

Horst Bartnitzky

Kinder testen oder Kinder stärken?

Sind die Ziele, die überprüfbaren Kompetenzen am Ende das Maß für Schulqualität? Diesen Eindruck hat man alle Jahre wieder, wenn die neueste sog. Leistungsstudie veröffentlicht wird, sei es PISA und TIMSS für 15-Jährige oder IGLU und VERA für Grundschul Kinder. Ein Beleg für qualitativollen und ertragreichen Unterricht ist dies alles nicht. Den definieren die Kultusministerien an anderen Stellen.

Aber Grundschulen befinden sich in der Zwickmühle: Kinder schulen für Tests oder entwicklungsbezogene, die Kinder stärkende Grundschulpädagogik?

Die widersinnige Trennung von Lernen und Leisten

»Kinder wollen lernen und etwas leisten.« Jawohl, das wollen sie, und wenn die Lernatmosphäre »wertschätzend und angstfrei« ist, dann können sie auch »ihrer individuellen Lernentwicklung entsprechend ihre bestmögliche Leistung entfalten«. Auf diese pädagogisch so richtigen Aussagen haben sich die Kultusministerinnen und -minister aller Bundesländer verständigt. Sie finden sich neben vielem anderem pädagogisch ebenso Erfreulichem in den aktuellen »Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule«, dort auf S. 10 unter der Überschrift: 2.2 Lernen und Leisten. In den Abschnitten 3.3 Pädagogische Diagnostik und 3.4 Leistungsbeurteilung wird dann ausgeführt, was der Grundschulverband als »Pädagogische Leistungskultur« beschreibt – Selbsteinschätzung der Kinder und Selbstbeurteilungen, Lerntagebücher und Portfolio. So weit, so fortschrittlich.



Abb. 1: Verschriftung

Dann aber folgt ein Satz, der das bisherige auf den Kopf stellt: »Grundschullehrkräfte unterscheiden zwischen Lernsituationen und Leistungssituationen« (S. 22). In Lernsituationen, so liest man weiter, dürfen Fehler gemacht werden, wird experimentiert und geübt; in Leistungssituationen dagegen wird überprüft. Das kennt man aus der alten Schule: nach den Lektionen erfolgt die Klassenarbeit, nach dem Lernen der Test. Nur hatten wir dies doch eigent-

lich überwunden. Pädagogische Leistungskultur geht anders.

Verschriftung (Abb. 1): Wir sehen Lucy ins Gesicht. Hoch konzentriert prüft sie ab: Wie klingt das, was ich jetzt schreiben will, im Wort? Welcher Buchstabe passt dazu? Lucy aktiviert das bisher Gelernte und kommt mit angespannter Konzentration zur Lösung, die ihrem Entwicklungsstand entspricht. Sie leistet beim Lernen und sie lernt beim Leisten.

Schreibkonferenz (Abb. 2): Dies ist ein didaktisch anspruchsvoller Klassiker der Deutschdidaktik. Was lernen, was leisten die Kinder hier? Ein Kind hat einen Text geschrieben und präsentiert ihn zwei Mitschülern. Es liest ihn zuerst ganz vor, dann satzweise. Die Mitschüler teilen eigene Gedanken zum Text mit: Was gefällt mir? Was kann ich mir gut vorstellen? Was verstehe ich nicht? Was ist gut geschrieben? Was klingt nicht so gut? Was schlage ich vor? Eine komplexe Unterrichtssituation mit vielfältigen Leistungen der Kinder: den Text präsentieren, aufmerksam zuhören, den Wert schätzen, bisher an Stilkriterien Erarbeitetes aktivieren und anwenden, darüber miteinander sprechen. Am Ende muss das Kind entscheiden, wie es seinen Text überarbeitet. Alle Kinder haben in dieser Erarbeitung gelernt, geübt und Enormes geleistet.

Portfolio (Abb. 3): Anna zeigt ihre Portfolio-Mappe. Hier hinein legt sie Blätter und Arbeiten, die ihr besonders gut gelungen sind, die sie mit Mühe und Sorgfalt gefertigt hat, auf die sie



Abb. 2: Schreibkonferenz



Abb. 3: Portfolio

nun auch stolz ist. In anderen Klassen werden die ausgesuchten persönlichen Arbeitsdokumente in Pappschubladen oder in Körbchen gesammelt. Der Sinn ist der gleiche: Es ist der individuelle Leistungsnachweis, der über die Monate hinweg die persönliche Lern- und Leistungsentwicklung deutlich macht, aus der Einschätzung des Kindes heraus. Das Portfolio ist auch Grundlage für Lerngespräche. Ist die Portfolio-Mappe gefüllt, dann wandern die Dokumente in einen Ordner. Mit der »7-Sachen-Regel« kann man festlegen, dass bis zu sieben Dokumente in der Mappe verbleiben dürfen, vielleicht mit einem Kommentar: Warum mir diese Arbeiten besonders wichtig sind. Kinder lernen, über ihre eigene Leistung nachzudenken und sie einzuschätzen, Rechenschaft abzulegen und darüber in Dialog zu treten, indem sie anhand des Portfolios über ihre Lernwege und ihre Lernergebnisse miteinander und mit der Lehrkraft sprechen.



Dr. h. c. Horst Bartnitzky

Autor von Fachbüchern und Deutsch-Lehrwerken, langjähriger Vorsitzender des Grundschulverbandes.

Nimmt man die wenigen Beispiele zusammen, dann wird deutlich: Lernen und Leisten sind pädagogisch untrennbar – Lernen, das Kinder herausfordert, ist immer zugleich Leisten. Leistung zeigt sich integriert in den *Arbeitsprozessen* (Verschriftung, Schreibkonferenz), in den *Arbeitsdokumenten* (Schreibdokument, Portfolio) sowie in den reflektierenden *Lerngesprächen* (Schreibkonferenz, Portfolio).

Nun mag man fragen: Wie kommt die Kultusministerkonferenz zu diesem Bruch in der Argumentation und unterstellt, Grundschullehrer würden zwischen Lern- und Leistungssituation unterscheiden? Diese Behauptung ist das Mantra der gegenwärtigen evidenzba-

über Lesefähigkeiten verfügen	<ul style="list-style-type: none"> • Altersgemäße Texte sinnverstehend lesen • Lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln
über Leseerfahrungen verfügen	(Textsorten, Kinderliteratur kennen und nutzen) <ul style="list-style-type: none"> • Texte begründet auswählen • Die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen
Texte erschließen	(Lesestrategien ...) <ul style="list-style-type: none"> • Eigene Gedanken zu Texten entwickeln ... • Bei der Beschäftigung mit lit. Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken, Gefühle, zwischenmenschliche Beziehungen zeigen
Texte präsentieren	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstgewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen • Ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen • Verschiedene Medien für Präsentationen nutzen

Abb. 4 aus KMK: Bildungsstandards Deutsch Primarstufe 2004: Lesen – mit Texten und Medien umgehen (S. 11 – 13, Auswahl)

sierten, psychologisch dominierten Bildungsforschung. Nach PISA 2000 hatte die KMK sich ohne langes Besinnen der Umsteuerung des Bildungssystems hin zur Output-Orientierung verschrieben. Seitdem wird die Bildungspolitik in der Öffentlichkeit von den Ergebnissen bei PISA, TIMSS, IGLU, VERA getrieben.

Dennoch ist pädagogisches Denken bei der KMK dadurch offensichtlich nicht verschüttet worden, wie an den übrigen Empfehlungstexten zu erkennen ist (s. Abb. 4 Bildungsstandards).

Daran sollten wir uns weiter orientieren.

Der verkürzte Kompetenzbegriff

Ein zentraler Testbereich ist seit PISA 2000 die Lesekompetenz, verkürzt auf das, was in der anglo-amerikanischen Didaktik Reading Literacy heißt. Die Lesefähigkeiten werden dabei auf solche Ziele reduziert, wie sie zur Lebensbewältigung beim weiteren Lernen und beim beruflichen Erfolg nötig sind. Lesekompetenz wird gestutzt auf fünf sogenannte Kompetenzstufen:

- I. Wörter/Sätze dekodieren
- II. Explizit angegebene Informationen identifizieren
- III. Einfache Schlussfolgerungen ziehen
- IV. Komplexe Schlussfolgerungen ziehen, interpretieren
- V. Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache

Diese Kompetenzstufen wiederum werden im Sinne der Formate operationalisiert, die für schulische Massentests geeignet sind. Es gilt, was vorwiegend mit Multiple-Choice abfragbar ist, und dies wird als »Ertrag« des Unterrichts, eben

als Output behauptet. Interpretationen z. B. lassen sich damit schwerlich abfragen. Und wenn Kinder auf durchaus treffende, aber von den Testmachern nicht vorausgesehene Interpretationen kommen, gelten sie als falsch. Begründungen der Kinder sind durch das Testformat ausgeschlossen.

Ganz zu schweigen von der Problematik der Textwahl: Der eine Text soll tüchtige Leseköner herausfinden, damit wird aber billigend in Kauf genommen, dass schwächere Kinder schon beim Anlesen mutlos werden und versagen.

Das Unrecht, das hier Jahr für Jahr praktiziert wird, hat der Grundschulverband bis 2011 an den jeweiligen Aufgaben deutlich gemacht. Daran hat sich inzwischen nichts geändert.

Das alles ist fern von den mehrdimensionalen Kompetenzen, wie sie in der deutschen Lesedidaktik gelten und zum Rüstzeug der Grundschullehrkräfte gehören – fern also von Lesekultur mit Kindern, von Kinderbüchern und poetischen Texten, von eigenständiger Auseinandersetzung mit Literatur oder dem handelnden Umgang mit ihr (siehe z. B. Grundschulverband 2006, 2015).

Die Kultusministerkonferenz orientiert sich in ihren Empfehlungen und in den Bildungsstandards an der komplexen und leser-, d. h. kindbezogenen deutschen Lesedidaktik und setzt damit unausgesprochen einen Widerspruch zur evidenzbasierten Bildungsforschung mit dem Literacy-Konzept. Dies zeigt auch die Auswahl aus den Bildungsstandards zum Kompetenzbereich Lesen (Abb. 4).



Abb. 5: Freies Lesen

Wieder nur einige Beispiele, die kindbezogene Lesedidaktik auch im Sinne der Bildungsstandards konkretisieren:

Freies Lesen (Abb. 5): Vier Jungen haben sich aus der Bücherei Sachbücher geholt und lesen darin, tauschen sich aus, weisen sich auf Interessantes hin, bilden Expertengruppen: Was ist wichtig, interessant, erstaunlich, spannend, witzig? Sie mögen mit dem Buch einen kurzen Vortrag vor der Klasse vorbereiten, einen Lesetipp schreiben, ein Plakat, eine Ausstellungsecke gestalten. Solche Situationen freien Lesens orientieren sich an außerschulischen Lesesituationen und sie ermöglichen auch Kindern aus lesefernen Milieus, entsprechende Erfahrungen zu machen. Bedingungen sind freies, auf individuelles und gemeinsa-

mes Interesse bezogenes Lesen, auch informelle Kommunikation über im Buch Entdecktes und Gelesenes.

Themenbezogenes Lesen: Neben dem freien Lesen hat der Unterricht die anregungsreiche Möglichkeit des themenbezogenen Lesens: Wenn der Unterricht thematisch organisiert ist, die Kinder in das Thema eintauchen können, dann können sie Bücher zum Thema besorgen und sich im Rahmenthema Spezialthemen wählen. Das mögen Sachthemen sein wie Wilde Tiere oder Weltraum, literarische Themen wie Märchen oder Abenteuer.

Lesetagebuch (Abb. 6): Kinder führen ein Lesetagebuch, in das sie ihre persönlichen Leseerfahrungen schreiben. Standards sind Titel, Autor oder Autorin und die eigene Lesezeit. Dann: Worum

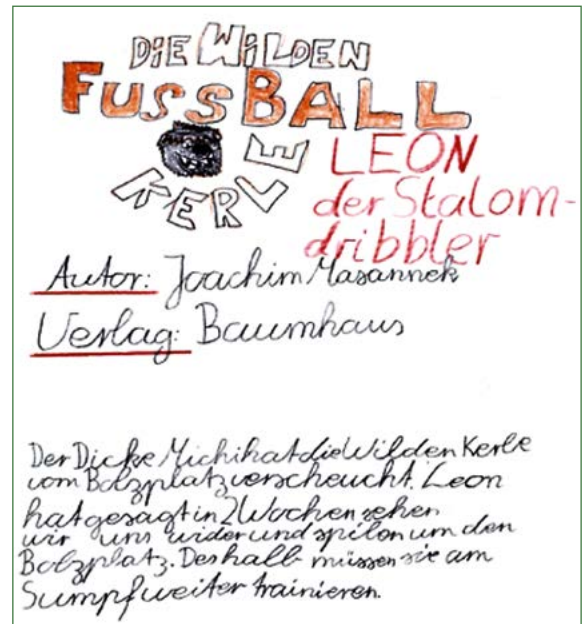


Abb. 6: Lesetagebuch

es geht und was mir besonders gefällt. Aspekte, die im Laufe der Zeit ergänzt werden, können sein: Ich schreibe einen Brief an eine Person aus dem Buch. Was ich anders gemacht hätte usw. Mit den Kindern kann vereinbart werden, dass die Lehrkraft die Lesetagebücher lesen darf, selber auch Anmerkungen, Fragen und Lesetipps ins Buch oder auf eingelegte Zettel schreiben kann. Dialogisches Lernen in Schriftform, zugleich Anregung für weitere Gespräche über Lesen und Literatur.

Leseschachtel (Abb. 7): Ist das Lesetagebuch ein persönliches Dokument, so wird die Leseschachtel auch für die Präsentation gestaltet. In einen Schuhkarton wird das Buch, werden Bilder oder Figuren zum Buch, wird ein Miniheft mit Inhaltsangabe und persönlicher Wertung eingelegt. Das Ganze wird in der Lerngruppe vorgestellt, besondere Stellen aus dem Buch werden vorgelesen, auch mit verteilten Rollen, einzelne Szenen können vorgespielt werden. Die Präsentation der Leseschachtel kann andere Kinder neugierig auf das Buch machen. Es ist zugleich wie das Tagebuch ein Dokument individueller Leseleistung.

Bei solchen kinderaktivierenden Möglichkeiten einer entwickelten Lesekultur in Klasse und Schule werden die Kompetenzstufen der internationalen und nationalen Tests im Übrigen fast nebenbei mit erworben. Nur eben nie isoliert, sondern sinngeladen und aktiv erarbeitet.



Abb. 7: Leseschachtel

Wider die Ökonomisierung der Bildung und für die Stärkung aller Kinder

Zwei sich widersprechende Didaktik-Konzepte bestimmen seit etlichen Jahren die didaktische Diskussion: evidenzbasiert versus entwicklungsbezogen (Abb. 8).

Beim evidenzbasierten Konzept wird der Maßstab für alles Lernen von

reiche, soziales und entdeckendes, philosophierendes und debattierendes Lernen, überhaupt jedes mehrdimensionale Fachverständnis z. B. bei der Lesekompetenz.

Diese Ökonomisierung wird auch in anderen Bereichen der Bildung sichtbar, zum Beispiel in der schulpolitisch gewollten Beschleunigung von schulischem Lernen. G8, Vorverlegung des Schulanfangs, bei der zweijährigen Schuleingangsstufe der Durchlauf in ei-

Fazit

Die beiden Konzepte stehen in Widerspruch zueinander. Das evidenzbasierte Denken hat seit Jahren Vorrang: Ergebnisse der Tests, »unser VERA-Jahr«, wie dies eine Schule titelte, Länderrankings stehen hoch in der medialen und politischen Aufmerksamkeit und schieben das ökonomische Bildungsverständnis nach vorn. Schulbuchverlage verkaufen Vorbereitungsmaterial »Fit für VERA«, bieten, wie die Werbeattribute lauten: »gezielte und passgenaue« Materialien und Tests an – weil der Markt, sprich die Schulen und die Lehrkräfte danach verlangen. Lehrkräfte greifen zu Trainingsmappen und Schlichtformate wie »Lies-mit-Hefte« finden weite Verbreitung.

Das alles verdrängt die ohnehin knappe Zeit für freies Lesen, für Projektarbeit, für Schreib- und Schriftgespräche, für Lerngespräche der Kinder. Und es verdrängt damit die Zeit für bildungswirksame und nachhaltige Lern- und Leistungsprozesse und für Kindern zugewandte geduldige Lernbegleitung.

Bleibt der Appell an die Schulen und die Lehrkräfte: Seid standhafte Anwälte für ein kinder- und entwicklungsbezogenes Bildungskonzept. Die Bildungsstandards und die Empfehlungen der KMK sind, wie wir gesehen haben, zu großen Teilen dabei eine wichtige Orientierung und Legitimierung. □

Literaturverweise

Die angesprochenen *Texte der Kultusministerkonferenz* sind im Netz veröffentlicht: KMK Bildungsstandards Deutsch Primarstufe / Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule 2015
 Angegebene *Literatur des Grundschulverbandes*, siehe www.grundschulverband.de, weiter: Veröffentlichungen, Veröffentlichungen ab 1969:
 2004: Pädagogische Leistungskultur: Materialien für die Klasse 1 und 2, darin Heft: Deutsch.
 2005: Pädagogische Leistungskultur: Materialien für die Klasse 3 und 4, darin Heft: Deutsch.
 2006: Lesekompetenz. Ein Lese- und Arbeitsbuch.
 2015: Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen
 Aufgabenkritik zu den Vergleichsarbeiten: www.grundschulverband.de, weiter: Bildungspolitik, Vergleichsarbeiten



Abb. 8: Der aktuelle Widerspruch

den überprüfbareren Leistungserwartungen her definiert. In Lernsituationen soll das Wissen vermittelt werden, in Leistungssituationen wird es durch die Lehrkraft oder durch externe Vorgaben im Testformat überprüft. Zugrunde liegt ein ökonomisches Bildungsverständnis, es folgt dem Technik-Modell: Unterricht ist die Herstellung, der Test die Endkontrolle und Abnahme. Effizient ist der Unterricht, der genau das liefert, was bei der Abnahme zu guten Ergebnissen führt: Im Ranking auf einen guten bis Spitzenplatz. Alle Jahre wieder wird dieses Spiel öffentlich und meinungsbildend vorgeführt.

Die Ökonomisierung wird auch an der Zweiteilung der Lernbereiche deutlich: die Priorisierung von Deutsch, insbesondere Lesen im Literacy-Format und immer wieder Rechtschreiben, von Mathematik und Fremdsprachen, so die Fächerwahl in den Bildungsstandards der KMK und bei VERA. Die anderen Bereiche werden zum »nice to have«, zum schmückenden Beiwerk, wenn denn die Zeit es erlaubt: die ästhetischen Lernbe-

nem Jahr, Englischunterricht ab Klasse 1 sind schulbezogene Beispiele dafür.

Entwicklungsbezogenes didaktisches Denken beginnt dagegen beim Kind und ist auf die förderliche Entwicklung gerichtet. Auch hier sind Leistungsziele mit im Spiel, natürlich, denn Entwicklung hat immer eine Perspektive. Aber mit Blick vom Kind aus gilt es nun, sein Entwicklungsmotiv aufzugreifen, anzuregen, durch kluge Arrangements, Lernumgebungen, Settings, Aufgabenstellungen die eigen-aktiven Kräfte des Kindes herauszufordern und seine Weiterentwicklung ermutigend und förderlich zu begleiten.

Die Kinder handeln als Subjekte ihres Lernens. Über ihr Lernen und, damit verbunden, ihre Leistungen reflektieren sie dialogisch. Zugrunde liegt ein anthropologisches Bildungsverständnis: Kinder verstanden als eigenständige Persönlichkeiten, deren Lernen als Selbstaneignung der Welt verstanden wird und die ein Recht auf sinnerfülltes Lernen an Inhalten haben, die für sie selbst hier und heute bedeutsam sind.