

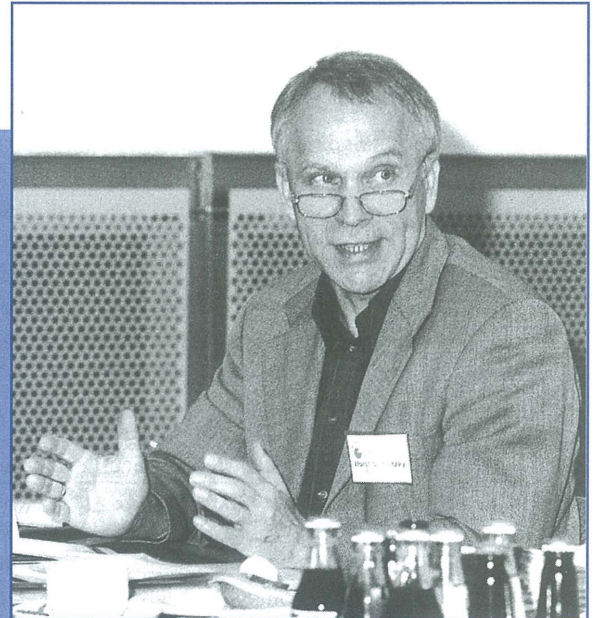
Plädoyer für ein Kerncurriculum für die Grundschule

Nehmen wir das Beispiel einer Stadt im Ruhrgebiet. In einigen nördlichen Stadtteilen kommen viele Kinder in die Schule, die kaum die deutsche Sprache verstehen oder sprechen können. Aber auch die anderen Kinder mit Migrationshintergrund und die deutschen Kinder an diesen Schulen haben vielfältige Sprach- und Lernprobleme – Spiegelbild von Stadtteilen in besonderen sozialen Brennpunktgebieten, oft verbunden mit Enklaven, in denen sich eine bestimmte ethnisch bestimmte Infrastruktur entwickelt hat. In derselben Ruhrgebietsstadt gehen in Grundschulen der südlichen Stadtteile viele Kinder aus Elternhäusern der oberen Mittelschicht. Die Kinder kommen mit elaborierten Sprachfähigkeiten in die Schule, sie können bereits vieles und lernen anderes leicht und locker. 90 % und mehr der Kinder gehen hier nach der Grundschule jährlich aufs Gymnasium.

Offenkundig sind die Eingangsvoraussetzungen und die Möglichkeiten der weiteren Entwicklungsförderung für die Kinder im Norden und im Süden extrem unterschiedlich. Offenkundig brauchen die Kinder unterschiedliche Lernförderung. Und offenkundig sind die Unterschiede auch am Ende der vierjährigen Grundschule nicht ausgeglichen. Im Gegenteil: Vieles deutet darauf hin, dass die Schere der Entwicklung, die schon beim Schulanfang auseinander strebt, sich am Ende der Klasse vier noch weiter geöffnet hat.

Kann es dann für Grundschulen überhaupt ein gemeinsames Curriculum geben? Einen harten Kern des Wissens, der Fertigkeiten und Fähigkeiten, auf den alle Kinder einen Bildungsanspruch haben? Den alle Kinder am Ende der Grundschulzeit als tragfähige Grundlage für weiteres Lernen besitzen können und besitzen müssen – gleich ob sie im Norden oder Süden dieser Ruhrgebietsstadt wohnen oder irgendwo anders zwischen Flensburg und Berchtesgaden, zwischen Aachen und Cottbus?

Ja, ich glaube, dass dies möglich ist, und dringlicher: dass einen solchen Kern festzulegen unabdingbare Voraussetzung für die Förderung der einen wie der anderen Kinder ist, wenn nur alle Verantwortlichen diesen Kern als Bildungsanspruch aller Kinder in der Grundschule ernst nehmen – die Schulen und ihre Lehrerinnen und Lehrer, die Schulaufsicht und Schulverwaltung, die Schul- und Finanzpolitik.



HORST BARTNITZKY
Geschäftsführender Vorsitzender

Sechs Gründe für ein Kerncurriculum

1. Verlässlichkeit der Lernbestände bei Übergängen

Ein aufeinander aufbauendes Schulwesen ist angewiesen auf verlässliche Lernbestände der jeweils vorausgehenden Schulen.

Schulen entwickeln zunehmend ein eigenes Profil. Für die Grundschule ist das selbstverständlich, ist sie doch Bezirksschule für alle Kinder eines Wohnbezirks. Die Kinder dieses Bezirks mit ihren bisherigen Entwicklungen und ihrem sozio-kulturellen Umfeld, die Lernumwelt dieser Kinder sind dabei prägende Faktoren. Kinder im sozialen Brennpunkt, mit hohem Anteil von Migrantenkindern lernen anders und anderes als Kinder im Upper-class-Villenviertel. Bei aller Unterschiedlichkeit muss es dennoch Gemeinsames geben, auch einen Grundbestand an Kenntnissen, an Fertigkeiten, an Fähigkeiten. Dies Gemeinsame ist sozusagen der Pflichtteil, auf dem zuverlässig weiterführendes Lernen aufbauen kann und aufbauen muss.

Beispiel:

Was ist im Rechtschreiben das Verpflichtende: 1000 Grundwortschatzwörter richtig zu schreiben? Ein 120-Wörter-Diktat fehlerarm zu bewältigen – vorbereitet oder unvorbereitet? In der Hamburger Schreibprobe, die den rechtschreiblichen Entwicklungsstand von Kindern testet, einen angemessenen Entwicklungsstand haben, Richtig- und Falschreibungen eingeschlossen? Methoden des selbstständigen Rechtschreiblers beherrschen und damit sein eigenes Lernen steuern? Alle diese Optionen sind in der Schulpraxis anzutreffen und nach den meisten Lehrplänen möglich. Tatsächlich beinhalten sie aber sehr Unterschiedliches in Ziel und Methodik. Grundschulen, die didaktisch zeitgemäß eher auf Methoden des selbstständigen Rechtschreiblers setzen denn auf Diktatschreiben, müssen oft feststellen, dass in den Schulen der Sekundarstufe I häufig wiederum das Diktatschreiben im Zentrum steht.

Ein Kerncurriculum der Grundschule verpflichtet auch die anschließenden Schulen genau dort weiterzuarbeiten, wo die Entwicklungen in der Grundschule begonnen haben.

2. Zielperspektive für Schülerinnen und Schüler

Schule verfügt wie keine andere Institution über kostbare Lebenszeit von Menschen über zehn Jahre und mehr hinweg. Die Kinder und Jugendlichen haben bei dieser Investition ein Recht darauf, das zu lernen, was für sie auch erkennbar für ihr weiteres Lernen wichtig ist. Je klarer es definiert ist, desto klarer können sie ihren Lernweg mitgestalten.

Beispiel:

Wenn z.B. ein anerkanntes Ziel das richtige Abschreiben ist, dann müssen Begründungen für richtiges Abschreiben vermittelt werden sowie Techniken des Abschreibens: Gliedern schwieriger Wörter, Einprägen heikler Stellen, »Pilotsprache«, Abschreiben in vier Schritten. Schülerinnen und Schüler verwenden diese Techniken beim Üben eigener schreibwichtiger Wörter, beim Publizieren von Texten. Die Fertigkeiten des richtigen Abschreibens sind damit definiert – für die Arbeit in der Grundschule, für die Eigensteuerung der Schülerinnen und Schüler sowie für die Weiterentwicklung in der Sekundarstufe 1. Nun müssen sie beigebracht, geübt und konsequent verwendet werden – Aufgaben für Lehrerinnen und Lehrer und Aufgaben für die Kinder.

Mit der Zielpräzisierung und der damit verbundenen notwendigen Förderung muss auch der pädagogisch negative Effekt des »Over-protecting«, der Überbehütung entfallen, wenn z.B. bei Kindern mit schwachen Deutschkenntnissen nachsichtig über alle Schwächen beim Schreiben hinweggesehen wird. Zugleich ist mit der Zielpräzisierung im Kernbereich auch festgelegt, dass andere Ziele und Lernvorhaben nach Interesse und Fähigkeiten frei bestimmt werden können. Der Vorwurf an die Grundschule als »Schule der Beliebigkeit« läuft damit ins Leere.

3. Nachteilsausgleich

Die Lernbedingungen sind in den verschiedenen Grundschulen auf Grund der bisherigen Lernbiographien der Kinder sehr unterschiedlich. Erinnert sei an die Gegebenheit: Kinder mit massiven Lebensproblemen, mit wenig geförderten Lernbiografien brauchen andere und sie brauchen mehr Unterstützung, um erfolgreich Grundlegendes zu lernen als Kinder aus behüteten und bildungsorientierten Elternhäusern. Wenn Schulen die Ziele des Kerncurriculums im üblichen Rahmen der Grundschulzeit nachweislich nicht erreichen können, brauchen sie erhöhte Ressourcen: mehr Unterrichtszeit, also mehr Lehrkräfte, besser aus- und fortgebildete Lehrkräfte, bei neuartigen Problemstellungen auch Begleitung.

Beispiel:

Die einen Kinder kommen als Leser in die Schule, mit hoher Motivation zum Lesen allgemein und zum Bücherlesen insbesondere. Andere Kinder haben noch nicht erfahren, dass Lesen oder Schreiben lebenspraktisch bedeutsame Tätigkeiten sind, es gibt in ihrer Umwelt keine Lese- oder Schreibvorbilder. Ihnen muss die Schule gute Gründe vermitteln, warum Lesen und Schreiben reizvoll, bereichernd, lebensbedeutsam sind, ihnen muss die Schule die Besonderheit der Buchstabenschrift erkennbar machen, sie muss ihre Lesefähigkeit fördern. Dies sind Prozesse, die tief in die Didaktik des Sprachunterrichts eingreifen, die aber Zeit und Materialien erfordern – Zeit für Lesevorbilder z.B. in Vorlesestunden, Zeit zum eigenen Lesen in der Schule, zum geselligen Lesen, gerade auch, wenn außerhalb der Schule die Lesespur nicht fortgesetzt wird. Und natürlich Lesestoff unterschiedlichster Art, auch eigene Bücher der Kinder, die zu Hause keine haben. Geduldige Zuhörerinnen und Zuhörer beim eigenen Vorlesen – solche Geduld bringt die Klasse in der Regel nicht auf, hier braucht man individuelle Zuhörer.

Wenn also Lesen als basale Fähigkeit gelten kann, dann müssen alle Kinder in der Grundschule darauf hin gefördert werden, dass sie am Ende der Grundschulzeit auch Leserinnen und Leser sind, die z.B. lustvoll und versunken ein selbst gewähltes Kinderbuch lesen. Kinder, die für das Lesen überhaupt erst aufgeschlossen werden müssen, brauchen kleinere Lerngruppen, zeitweise Doppelbesetzungen, möglicherweise zweisprachigen Unterricht, vielfältige Lesesituationen mit viel Lesemuße; die Lehrerinnen und Lehrer brauchen Beratung und Supervision; die Schule braucht eine vorzügliche Ausstattung an Lesematerialien und Büchern – verschiedenster Interessenlagen, Schwierigkeitsgrade, eventuell auch in den Sprachen der Herkunftsländer.

Zusätzliche Ressourcen müssen legitimiert werden. Das Kerncurriculum als überprüfbarer Teil von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten ist der prioritäre Gradmesser für Erfolg der Schule und des Schulsystems; wo es mit den vorhandenen Möglichkeiten nicht erreicht werden kann, erzwingt es zusätzliche Unterstützungen.

Zum Beispiel: Rechtschreiben – »Spielmaterial« zur Veranschaulichung

Der folgende Text steht für das Kerncurriculum Rechtschreiben. Man vergleiche Umfang und Festlegungsichte dieses Vorschlags mit den gültigen Lehrplan-Passagen. Der hier vorgenommene Dreischritt könnte für alle Bereiche gelten, zu denen ein Kerncurriculum formuliert wird:

1. Die Ziele am Ende der Grundschulzeit
2. Die Lernbedingungen (»Diese Ziele sind nur erreichbar, wenn ...«)
3. Entwicklungen und Bandbreiten.

1. Die Ziele am Ende der Grundschulzeit

- ✗ Kinder schreiben ihren eigenen Text in Annäherung an die normgerechte Schreibung. Dabei schreiben sie Wörter, die bisher als schreibwichtige Wörter geübt wurden, weitgehend normgerecht, andere Wörter zumindest lautorientiert.
- ✗ Kinder schreiben einen vorgegebenen Text richtig ab und verwenden dabei als eingeführte Schreibstrategie: Einprägen von Sinnabschnitten, Einschätzen schwieriger Wörter, Techniken zum Einprägen heikler Stellen wie farbig überschreiben, lautierend lesen.
- ✗ Kinder üben selbstständig Lernwörter, die für sie selbst schreibwichtig sind z.B. mit einer Lernkartei. Sie nutzen dabei Strategien, um die Regelung der jeweiligen Schreibweise bewusst zu machen: sie finden andere Wörter, die gleich geschrieben werden; sie finden verwandte Wörter und markieren den Wortstamm; sie verlängern Wörter, sie leiten Wörter ab.
- ✗ Kinder haben ein Gespür für Unsicherheit beim Rechtschreiben und schlagen das jeweilige Wort nach. Dazu haben sie Vermutungen, wo sie das Wort finden können (alphabetische Gliederung, Grundform bei flektierten Wörtern, alternative Schreibweise bei mehreren Buchstaben für einen Laut).

2. Die Lernbedingungen

Diese Ziele sind nur erreichbar, wenn der Unterricht folgende Lernbedingungen schafft:

- ✗ **Schreibbegründungen:** Der Unterricht vermittelt an die Kinder Begründungen zum Schreiben und zum Rechtschreiben. Dazu ist die Entwicklung einer Lese- und Schreibkultur in der Klasse mit vielfältigen Anregungen zum Schreiben erforderlich. Für die Normorientierung sind Schreibgelegenheiten nötig, die Texte mit Normanspruch veröffentlichen, z.B. Schreibprojekte, Korrespondenzen.
- ✗ **Selbstständiges Üben:** Von Anfang an sammeln die Kinder Wörter, die für sie schreibwichtig sind, und lernen Übungstechniken wie Abschreiben in vier Schritten, Training mit der Lernkartei, Markieren verwandter Wörter, gleicher Wortbausteine. Sie erwerben ein Übungsrepertoire, mit dessen Hilfe sie ihr Üben selbst organisieren können.
- ✗ **Reflexion:** Die Kinder sammeln und strukturieren Wörter, denken über Schreibweisen nach, begründen sie.

3. Entwicklungen und Bandbreiten

Kinder entwickeln ihre Rechtschreibfähigkeiten 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 der 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 Grundschulzeit schreiben sie vielfach noch gemischt zwischen Laut- und Normorientierung, können noch nicht in umfangreichen Wörterbüchern, aber doch im eigenen Heft mit ihren schreibwichtigen Wörtern nachschlagen. Diese Bandbreite muss auf Grund der unterschiedlichen Entwicklungsvoraussetzungen der Grundschul Kinder akzeptiert werden.

Unverzichtbar ist aber, dass alle Kinder auf ihrem jeweiligen Niveau die o. a. Ziele erreichen. Von ihrem Niveau aus können sie sich dann in der Sekundarstufe weiterentwickeln.

4. Gesellschaftliche Vorgaben

Die Gesellschaft investiert in das Schulsystem viel Hoffnung und Finanzen. Sie kann auch voraussetzen, dass in diesem System verlässlich bestimmte definierte Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten auch tatsächlich erworben werden.

Beispiele:

Bei allen Klageliedern über die Rechtschreib- und Rechenleistungen: Welche sind es denn, die fairerweise alle Kin-

der in der begrenzten Grundschulzeit auch wirklich lernen können? Sie sollten nicht abstrakt und wolkig beschrieben werden, sondern konkret und präzise, nicht im Wünschenswerten fabuliert werden, sondern im Erreichbaren bleiben. Dann wäre hier das prioritäre Förderziel zu setzen.

Andere Beispiele könnten Grundkenntnisse sein, z.B. über Deutschland, über Europa; über das Wetter und zur Untersuchung von Wettererscheinungen; über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Islam und Christentum. Welche Grundorientierungen sind der Gesellschaft wichtig,

welche sollten Kinder in der Grundschule erlernen, auf die weiterführendes Lernen aufbauen kann?

Wenn das Verbindliche definiert und überprüfbar ist, dann kann auf weitere Forderungen an die Schule angemessen reagiert werden. Sind sie als neue Pflichtaufgaben gemeint, dann ist die Frage zu stellen: Was an bisher Verbindlichem kann entfallen?

5. Gemeinsamer kultureller Grundbestand

Das Kerncurriculum beinhaltet den gemeinsamen Grundbestand an Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Gesellschaft, der die Menschen auch über Regionen, über ihre Herkunft und über Generationen hinweg kommunikationsfähig hält. Warum muss in der Schule ständig alles immer wieder anders sein? Es fördert die Identifizierung mit der Schule und das Gespräch über Generationengrenzen, wenn Kinder unter anderem auch lernen, was Eltern und Großeltern schon gelernt haben. Und es erleichtert die interkulturelle Entwicklung, wenn es kulturüberschreitend neue Gemeinsamkeiten gibt.

Beispiel:

Zum Literaturunterricht muss neu die Kanondebatte geführt werden. Gehören nicht Goethes Gefunden, Brechts Bitten der Kinder oder Bürgers Münchhausen-Geschichten zum literarischen Grundbestand? Gehören Aktualisierungen und kulturelle Erweiterungen dazu – zu Bürgers Münchhausen die moderne Variante von Käpt'n Blaubär, zu Till Eulenspiegel aus dem islamischen Raum der Nasredin Hodscha? Begriffe wie Gedicht, Vers, Strophe, Reim sind wichtige Arbeitsbegriffe, die auch über die Generationen hinweg gesichert werden müssten. Oder Erzählfiguren wie: Auszug – Abenteuer – glückliche Heimkehr, die an verschiedenen Werken der Kinderliteratur erkannt werden könnten, z.B. an Märchen, an der Geschichte von der Bärenjagd, an Janoschs »Oh wie schön ist Panama«.

6. Entschärfung der Leistungsdebatte durch Konsens im Kernbereich

Ein Kerncurriculum, das bundesweit akzeptiert ist, würde die Leistungsdebatte und den Wettlauf der Länder entschärfen. Pflicht jedes Landes wäre, bei allen Schülerinnen und Schülern die Ziele zu erreichen, die konsensual im Kerncurriculum festgelegt sind.

Das setzt die Schule und ihre Lehrerinnen und Lehrer in die Pflicht, alle Förderung vor allem hierauf auszurichten. Das Kerncurriculum als harter Kern der Lehrpläne ist auch harter Kern jedes Schulprogramms. Es nimmt aber auch die anderen für Schule Verantwortlichen in die Pflicht, die Schule gegebenenfalls durch weitere Ressourcen in dieser Aufgabe zu unterstützen, siehe oben Punkt 3: Nachteilsausgleich.

Drei Bedingungen für ein Kerncurriculum

1. Keine Reduktion auf Faktenwissen

In einem aufbauenden Schulsystem mit dem Prinzip der Jahrgangsklasse liegen lineare Progressionen nahe: Zuerst werden Buchstaben und Laute eingeführt, dann das Textlesen, dann – in der Sekundarstufe 1 – der Literaturunterricht. Generalisiert hieße das: In der Grundschule das Wissen, auf späteren Schuljahren die Fähigkeiten. Diese Progression ist deshalb falsch, weil sie für die Lerner keine Begründungen liefert, warum sie das Wissen erlernen sollen, weil es Wissen von der Verwendung löst und dabei wichtige Lernzusammenhänge außer Acht lässt. Üben erzeugt nur Sinn, wenn es zum Ausüben wichtig ist.

Das Kerncurriculum darf nicht auf Faktenwissen reduziert werden, weil intelligentes Wissen auf den kompetenten Verarbeiter und Nutzer dieses Wissens angewiesen ist. Ohne die intelligente Nutzung ist Faktenwissen toter Ballast. Deshalb gehören in das Kerncurriculum das Wissen sowie die Fertigkeiten und die Fähigkeiten, mit dem Wissen zu operieren und das Wissen zu erweitern.

2. Nicht zu kurze Stufigkeit

Die Stufigkeit des Kerncurriculums darf nicht zu eng gezogen werden, um die Lernprozesse nicht zu kleinschrittig zu determinieren. Das Kerncurriculum muss deshalb für die Grundschulzeit insgesamt definiert werden, für die Klassen 1 bis 4, bei der sechsjährigen Grundschule für die Klassen 1 bis 4 und 5/6.

3. Kerncurriculum – kein Auslese-, sondern ein Förderinstrument

Das Kerncurriculum der Grundschule muss für alle Kinder verbindlich und leistbar sein. Es bindet deshalb die Lehrkräfte und die Schulprogramme als prioritäre Aufgabe. Die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten des Kerncurriculums sind die zuvörderst wichtigen Ziele, auf die hin alle Kinder gefördert werden müssen und die zu erreichen zu ihrem Bildungsrecht auf grundlegendes erfolgreiches Lernen gehören.

Das Kerncurriculum bindet damit auch die Verwaltung und die Politik, Schulen in dieser prioritären Aufgabe zu unterstützen – auch durch Nachteilsausgleiche (s. o). Außenevaluation, wie sie im Zusammenhang internationaler, nationaler und landesbezogener Untersuchungen zukünftig üblich werden wird, muss sich zuerst und vor allem auf die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten des Kerncurriculums beziehen, um über Nachteilsausgleiche entscheiden zu können.