalten haben. Und die Bücher, durch die Kinder und Jugendliche zu dauerhaften Lesern werden, sind weniger didaktisch aufbereitetes Textmaterial, wie es für die Schule typisch ist, und sie sind selten literarisch Hochprozentiges, sondern in aller Regel Triviales oder Unterhaltungsliteratur (siehe z.B. Hurrelmann 1994).

Was lernen wir daraus für die Schule? Zum Beispiel Folgendes: Zwei Drittel der Kinder werden im traditionellen Unterricht offenbar nicht zu dauerhaften Lesern. Orientieren wir uns an den Chancen, die Menschen zu Buchlesern machen, dann brauchen diese Kinder aus zumeist lesefernen Milieus offenbar mehr und anderes als die Lesezeiten, die ihnen die 4 bis 5 Deutschstunden pro Woche in Konkurrenz etwa zum Schreiben, Rechtschreiben und zum Grammatikunterricht gewähren. Und: Nicht durch kunstvolles Textbehandeln werden Kinder zu Lesern sondern durch ein Textangebot, das zum unverschul­ten, genießenden, interessebezogenen Lesen verleitet.

Die Schule muss deshalb eine Lese- und Schreibkultur als kulturelle Praxis entwickeln, insbesondere mit den Kindern und Jugendlichen aus buchfernen Familien. Sie vor allem brauchen mehr Zeit zum Lesen als die gegenwärtige Stundentafel ihnen bietet, mit freien Lesezeiten in der Schule, Zeit zum Vorlesen, zum Anlesen, zum Austausch über Leseerfahrungen, zum Schmökern und zum versunkenen genießenden Lesen.

Deshalb ist das erste Ziel im o.a. Beispiel aus der Empfehlung des Grundschulverbandes ein Ziel, das auf unverschul­tes, genießendes Lesen hin formuliert ist: „Die Kinder lesen Kinderbücher, die sie nach eigenem Interesse

ausgewählt haben. Sie lesen selbstvergessen und genussvoll, auch ohne weitere Didaktisierung des Leseertrages.“

Damit formuliert die Schule als System eine Selbstverpflichtung: Die Lehrerinnen und Lehrer entwickeln im Rahmen ihrer Möglichkeiten eine Lesekultur in der Schule, unterstützt durch Lehrerfortbildung; die Politik gibt den Schulen mit Kindern aus lesefermem Milieu die Ressourcen, die erst die Einlösung dieser Option möglich machen: eine mediale Ausstattung, die mindestens den Anstrengungen entspricht, wie sie derzeit in die Installation der neuesten Medien zu beobachten ist, und viel (das heißt erheblich mehr) Zeit zum Stöbern, Schmökern, Lesen; die Schulträger schließen nicht Stadtteilbibliotheken sondern bauen sie schulbezogen aus, insbesondere in Stadtteilen, in denen Schulen keine Sponsoren haben, die sie mit Kinderbüchern, Literatur-CD-Roms, Hörkassetten ausstatten.

Damit wird auch deutlich: Die Diskussion um „curriculare Kerne“ muss zugleich die Rahmenbedingungen der Schule mitdiskutieren. Die „Kerne“ definieren, worauf alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und der Zufälligkeit ihrer Schulsituation, ihres Wohnortes und Bundeslandes einen Bildungsanspruch haben. Alle Verantwortungsebenen sind damit gefordert, das ihre zu tun, damit dieser Anspruch eingelöst wird. Das schließt in vielen Fällen einen Nachteilsausgleich ein, z.B. für Schulen mit Kindern in schwierigen Lebens- und Lernverhältnissen. Hier sind zusätzliche personelle und sächliche Ressourcen nötig, besondere Fortbildung und Schulentwicklungsarbeit. Die curricularen Kerne legitimieren also nicht nur solche Ressourcen steuernden Maßnahmen, sie erzwingen sie.

4. TIMSS – PISA – IGLU und Co: Die neue Standard-Diskussion

Quer in diese Diskussionslage um die Balance von größerer Selbstständigkeit der Schulen und unterrichtsbezogenen staatlichen Vorgaben setzte Ende der neunziger Jahre die Diskussion um die mangelnde Qualität deutscher Schulen im internationalen Vergleich ein. Da während des gesamten Jahrzehnts weitere Untersuchungen schon projiziert sind, kann politisch nicht mit Aussitzen reagiert werden. Die schulpolitischen Aktionen sind hinreichend bekannt – von vorschulischen Sprachkursen für Migranten über Ganztagesbetreuung bis zu vermehrter Leistungskontrolle. Insbesondere sollen Leistungsdruck und Leistungsbewusstsein erhöht werden: Leistungen sollen mit Vergleichsarbeiten, mit landesweiten Tests festgestellt werden. Politisch immer wieder ins Spiel kommen Rankinglisten, in denen tabellarisch die Schulen nach ihrem Abschneiden in den Tests öffentlich gelistet werden. Die länderübergreifenden Leistungsziele sollen mit den bundesweiten „Bildungsstandards“ fixiert werden.

Die derzeit publizierten Vergleichsarbeiten aus einzelnen Ländern lassen erkennen: Mehrheitlich setzen sich Testkonzepte durch, die Kenntnisse und Fertigkeiten abfragen, ohne auf die Denkprozesse der Schülerinnen und Schüler und ihre eigenen Lösungswege zu rekurrieren. Auch die Bildungsstandards könnten, so die Befürchtung, Kenntnisziele in den Vordergrund stellen. Da am Ende die Standards und mehr noch die vorgegebenen Tests für Eltern und Lehrkräfte zu den wichtigsten Zielmarken des Unterrichts werden, wird sich der Unterricht selbst darauf konzentrieren, die Kinder testfähig zu machen („teaching to the test“). Bedeutsamere Ziele, die nicht so ohne weiteres durch

Bleistift-Papier-Tests zu überprüfen sind, blieben dabei auf der Strecke. Durch das technizistische Muster von Input (Standards) und Output (abtestbare Effekte) werden tiefer greifende und nachhaltig wirksame Bildungsprozesse verfehlt.

Diese Tendenzen könnten sich auf die Forderung nach curricularen Kernen legen und damit die Option nach mehr selbstständigem und individuellem Lernen im „Haus des Lernens“ konterkarieren. Deshalb lehnen viele im Grundschulverband, in der GEW und anderswo den Ansatz „Kerncurriculum“ ab. Allerdings bleibt der Zusammenhang bestehen: Gerade die vermehrte Selbstständigkeit der Schulen macht die Verbindlichkeit zentraler curricularer Vorgaben nötig.

5. Welche Bildungsansprüche haben Schülerinnen und Schüler?

In der Diskussion des Grundschulverbandes stellte sich rasch heraus, dass die oft so formulierte Frage: *Was müssen die Kinder am Ende der Grundschulzeit können?* falsch gestellt ist. Sie fragt technisch nach dem überprüfbaren Output und könnte das Missverständnis verstärken, Lernen sei lediglich Bringschuld der Kinder und auf überprüfbare für alle gleichartige Fertigkeiten und Kenntnisse zu reduzieren. Pädagogisch angemessen dagegen ist die Frage: *Welche Bildungsansprüche haben Kinder – unabhängig von ihrer Herkunft und der aktuellen schulischen Situation?* Damit ist der Blick auf alle Verantwortungsebenen geöffnet. Zugleich sind mit dem Bildungsbegriff Ziele gefragt, die über das momentan Prüfbare hinausgehen und die in die nachfolgenden Bildungsprozesse hinüberführen.

Dieser Fragestellung folgte der Grundschulverband und gab am Ende seiner Empfehlung den Titel: *Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. Empfehlungen zur aktuellen Standard-Diskussion* (Grundschulverband 2003). Zum Bildungsbegriff wird ausgeführt: „Der Grundschulverband folgt dabei einem traditionsreichen Bildungsbegriff, der die individuellen Ansprüche des Kindes und die gesellschaftlichen Ansprüche an das Kind miteinander in Einklang zu bringen versucht – realisiert insbesondere durch den Charakter der Bildungsorganisation und durch die Auswahl der Ziele und Inhalte. Die durch Bildung mögliche Höherentwicklung der Individuen wird dabei als Voraussetzung und als Ziel für die Höherentwicklung der Gesellschaft mitgedacht. Schule ist demnach immer auch ein gesellschaftliches Zukunftsmodell. Von hier her werden individuelle Stärkungen der persönlichen Autonomie gesellschaftlich hoch bedeutsam – man denke an Beispiele wie das Vermeiden von tiefgreifenden Verletzungen durch inhumane Umgangsweisen, die Förderungen des selbstständigen Lernens oder das Demokratie-Lernen auch in der Grundschule.“

Damit stellen wir dem auf Wissen, Vergleichbarkeit und Abprüfbarkeit abzielenden verkürzten Lern- und Leistungsbegriff der aktuellen schulpolitischen Debatte den umfassenderen Begriff der grundlegenden Bildung gegenüber. Kurz: Der Grundschulverband setzt dem derzeit vorherrschenden Begriff der Wissensgesellschaft den weiteren der Bildungsgesellschaft entgegen.

Der Grundschulverband verzichtet dabei nach langer Diskussion auf den Begriff Kerncurriculum, weil dieser in Gefahr steht, für einen verkürzten Bildungsbegriff in Anspruch genommen zu werden. Der ebenfalls aktuelle Be-

griff der Standards wird dagegen aufgenommen, aber nicht im Sinne von am Ende der Grundschulzeit abprüfbaren Zielen sondern im Sinne von Standards zeitgemäßer Grundschularbeit: Sie kennzeichnen eine für Kinder anregende Lernumgebung und individuelle Förderung ebenso wie die Perspektiven der zu unterstützenden Lernentwicklungen in der Zielorientierung“ (Grundschulverband 2003, S. 3).

Die Standards werden auf *zwei Ebenen* formuliert.

- Auf der *überfachlichen* Ebene: In einem Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit werden neun Prinzipien für die Gestaltung von Unterricht und Schulleben beschrieben sowie die Bedingungen, unter denen die Prinzipien eingelöst werden können.
- Auf der *fachbezogenen* Ebene: Bedeutsame Ziele und Inhalte der Lernbereiche und Fächer werden als tragfähige Grundlagen für weiteres Lernen formuliert; die Ausführungen folgen dem Dreischritt: Ziele – Bedingungen, unter denen die Ziele eine Arbeitsperspektive werden – Bandbreiten der Entwicklung.

6. Das Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit: überfachliche Standards

Beispiel der überfachlichen Ebene: Neun Prinzipien zeitgemäßer Grundschularbeit (aus Grundschulverband 2001, S. 5-7)

Die neun Prinzipien sind:

- Lernen als Selbstaneignung der Welt
- Geborgenheit und Lebensfreude
- Grundschule als Leistungsschule
- Lernen an bedeutsamen Inhalten
- In Zusammenhängen lernen
- Lernen in der Gemeinschaft mit anderen
- Gleichzeitigkeit von Differenzierung und Integration
- Chancengleichheit und Achtung vor dem Anderen
- Grundschule als Lernfeld für Demokratie.

Die neun Prinzipien sind jeweils konkretisiert und entfalten ein qualitativ anspruchsvolles Konzept der Bildungsarbeit. Als Beispiel sei das siebte Prinzip vorgestellt (Grundschulverband 2003, S. 7):

„Gleichzeitigkeit von Differenzierung und Integration:

Kein Kind im Grundschulalter sollte von der gemeinsamen Schule für alle ausgeschlossen werden. Alle Schülerinnen und Schüler sollen mit ihren persönlichen Voraussetzungen und Erfahrungen sowie ihren konkreten Möglichkeiten angenommen werden, alle Unterrichtsbemühungen sollen an diese meist sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Möglichkeiten anknüpfen. Dazu müssen die Unterrichtsangebote selbst hinreichend differenziert sein.

Angesichts der Unterschiedlichkeit der Voraussetzungen gelingt die optimale Förderung jedes einzelnen Kindes am ehesten dort, wo die Schülerinnen und Schüler arbeitsteilig an größeren Vorhaben tätig sind, zu denen sie alle eigene Beiträge auf dem ihnen jeweils angemessenen Niveau einbringen können. Das unvermeidliche Üben einzelner Fertigkeiten erfolgt demgegenüber am besten

in weitgehend individualisierten Unterrichtsarrangements. Projektunterricht, Wochenplanunterricht und Freiarbeit ersetzen daher in integrativen Grundschulen einen hohen Anteil des herkömmlichen Großgruppenunterrichts mit der ganzen Klasse. Besondere Förderangebote für einzelne Schülerinnen und Schüler können weitgehend in den Regelunterricht integriert erteilt werden. Der Grundsatz lautet: möglichst individuelle Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Gemeinsamkeit der Verschiedenen.“

Mit dieser Ausführung wird auch dies deutlich: Ein leitendes Bildungsprinzip wie die Gleichzeitigkeit von Differenzierung und Integration braucht zu seiner ernsthaften Realisierung mehr Zeit für differenziertes und gemeinsames Lernen und muss auf Selektion weitgehend verzichten – im Gegensatz zu den Rahmenbedingungen, unter denen die Grundschularbeit traditionell leidet. Sie leidet insbesondere an ihrer mageren Stundentafel und dem hohen Selektionsdruck von der Einschulung an. Die magere Stundentafel, also die Zeit, die gesellschaftlich für grundlegende Bildung zugestanden wird, spiegelt die chronische Unterfinanzierung der Grundschule; sie ist das Kellerkind der deutschen Schulfinanzierung und dies gilt auch für den internationalen Vergleich (siehe z.B. OECD 2000, S. 17). Daran ändern die aktuellen Bemühungen um familienpolitisch motivierende Ausdehnung auf den ganzen Tag nichts, weil sie zur knappen Stundentafel möglichst preisgünstige Betreuung addiert, statt ein ausgearbeitetes pädagogisches Konzept zu entwickeln und zu finanzieren. Die Prinzipien in der Empfehlung des Grundschulverbandes sind mithin zugleich eine Option zur Qualitätsentwicklung der grundlegenden Bildung, die diesen Namen auch verdient.

Gleiches gilt für die Fachbereiche, siehe hierzu das oben ausgeführte fachbezogene Beispiel zur Leseförderung.

7. Tragfähige Grundlagen: fachbezogene Standards

Auf der fachbezogenen Ebene werden die tragfähigen Grundlagen konkretisiert. Sie werden im Dreischritt dargestellt:

- *Ziele:* Aus dem fachlichen Katalog der möglichen und wünschenswerten Ziele wurden hier die ausgewählt, die für grundlegende Lernprozesse und für weiterführendes Lernen als wesentlich und unverzichtbar eingeschätzt wurden. Ein Schwerpunkt liegt auf den Zielen im Bereich der Methodenkompetenz, die für selbstständiges eigenaktives Lernen von besonderer Bedeutung sind. Die Ziele werden als Kompetenzen beschrieben. Sie sind offen für Differenzierungen, d.h. sie sind immer auf verschiedenen Niveaus konkret erreichbar.
- *Bedingungen:* Ziele erhalten ihre Bildungsqualität erst durch die Art, wie die Lernprozesse ermöglicht werden. Hier entscheidet sich z.B. ob die Ziele vor allem durch eigenaktive Erarbeitung oder überwiegend durch Instruktion angestrebt werden. Dies wiederum hat grundlegenden Einfluss auf den Bildungsgewinn. In den Bedingungen spiegeln sich auch die allgemeinen Prinzipien, die zuvor im „Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit“ dargestellt wurden.
- *Bandbreiten der Entwicklung:* Dieser Darstellungsschritt signalisiert die Individualität der Lernprozesse und des Lerngewinns. Dabei sind auf Grund des Fehlens empirischer Grundlagen die Formulierungen noch vage. Hier könnte empirisch ein präziseres Spektrum dessen erarbeitet werden, was Schulen zu leisten imstande sind: Schulen in bildungsfernen Milieus wie Schulen anderswo. Diese empirisch zu gewinnende Bandbreiten-Übersicht kann wiederum der ein-

zernen Schule bei der Fortschreibung ihres schuleigenen Lehrplans weiter helfen. Zur Orientierung können die Bandbreiten an Schulen in vergleichbaren Milieus dienen. Sie sind auch ein Ausweis der Leistbarkeit im gegenwärtigen System unter ihren Bedingungen. Bleiben die Kompetenzniveaus hinter den Erwartungen zurück, dann stellt sich für alle Verantwortungsebenen die Frage nach den Gründen. Sind die Erwartungen zu hoch gesteckt? Sind die Gelingensbedingungen unzureichend vorhanden?

Diese drei Schritte sollen an einem fachbezogenen Beispiel konkretisiert werden:

Tragfähige Grundlagen im schriftlichen Sprachhandeln und Rechtschreiben (Textproduktion) (aus Grundschulverband 2003, S.9-11)

„Ziele:

- Die Kinder schreiben spontan eigene Texte.
- Sie schreiben Texte, bei denen sie selbstverantwortlich über Themen, Realisierungsformen und die Nutzung von Schreibhilfen entscheiden.
- Sie schreiben Texte, die einen erzählenden und die einen informierenden Charakter haben.
- Sie verwenden Methoden, um ihren Schreibprozess zu gestalten:
 - > Sie erarbeiten und sammeln Schreibhilfen wie Ideensammlungen, Wortfelder, Textmuster, sprachliche Wendungen,
 - > sie planen Texte und verwenden Planungsmethoden, z.B. Ideensammlungen, Textstrukturen, inhaltliche Recherche,
 - > sie beraten sich über Texte, geben Hinweise zur Überarbeitung,
 - > sie überarbeiten Texte, wenn dies vom Schreibziel her wichtig ist, und verwenden dabei die erarbeiteten Schreibhilfen und Methoden wie Erweitern, Ersetzen, Kürzen, Umstellen.

Zum Rechtschreiben:

- Die Kinder schreiben eigene Texte in zunehmender Annäherung an normgerechte Schreibung. Sie schreiben Wörter, die sie bisher als schreibwichtige Wörter geübt haben, weitgehend normgerecht, andere Wörter zumindest lautorientiert.
- Sie verwenden erfolgreich Methoden selbstständigen Rechtschreiblernens:
 - > Sie schreiben methodisch sinnvoll ab,
 - > sie üben selbstständig mit Wörtern, die für sie schreibwichtig sind und deren Schreibung ihnen noch schwerfällt – mit Methoden wie Lernkartei-Arbeit, Klärung von orthografischen Regelungen mit großer Reichweite (verwandte Wörter finden, Wörter gliedern, Wörter ableiten), Selbst- und Fremdkontrolle sowie Korrektur,
 - > bei für sie schwierigen Wörtern verwenden sie Methoden, um Wörter richtig schreiben zu können, z.B. Abhören, Ableiten, Nachfragen, Computer-Recherche, Nachschlagen. Dazu haben sie begründete Vermutungen, wie die Wörter geschrieben werden könnten.

Bedingungen:

Schreib-Lese-Kultur: Der Unterricht vermittelt an die Kinder persönlich bedeutsame Begründungen zum Schreiben und zum Lesen, damit verbunden auch

zum Rechtschreiben. Dazu ist die Entwicklung einer Schreib-Lese-Kultur in der Klasse mit vielfältigen Schreib- und Leseanregungen auf unterschiedlichem Niveau erforderlich. Für die Normorientierung sind Schreibgelegenheiten nötig, die Texte mit Normanspruch veröffentlichen, z.B. Klassenzeitung, Geschichtenbuch für andere Leser, Lesetipps für die Schulbücherei. Dabei gilt der Normanspruch erst nach dem Entwurf von Texten für deren Überarbeitung und Schlussfassung.

Bandbreiten der Entwicklung:

Die *Schreibentwicklungen und Schreibniveaus* der Kinder sind sehr unterschiedlich. Hier spielen ... außerschulische Erfahrungen und Anregungen sowie individuelle Interessen, Fabulierlust und Sprachmöglichkeiten eine wichtige Rolle. Sprachgewandte und ideenreiche Kinder brauchen besondere Herausforderungen und Hilfestellungen, um ihre schon vorhandene Sprachkraft weiter zu entwickeln. Sie können die Kernkriterien Sprache, Inhalt und Gestaltung auf die jeweilige Schreibaufgabe und auf die eigenen Texte hin konkretisieren. Sprachärmere Kinder brauchen besondere, individuell wirksame Begründungen, mehr Anregungen durch Textmuster und Schreibmittel sowie Bestätigung durch Würdigung ihrer Texte.

Ihre *Rechtschreibfähigkeit* entwickeln Kinder unterschiedlich rasch. Deshalb weisen auch am Ende der Grundschulzeit die Rechtschreibleistungen der einzelnen Kinder eine große Bandbreite auf. Bei manchen Kindern bilden sich früh intern die Regelungen zur Rechtschreibung heraus. Sie entwickeln ein funktionierendes Rechtschreibgespür und finden sich rasch in Wörterbüchern zurecht. Bei anderen Kindern sind Sprachgefühl und Rechtschreibgespür weniger ausgeprägt; sie brauchen viel Zeit, Anregungen, Experimentierraum und Ermutigung, um ihren Weg zum normgerechten Schreiben zu entwickeln. Am Ende der Klasse 4 schreiben sie vielfach noch gemischt zwischen Laut- und Normorientierung, können noch nicht in umfangreichen Wörterbüchern aber doch z.B. im eigenen Wörterheft mit ihren schreibwichtigen Wörtern nachschlagen.“

Diese Struktur findet sich bei den Empfehlungen für die Fächer Mathematik, Sachunterricht und für den Ästhetischen Lernbereich: Kunst, Musik und Sport wieder. Die gesamte Empfehlung kann als Heft beim Grundschulverband angefordert oder von der Homepage des Grundschulverbandes heruntergeladen werden (www.grundschulverband.de/Standards).

8. Thesen zur Qualität und Funktion von Bildungsstandards

- Gerade die Schule, die Heterogenität respektiert, muss mehr Eigenverantwortung und Selbstständigkeit auch in curricularer Hinsicht erhalten.
- Andererseits darf der Staat nicht aus der Pflicht entlassen werden, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Deshalb braucht die selbstständiger werdende Schule auch curriculare Vorgaben, nicht als Rahmenpläne sondern als curriculare Kerne oder Standards, die sowohl zentrale Bildungsziele als auch die Bedingungen für Bildungsprozesse festhalten, auf die alle Kinder einen Anspruch haben und die Voraussetzung für erfolgreiche weitere Teilhabe an Bildung sind.
- In den Standards muss es Spielraum geben für individuelle Entwicklungen

und für Bandbreiten individueller Zielerreichungen. Daneben muss es Platz und Zeit geben für schul- und schülerspezifische weitere Vorhaben und Ziele.

- Für die Standards gilt:
 - > Sie formulieren wesentliche und allgemein gültige Kompetenzen, die in einer Bandbreite individueller Möglichkeiten realisiert werden können.
 - > Sie beziehen sich auf die Lernprozesse und auf die Ziele als Lernperspektive.
 - > Sie werden mit langfristiger Reichweite formuliert, also z.B. für vier Schuljahre, für sechs Schuljahre. Bei einer zehnjährigen gemeinsamen Schulzeit wäre die Vorgabe solcher Standards nur in Bezug auf die ersten sechs und dann auf die weiteren vier Jahre nötig.
- Diese Standards nehmen alle in die Pflicht, die für die Bildung Verantwortung tragen. Hier gilt z.B. auch die staatliche Verpflichtung, für Nachteilsausgleiche zu sorgen.
- Die Rechenschaftspflicht der Schulen und die Evaluierungen beziehen sich im Pflichtteil auf die Realisierung der Standards.
- Richtlinien und Lehrpläne / Rahmenlehrpläne / Bildungspläne der Zukunft bestehen nur aus dem überfachlichen Leitkonzept und den tragfähigen Grundlagen zu den Fächern und Lernbereichen, ausgewiesen in der Langzeitperspektive von Schulstufen. Die Ausdifferenzierung und Ausweitung erfolgt schulbezogenen in den schuleigenen Lehrplänen.
- Wenn die deutsche (Grund-)Schule internationalen Vergleichen Stand halten und Ernst machen will mit dem Anspruch, auf Bildung als der wichtigsten Ressource zu setzen, dann müssen mit den Bildungsstandards auch neue Entscheidungen über die Rahmenbedingungen getroffen werden:
 - > zum Abbau der Selektion,
 - > zur pädagogisch durchgestalteten Ganztageschule,
 - > zum Nachteilsausgleich für Schulen in pädagogisch besonders herausfordernden Lagen.

Die vom Grundschulverband vorgelegte Empfehlung für die ersten vier Schuljahre kann für eine solche Qualität von Bildungsstandards als Exempel dienen.

Literatur

- Bartnitzky, Horst 2002: Plädoyer für ein Kerncurriculum für die Grundschule. In: Böttcher, Wolfgang; Kalb, Peter E. (Hg.): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift. Weinheim: Beltz, S. 38 ff.
- Bildungskommission NRW 1995: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand
- Böttcher, Wolfgang; Hirsch, Eric Donald 1999: Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums. In: Die Deutsche Schule 1999, 91, S. 299-310
- Böttcher, Wolfgang; Kalb, Peter E. (Hg.) 2002: Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift. Weinheim: Beltz
- Burk, Karlheinz 2001: Albtraum Kerncurriculum. In: Hessische Lehrerzeitung 2001, 10/11, S. 20 ff.
- Grundschulverband 1999: Zur Qualität der Leistung. 5 Thesen zu Evaluation und Rechenschaft der Grundschularbeit. Erneut abgedruckt in: Schmitt, R. (Hg.): An der Schwelle zum 3. Jahrtausend. Frankfurt: Grundschulverband 1999, S. 164 ff.
- Grundschulverband 2001/2002 (Hg.): Grundschulverband aktuell. Frankfurt a.M. 2001, 74, 75 sowie 2002, 78, 79
- Grundschulverband 2003: Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. In: Grundschulverband aktuell. Frankfurt a.M., 2003, 81.

Informationen über: www.grundschulverband.de OECD 2000: Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren. Paris
Hans-Böckler-Stiftung 2001: Diskussionspapiere: Sachverständigenrat Bildung – Wege zur Bildungsreform. 2001 Heft 6
Heinrich-Böll-Stiftung 2001: Zur Diskussion gestellt: 2. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung „Chancengleichheit oder Umgang mit Gleichheit und Differenz. Förderung eines jeden Menschen als Aufgabe des Bildungssystems“
Hurrelmann, Bettina 1994: Leseförderung. In: Praxis Deutsch, 1994, 127
KMK 2002: Protokoll der 300. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz 5. Dez. 2002 in Bonn

Horst Bartnitzky, geb. 1940; Dipl.-Päd., Leitender Regierungsschuldirektor, Leiter mehrerer Lehrplankommissionen in NRW; Bundesvorsitzender des Grundschulverbandes; Arbeitsschwerpunkte: allgemeine Grundschulfragen, Deutschdidaktik
Anschrift: Heinrich-Albrod-Str. 54, 47249 Duisburg;
Email: horst.bartnitzky@gmx.de