

Wolfgang Böttcher

Ein Kerncurriculum für die Grundschule im Föderalismus

Ein Plädoyer für ein länderübergreifendes Entwicklungs- und Forschungsprojekt

Sehr geehrte Damen und Herren,

erlauben Sie, dass ich meinen Beitrag mit einer kleinen Geschichte beginne. Mitte der 90er Jahre habe ich Al Shanker kennengelernt.

1. Lehrstunden: Starke Standards und konkrete Curricula

Der mittlerweile verstorbene damalige Präsident der amerikanischen Lehrgewerkschaft AFT – die Mitglied in der AFL/CIO, dem amerikanischen Gewerkschaftsbund ist – fragte, ob ich den deutschen Beitrag zu einem Projekt verfassen könne, bei dem es um die Dokumentation der Leistungsstandards gehen sollte, die Schüler in verschiedenen Staaten erreichen, wollen sie einen mittleren Abschluss erwerben bzw. die Hochschulzugangsberechtigung. Die Serie sollte „World Class Standards“ heißen und den amerikanischen Lehrern, den Politikern und der Öffentlichkeit dokumentieren, dass Schüler mehr und Anspruchsvolleres lernen müssten, damit die USA nicht den Anschluss an die Weltklasse verliert. Noch vor TIMSS und lange vor PISA war sich Shanker sicher, dass das amerikanische Schulwesen an zu anspruchlosen Lernzielen und einem zu laxen Umgang mit den von Schülern erreichten Lernergebnissen kranke. Für mich klang das schrecklich technokratisch, ökonomisch und irgendwie unpädagogisch.

Ich habe natürlich mit dem Vokabular der Reformpädagogik gekontert – aber das hatte Shanker alles schon gehört. Insbesondere auf den Vorwurf, allgemeine Standards widersprechen den pädagogischen Idealen der Schülerorientierung und der Individualität, reagierte er spitz. Zu was denn Schülerorientierung führe, fragte er und beantwortete seine Frage gleich selbst: Zu Unterforderung, Paternalismus (im Prinzip der „Social Promotion“ in den USA geradezu institutionalisiert) und Beliebigkeit, im Effekt zur Zementierung der Benachteiligung von Kindern bildungsferner Herkunft.

Ein wichtiges weiteres Projekt für Shanker war – und dieses Projekt verfolgt die AFT noch heute – die Daueranfrage an die 50 Bundesländer: Welche inhaltlichen Standards leiten die Arbeit in den Schulen, wie konkret sind diese Standards formuliert, wie relevant ist das Erreichen der Standards für das schulische Weiterkommen? Ein dominantes Kriterium für die Bewertung der Schulbildung in den Bundesländern ist die Frage, ob diese auch Programme installiert haben, die diejenigen Schüler stützen, die Standards nicht erreichen. Die Reports der AFT zeigen, dass sich seit vielen Jahren die Bundesländer in die von Shanker erhoffte Richtung entwickeln: Sie stärken und konkretisieren ihre Bildungsstandards und investieren in Förderprogramme.

Meinen inneren Paradigmenwechsel von einer reformpädagogischen Orientierung zu einer an Lern- und Leistungsstandards orientierten Schulentwicklung habe ich aber erst vollzogen, als ich Don Hirsch kennen lernte, der von der AFT einen Preis für sein pädagogisches Projekt bekam. Worum ging es dabei? Hirsch ist der Gründer einer Stiftung, welche die Idee vertritt, dass ein zentrales Instrument einer durchgreifenden Schulreform die Entwicklung und Implementierung eines Kerncurriculums ist, das konkret und verbindlich Lernziele beschreibt. (Die jetzige Vorsitzende der AFT übrigens, Sandra Feldman, ist im Aufsichtsrat dieser Stif-

tung, Hirsch ist im Aufsichtsrat der Al Shanker Foundation der AFT). Die Projekte von Shanker und Hirsch bilden gewissermaßen das Fundament, auf dem das fußt, was ich Ihnen nun kurz erläutern möchte: Mein Projekt eines Kerncurriculums für die Grundschule (vgl. z.B. www.kerncurriculum.de, Böttcher/Hirsch 1999, Böttcher/Kalb 2002).

2. Drei Gründe für ein Kerncurriculum

Übersicht 1

Warum ein Kerncurriculum:

Schlechte Leistungsbilanz

Chancenungleichheit

Keine Steuerung durch Lehrpläne

Aus drei inhaltlichen Quellen speist sich das Projekt Kerncurriculum maßgeblich. Ich will sie kurz nennen.

1. Der erste Grund für ein Kerncurriculum ist der Befund mangelnder Leistungserbringung der Schule. Bis vor kurzem musste ich diese These noch hart verteidigen. Mancher Diskutant hielt mich für einen Nestbeschmutzer, wenn ich die Zahl der Absolventen ohne Abschluss, die Expansion der beiden großen privaten Nachhilfeinstitute, die Klagen von Personalchefs und Hochschullehrern oder die wachsende Unzufriedenheit von Eltern als Indizien für den schlechten Zustand der deutschen Schule anführte. (Dass wir nicht mehr über ihren wahren Zustand wussten, mag wiederum als Indiz für den Zustand der deutschen Bildungspolitik gewertet werden.) Aber das hat sich geändert. Jetzt haben wir ja PISA.
2. Der zweite – und für mich wichtigste – Grund ist die erhebliche soziale Selektivität des deutschen Schulsystems. Mit diesem Befund hat PISA ja wirklich niemanden überraschen können. Einzig: Chancenungleichheit war seit den frühen 70er Jahren kein wirkliches Thema mehr, weder für die Schulpolitik noch für die Schulforschung. Das Desinteresse ging gar so weit, dass aus dem Mikrozensus vor mehr als 10 Jahren die Frage gestrichen wurde, die die Ungleichheit statistisch zu belegen in der Lage ist. Nicht einmal der Dokumentation der Ungleichheit also wollte man sich in Deutschland stellen. Und das ging ohne irgendwelche Proteste ab.
3. Der dritte Grund hat etwas mit dem Steuerungsdefizit des milliardenschweren Unternehmens Schule zu tun. Organisierte soziale Systeme definieren sich durch Arbeitsteilung und Koordination von Aktivitäten zum Zwecke der Zielerreichung. Die Ziele einer Organisation steuern – grob gesprochen – ihre Struktur und ihre Prozesse. Man könnte meinen, dass Lehrpläne diese Funktion in der Organisation Schule übernehmen. Das meinen übrigens auch die meisten Eltern und Schüler. Doch weit gefehlt, das Kapitel „deutsche Lehrpläne“ ist schon ein besonderes und es gibt zum Staunen Anlass.

Bildungspläne, Rahmenpläne, Unterrichtspläne, Richtlinien, Rahmenrichtlinien: fast so viele Begriffe, wie es Bundesländer gibt. Die Gesamtzahl der Lehrpläne liegt bei über 2000. Da sollte man doch meinen, dass wir auch wissen, wie sie wirken. Wissen wir leider nicht. Ich kenne lediglich ein größeres empirisches Projekt, das der frühere hessische Kultusminister Hartmut Holzapfel in Auftrag gab. Er wollte wissen, wie neue Rahmenrichtlinien in der Sekundarstufe I genutzt wurden. Nun mögen Lehrer ihren Schülern oder deren Eltern ja häufig vermitteln, wie wichtig Lehrpläne seien, z.B. wenn sie ein besonders langweiliges Thema behandeln oder auf Schülerwünsche nicht eingehen („Das können wir

jetzt nicht vertiefen, sonst schaffen wir den Lehrplan nicht mehr“). Meistens sind das wohl nur Legimitationen. In Wirklichkeit – und ich darf die Projektergebnisse so pointiert zusammenfassen – gehen den meisten Lehrern die Lehrpläne am verlängerten Rückrat vorbei. Das kann man sogar verstehen: Warum sollen sie sich an überfrachteten, vagen und alten Texten orientieren?

Aus diesen drei Überlegungen heraus, leite ich nun die Forderung nach einem Kerncurriculum ab. Ich will zunächst einige Kriterien eines Kerncurriculums erläutern und dann über erwartete Effekte sprechen.

3. Kriterien eines Kerncurriculums

Übersicht 2

Merkmale des Kerncurriculums Grundschule.

Das Kerncurriculum...

- ...basiert auf Wissen (und wissensbasierten Kompetenzen)
- ...bestimmt Lerninhalte klar, konkret und eindeutig
- ...transportiert anspruchsvolle und relevante Inhalte
- ...weist realistische, für alle erreichbare Lernziele auf
- ...ist verbindlich
- ...umfasst nicht mehr als ca. 60% der Lernzeit einer durchschnittlichen Schule
- ...ist methodisch-didaktisch und medial nicht präskriptiv
- ...wird regelmäßig evaluiert und ggf. verändert

Gleich am ersten und grundlegenden Kriterium entzündet sich häufig massiver Widerspruch. Das Kerncurriculum basiert auf Wissen und wissensbasierten Kompetenzen. Wer Wissensziele fordert, gilt als antiquiert, konservativ, kinderfeindlich. Es könne doch nicht um „bloßes“ Wissen gehen, um „tote“ Fakten, ums „Wissen-Pauken“. Modern sind soft skills, Schlüsselqualifikationen, Methodenkompetenzen, Problemlösekompetenzen. Ich bin sicher: Ohne Wissen ist das alles nichts. Probleme sind durchaus in der Regel Fachprobleme – und fachübergreifende Probleme sind nur mit Fachkenntnis (und in der Kooperation von Fachkennern) zu lösen. Ich will mit niemanden eine Brücke bauen, der zwar teamfähig ist, aber keine Ahnung von Statik hat. Auch Methodenkompetenzen basieren auf Wissen. Man muss doch wissen, wie man mit Mensch sozialverträglich umgeht – und nur deshalb kann man es auch lernen. Und, so lese ich jedenfalls die Ergebnisse der Kognitionsforschung, von Inhalten losgelöste Metakompetenzen gibt es eh nicht. Das wichtigste Argument aber ist dies: Allgemeinwissen ist der Schlüssel zum Schulerfolg, das jedenfalls ist der klare Befund empirischer Forschung. Es ist doch verwunderlich, dass viele von denen, die Wissensvermittlung als zentrale Aufgabe eines schulischen Kerncurriculums ablehnen, in ihrer eigenen schulischen Praxis es ständig tun: Sie erwarten, dass ihre Schüler in mündlichen oder schriftlichen Äußerungen präsentieren, was sie wissen. Und die Diffamierung von Wissen entspricht auch nicht der Realität des Berufszugangs. Angefangen von den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern bis zum Concours, den zukünftige Mitarbeiter der Europäischen Kommission bestehen müssen, es geht zuallererst um Wissen.

Dabei will ich klar machen, dass ich eine moderate Position veretre. Die Fokussierung auf Wissen schließt Methodenlernen und das Erlernen von soft skills nicht aus. Ich bin kein Anhänger des „Entweder-Oder“.

Das Kerncurriculum – und jetzt komme ich zu weiteren Kriterien – bestimmt Lerninhalte konkret, es ist klar und eindeutig: Wissen, was Louis Pasteur mit pasteurisierter Milch zu tun hat, dass Materie drei Aggregatzustände annehmen kann, dass die Ägypter eine interessante Bilderschrift hatten, die Hieroglyphen, wissen, was eine Kugel, ein Kegel, ein Würfel, ein Zylinder ist, was Wandmalerei ist, wissen, was die Aufforderung „Lass’ die Katze aus dem Sack“ bedeutet. Das Kerncurriculum transportiert anspruchsvolle und relevante Inhalte. Es ist nicht „Trivial Pursuit“ oder Millionenspiel (Nicht: Wie viele Rennen hat im letzten Jahr Michael Schumacher zum Gewinn der Weltmeisterschaft benötigt? Oder: Wie heißen die Sängerrinnen der No Angels?).

Ein Kerncurriculum ist für alle erreichbar. Das heißt, es ist nicht auf Selektivität ausgerichtet. Ganz im Gegenteil. Kein Lehrer darf mehr sagen, dass bestimmte Kinder eben einfach und schlicht zu blöd sind, um das Wichtige und Notwendige zu lernen. Und damit ist die Verbindlichkeit der Kerncurriculums als weiteres und zentrales Kriterium angesprochen. Es geht nicht an, dass Lehrerinnen und Lehrer bestimmte, und gesellschaftlich als notwendig erachtete Inhalte möglicherweise nicht vermitteln – ganz so, wie sie das wollen. Weil aber die Art und Weise der Vermittlung in der Kompetenz der Profis liegen sollte, ist das Kerncurriculum methodisch-didaktisch nicht präskriptiv (was natürlich nicht ausschließt, dass hier Vorschläge gemacht werden können). Ein Kerncurriculum darf nicht mehr als – bitte nageln Sie mich nicht auf diese Zahl fest – 60 Prozent der Lernzeit einer durchschnittlichen Schule füllen. Es muss genügend Freiraum zur Vertiefung gegeben sein, zur „Individuierung“ und zur selbständigen Auswahl besonders interessierender Lerninhalte. Das Kerncurriculum nennt lediglich den Kern dessen, was alle verbindlich lernen sollen. Es wird selbstverständlich regelmäßig evaluiert und gegebenenfalls verändert. Die Kriterien müssen auch in der Praxis einhaltbar sein, man muss der Tendenz entgegenwirken, dass das verbindliche Curriculum sich aufbläht, dass es zu unklar und schwammig wird und dass es wieder zu Zwecken der Selektion eingesetzt wird. Eine regelmäßige Evaluation und Anpassung ist dann auch tatsächlich praktikabel zu realisieren, wenn das Kerncurriculum ein nationales Curriculum ist und Gegenstand öffentlicher Diskussionen wird. Verantwortlich für die Realisierung könnte eine kleine unabhängige Organisation sein, die verpflichtet ist, die Öffentlichkeit der Debatte und die Wissenschaftlichkeit der Evaluation zu gewährleisten.

4. Effekte eines Kerncurriculums

Übersicht 3

Erwartete Effekte des Kerncurriculums Grundschule.

1. Das Kerncurriculum erzeugt tragfähige Grundlagen:
 - ✓ Es schafft eine breite Wissensbasis, organisiert kohärentes und gestuftes Wissen und vermittelt einen umfangreichen Wortschatz.
 - ✓ Es verhindert die Entstehung früher Wissensdefizite, die kaum kompensierbar sind.
 - ✓ Es basiert auf der Erkenntnis, das Lernen auf Gelerntem auf baut.
2. Das Kerncurriculum weist einen hohen pädagogischen Wirkungsgrad auf.
 - ✓ Es steigert die Lernmotivation und erhöht die Lernbegierde.
 - ✓ Es verstärkt den Blick auf (fachliche) Ziele.
 - ✓ Es vermeidet Doppelt- und Dreifachlernen.
 - ✓ Es erleichtert die Identifikation von Lernlücken.
 - ✓ Es ermöglicht die Konkurrenz methodisch-didaktischer und medialer Konzepte.

- ✓ Es ist ein wirksames Instrument zur Unterrichtsvorbereitung.
- ✓ Es führt zu einer besseren Lehrerkooperation.

3. Das Kerncurriculum schafft eine Balance von Gemeinsamkeit und Vielfalt.

- ✓ Es betont gemeinsame Wissenskerne.
- ✓ Es reflektiert die multikulturelle Gesellschaft systematisch.
- ✓ Es fördert die Lerngemeinschaft von Erwachsenen und Kindern.
- ✓ Es ermöglicht die schnelle Anpassung von Lerninhalten

4. Das Kerncurriculum trägt zur Reduktion von Chancenungleichheit bei.

- ✓ Es schafft den Zugang zu relevantem Wissen für alle.
- ✓ Es zielt auf die Erreichung der Vorgabe ab, nicht die Selektion der Schüler.
- ✓ Es ermöglicht eine zielgerechte zusätzliche Unterstützung der Schulen, die unter vergleichsweise negativen Rahmenbedingungen arbeiten müssen.

Bei meiner Darstellung der erwarteten Effekte will ich mich auf vier allgemeine Themen beschränken. Erstens schafft ein Kerncurriculum tragfähige Grundlagen. Frühere Wissensdefizite sind kaum kompensierbar, insofern muss insbesondere in der Grundschule ein Wissensfundament gelegt werden. Neues Wissen entsteht nur, wenn es sich mit altem verknüpft: Lernen baut auf Gelerntem auf.

Ein Kerncurriculum führt außerdem zweitens zu einem größeren Wirkungsgrad pädagogischer Aktivitäten. So lässt sich Doppelt- oder Dreifachlernen vermeiden (ein typischer Effekt eines nicht abgestimmten und individualisierten realen Curriculums in der schulischen Praxis), es ermöglicht die Identifikation von Lernlücken und schließlich fördert es, weil Lernziele ja definiert sind, das Austesten unterschiedlicher methodisch-didaktischer Ansätze.

Ein Kerncurriculum garantiert Gemeinsamkeit und Vielfalt. Es betont die notwendigen gemeinsamen Wissenskerne einer aufgeklärten Gesellschaft, kann aber gleichzeitig systematisch die Multikulturalität einbeziehen. Ein nationales Kerncurriculum ist nicht nationalistisch.

Schließlich führt ein Kerncurriculum zur Erhöhung der Chancengleichheit, denn es sichert den Zugang zu relevantem Wissen für alle. Wo, wenn nicht in der Schule, lernen die Kinder bildungsferner Schichten, was Photosynthese ist, wie der Plot von Romeo und Julia aussieht oder wie sich die Arbeiterklasse im Kampf um bessere Rechte organisiert. Und nochmals: Ziel ist das Erreichen der Vorgabe, nicht die Selektion der Schüler. Auch wenn gewisse Varianzen bei den Lernergebnissen selbstverständlich sind, so akzeptiert ein Kerncurriculum keinesfalls die Gaussche Normalverteilung von Schülerleistungen.

5. Zur Notwendigkeit eines empirischen Projektes

Angesichts der Klarheit der Kriterien und der hier formulierten möglichen Effekte ist es für mich aus sachlichen Gründen kaum nachvollziehbar, weshalb sich nicht die oder doch wenigstens einige Länder der Bundesrepublik zusammenschließen, um ein solches Kerncurriculum zu erarbeiten, zu implementieren und in seinen Wirkungen zu testen. Ein solches Forschungsprojekt ist kostengünstig und in seinen Konsequenzen möglicherweise durchschlagender als viele der als Antworten auf PISA anvisierten Bildungsreformen (vgl. zur Wirkung von Bildungsreformen Böttcher 2002). Vielleicht liegt aber den Ländern mehr an dem, was sie dem Publikum als kulturelle Identität oder föderale Konkurrenz verkaufen wollen. Eine

genauere Analyse der existierenden Lehrpläne würde meines Erachtens zeigen, dass es – auf der Ebene der Überschriften – bereits so etwas wie ein gemeinsames Curriculum – jedenfalls in der Grundschule – gibt. Dieses müsste konkretisiert und auf den Kern des Notwendigen reduziert werden.

Meine Damen und Herren, was mich an den meisten Diskussionen zum Thema Kerncurriculum bisher irritiert hat, ist die Besserwisserei vieler Gegner. Sie wussten einfach, dass ein Kerncurriculum nichts oder nur Negatives bringt. Aber es ist keine ideologische, sondern es ist eine empirische Frage, was die Effekte eines Kerncurriculums sind. Erst ein empirisches Projekt würde zeigen, wer Recht hat. Ich bin im übrigen zuversichtlich. In den USA gibt es bereits erste Ergebnisse (vgl. eine zusammenfassende Analyse bei Becker 2002). Ein Kerncurriculum ist zwar kein Zaubermittel, aber es ist offenbar in den von mir skizzierten Wirkungsdimensionen erfolgreich. Und auch PISA liefert Indizien für die Notwendigkeit eines Kerncurriculums, denn offenbar sind die Länder besonders erfolgreich, die klare Standards und Curricula entwickelt haben. Es ist Zeit, dass in Deutschland endlich eine seriöse Debatte geführt wird: Was eigentlich sollen Kinder lernen?

Literatur:

- Becker, D.H.: Empirische Befunde zum Kerncurriculum. In: Böttcher/ Kalb 2002, S. 84-122
Böttcher, W./ Hirsch E.D. jr.: Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums.
In: Die Deutsche Schule, 1/ 1999. Juventa. S. 299-310
Böttcher, W./ Kalb, P.E. (Hrsg.): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift. Weinheim und Basel. Beltz 2002
Böttcher, W.: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Weinheim und München. Juventa 2002