

Curriculumentwicklung an der Grundschule

Thomas Bürger

Einleitung

Seit Mai 2012 gilt die Verordnung für die hessischen Kerncurricula (Bildungsstandards und Inhaltsfelder) in der Primarstufe, zu welchen auch das Lernfeld Sachunterricht zählt. In §5 ist geregelt, dass jede Schule ein eigenes Schulcurriculum beschließen muss. Liegt kein Beschluss zu einem schulinternen Curriculum vor, gilt der hessische Rahmenplan in der Fassung vom 21. März 1995. Die Umsetzung erfolgt nach der Geschwindigkeit, welche die Schulen hierfür benötigen.

Angesichts der Tatsache, dass bereits am 25. Juni 2002 die Kultusministerkonferenz Deutschlands (KMK) beschlossen hat, nationale Bildungsstandards zu erarbeiten und in der Folge von Klieme et al. (BMBF 2003) am DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main) die Nationalen Bildungsstandards entwickelt wurden, besteht für die autonome Curriculum-entwicklung in Hessen entweder keine allzu große Eile oder aber eine große Zuversicht in den Lehrerkollegien, sie würden die politischen Vorstellungen des Kultusministeriums umsetzen, wenn man ihnen die nötigen Freiheiten ließe.

Das Vertrauen in die Lehrer, sie würden ihren eigenen Unterricht selbstkritisch reformieren wollen, verwundert angesichts der Forschungsergebnissen wie sie Terhart (2013) zusammengetragen hat. Danach besteht eher Widerstand gegen Schulreformen, welche die Ebene des konkreten Lehrerhandels betreffen. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer würden wohl „auf einer allgemeinen Ebene“ (2013, S. 123) Notwendigkeiten der Schulentwicklung sehen. Die Mikroebene wird kaum einer selbstkritischen Betrachtung unterzogen und scheint nicht reformbedürftig zu sein. Der Forschungsstand in Bezug auf den allgemeinen Umgang mit den Bildungsstandards bestätigt diese Haltung. In einem Forschungsprojekt „Begleitforschung zur Implementation der Bildungsstandards“, welches zwischen 2006 und 2010 an der Universität Göttingen in Zusammenarbeit mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) durchgeführt wurde, wurde im Rahmen einer qualitativen Studie die Frage gestellt, wie Lehrerinnen und Lehrer mit „Bildungsstandards“ umgehen. In 29 Gruppendiskussi-

onen mit Lehrerinnen und Lehrern aus allen Schularten und über alle Fächer hinweg wurde versucht, deren Einstellungen in Bezug auf die Makroebene zu rekonstruieren. Danach sehen sich die Lehrerinnen und Lehrer als Antagonisten zu den Akteuren der Bildungspolitik. Die Beteiligten befinden sich im Spannungsfeld zwischen Reglementierung und Handlungsfreiheit bzw. Eigenverantwortung. Die Bildungsstandards werden zum Teil als „unmittelbar umzusetzende Vorgaben“ oder als „Aufforderung zur selbstbestimmten Gestaltung“ verstanden (Zeitler et al. 2013, S. 129). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Köller et al. (2010), die 496 Lehrkräfte aller Schulstufen befragten. Die praktischen Konsequenzen der Bildungsstandards scheinen den befragten Lehrerinnen und Lehrern nicht einzuleuchten. Sie fühlen sich nicht genügend über die Reform informiert. Ferner könnten sie nicht einschätzen, was diese Reform für die eigene Person oder die Kooperation im Kollegium bedeuten würde. Wie ein kompetenzorientierter Unterricht praktisch durchzuführen sei, bliebe den meisten ein Rätsel. Ansonsten sind die Befragten davon überzeugt, dass die Reformabsicht des Ministeriums keine Bedeutung für den Schulalltag habe und entsprechend auch keine Konsequenzen nach sich ziehen werde.

Im März 2013 erhielt ich die Gelegenheit, mit Darmstädter Grundschullehrkräften an einem Pädagogischen Tag die Umsetzung der Bildungsstandards zu diskutieren. Im Rahmen der Gruppendiskussion äußerte eine Kollegin, die die Aufgabe der Entwicklung eines schuleigenen Curriculums als Problem empfand, folgenden Satz: „Dann sind wir ja voll verantwortlich für das, was hier läuft!“ Dem Gefühl, dass die Verantwortung für das Curriculum zu einer Überforderung der eigenen Professionen werden könnte, schlossen sich mehrere Kolleginnen und Kollegen an. Es wurde der Wunsch nach mehr Unterstützung von Seiten der Schuladministration geäußert. Einzelne Lehrerinnen und Lehrer waren der Meinung, dass diese Reform auch wieder verschwinden würde und man sich nicht sehr engagieren müsse. Letztendlich wurde die Reformmaßnahme aber dennoch als Chance verstanden, der eigenen Schülerklientel inhaltlich als auch methodisch besser gerecht zu werden. Als die Schulleitung das Kollegium zur konkreten Umsetzung des schulinternen Curriculums aufforderte, wurde dem ohne weiteren Widerstand Folge geleistet. Das Ergebnis der Diskussion und das letztlich opportune Herangehen an die gestellte Aufgabe deckt sich dabei eher mit der Studie von Frühwacht (2012, S. 119), die in einer qualitativen Interviewstudie in der Grundschule zu dem Ergebnis kommt, dass Lehrkräfte der

Konzeption der Bildungsstandards durchaus positiv gegenüberstehen. Die Chance, eine größere Bildungsgerechtigkeit zu ermöglichen, wird begrüßt.

In dem von mir moderierten Diskurs mit den Darmstädter Grundschullehrerinnen konnte ich sowohl die kritischen Ergebnisse, wie sie beispielsweise Terhart (a.a.O.) referiert, als auch die durchaus positiven Beschreibungen von Frühwacht wiederfinden. Mittels einer quantitativen Erhebung wollte ich dem weiter nachgehen.

Methodisches Design und erste Ergebnisse eines Pre-Tests

Dazu wurde an zehn Darmstädter Grundschulen ein Pre-Test durchgeführt, dessen Ergebnisse hier referiert werden. Hierfür wurde ein zweiseitiger Fragebogen mit geschlossenen Fragen und durchgehend ungeraden, verbalisierten Skalen („stimme ich voll und ganz zu“ bis „stimme ich gar nicht zu“) entwickelt. Ziel war es, eine Befragung zu erstellen, die von den Kolleginnen und Kollegen innerhalb weniger Minuten – quasi in der Pause – bearbeitet werden konnte. Anschließend sollten die Ergebnisse mit Hilfe von SPSS ausgewertet werden. Es wurden Formulierungen generiert, wie sie in Publikationen der Schuladministration gewählt werden (s.u.) und Begriffe und sprachliche Konstruktionen genutzt, die in Sprache und Formulierung den Kolleg/innen bekannt sein sollten.

Der Fragebogen wurde kopiert und persönlich an die Schulen vorbeigebracht, mit dem Wunsch diesen nach zwei Wochen wieder abholen zu dürfen. Insgesamt haben 45 von etwa 150 Lehrern, also etwa 30%, die durch dieses Vorgehen erreicht wurden, teilgenommen. Die geringe Teilnahme wurde von den Schulleiterinnen und Schulleitern einerseits damit begründet, dass sich nur die Kolleginnen und Kollegen angesprochen gefühlt hätten, die auch Sachunterricht studiert hatten. Andererseits wäre in letzter Zeit „viel an der Schule los gewesen“. Immerhin erlaubt diese Rückmeldung den Schluss, dass die Mehrzahl der Kolleg/innen, die trotz alltäglichem Trubel teilgenommen haben, Sachunterricht unterrichten.

Die Befragung beinhaltet drei Fragenblöcke. Im ersten Block werden die Teilnehmer/innen nach ihren persönlichen Einstellungen befragt. Porst (1998, S. 31) schlägt vor, eine Befragung mit spannenden, themenbezogenen und die Befragungsperson persönlich betreffenden, aber technisch einfach zu bearbeitenden Fragen zu beginnen, um die Motivation der Befragungsperson zur weiteren Teilnahme aufrecht zu erhalten oder sogar noch zu erhöhen („Eisbrecher-“ oder

„Aufwärmfragen“). Die Einstiegsfragen sollen so konstruiert sein, dass sie von allen Befragten zu beantworten sind, damit bei einer Befragungsperson nicht schon zu Beginn der Eindruck entsteht, sie sei für den Interviewer und die Befragung uninteressant.

Der Aussage: „Ich unterrichte gerne Sachunterricht“ stimmen 95% der Befragten zu. Mit Vorsicht darf darauf geschlossen werden, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Befragung auch Interesse an den Themen des Unterrichtsfaches haben. Die Behauptung: „Den Kindern macht der Sachunterricht Spaß“ wird von allen vollständig unterstützt und lässt bei den Befragten eine optimistische Grundhaltung vermuten. Die inhaltlich ungenaue These: „Die Kinder sind heute vielfältiger interessiert als früher“ wird von der Hälfte der Teilnehmer mit „weiß nicht“ beantwortet, nur 30% bejahen dies. Die vielfach kolportierten Vorurteile, die Kinder seien heutzutage weniger interessiert „als früher“, wird in dieser schlichten Form also eher zurückgewiesen. Der Ansicht: „Die Kinder haben viele Fragen, die sie in den Unterricht einbringen“ stimmen die Lehrkräfte wiederum größtenteils zu. Dagegen wird der Aussage: „Ich gebe die zu behandelnden Themen vor!“ von 2/3 der Befragten nicht widersprochen. Die Antworten dieser beiden letzten Fragen stehen dabei in einer konträren Spannung. Es macht den Eindruck, als würden sie sich bei ihrer Themenwahl nicht an den Fragen der Kinder orientieren, obwohl die Lehrerinnen und Lehrer wahrzunehmen scheinen, dass die Schülerinnen und Schüler mit Fragen in die Schule kommen. Auf die Frage, ob sie im Kollegium Sachunterrichtsthemen festgelegt haben, antwortet fast die Hälfte der Lehrkräfte, dass sie dies tun. 1/5 der Befragten orientiert sich eher an einem Lehrwerk. Nur ein kleiner Teil arbeitet nach einem offenen Materialangebot, das es auch erlauben würde, die Themen und Fragen der Kinder aufzugreifen.

Im zweiten Umfrageblock stehen die Annahmen von Höfer et al. (2009) zur Disposition. Die Arbeitsgruppe des Ministeriums nimmt an, dass die Bildungsstandards es den Lehrerinnen und Lehrern im Gegensatz zu den Rahmenrichtlinien ermöglichen würden, insgesamt anders zu agieren. Der These, dass die Bildungsstandards die Aussicht beinhalten würden, anders zu planen, stimmen 40% zu. Genauso viele sind unentschieden. Die Annahme einer veränderten Gestaltungsoption findet nur von einem knappen Drittel Zustimmung. Ein weiteres Drittel will sich nicht festlegen. Der Idee, dass die Bildungsstandards die Gelegenheit böten, dass die Ergebnisse des Unterrichts anders ausgewertet werden könnten, unterstützen 30% der Befragten. Ein weiteres Drittel kann sich nicht

entscheiden. Eine Chance offener zu unterrichten, sehen immerhin 40%, wobei 30% diese These ablehnen. Die zentrale Absicht, nämlich mit Hilfe der Entwicklung eines schulinternen Curriculums die Kooperation der Lehrkräfte untereinander zu steigern, findet die geringste Zustimmung. Über 40% bleiben unentschieden, weitere 40% lehnen diese These ab. Während das Planen und Auswerten durchaus positive Erwartungen bei den Lehrkräften auslöst, wird angenommen, dass sich die Kooperation im Kollegium nicht verändern wird. Besonders dieser letzte Punkt ist für die Konstrukteure der Bildungsstandards besonders schwerwiegend, wird doch von Seiten der Administration die kollegiale Kooperation als Kernstück der „Selbstständigen Schule“ gesehen. Der Anspruch mehr kooperativer Interaktion steht dabei im Kontext entsprechend problematischer Forschungsergebnisse. Hier zeigte Lortie bereits 1975, dass Lehrerinnen und Lehrer nur wenig miteinander kooperieren. Und auch Steinert et al. (2006, S. 195) schreiben: „In der fachspezifischen Arbeit dominiert isoliertes Lehrerhandeln“. Mit den Auswertungen des Pre-Tests kann dieser Pessimismus so nicht geteilt werden. Immerhin hat hier jeder Zweite angekreuzt, dass er jetzt schon eng mit anderen kooperiere. Diese nicht repräsentativen Ergebnisse sind damit weit positiver als erwartet, was verschiedene Ursachen wie das Klassenlehrerprinzip haben könnte, welches verlangt, viele Fächer fachfremd zu unterrichten. Hier könnte die Kooperation helfen, die Expertise anderer zu nutzen. Denkbar ist auch die stärkere Orientierung an einer Pädagogik vom Kind aus, die eine vielperspektivische Betrachtung erfordert, die sich kollegial möglicherweise verstehbarer erschließt. Ob die autonome Curriculumentwicklung die vorhandene kollegiale Kooperation in der Grundschule fördert oder unter Umständen sogar blockiert, muss noch genauer eruiert werden.

Der dritte Umfrageblock orientiert sich an den Publikationen der Kultusministerkonferenz (2004). Hier wird die Hypothese formuliert, dass die pädagogische Freiheit durch die Bildungsstandards gestärkt werde. Diese Annahme wird von der Hälfte der Befragten unterstützt. Ein Drittel hat hierzu keine Haltung entwickelt. 50% der Befragten würden der Mutmaßung zustimmen, dass die Fokussierung auf die Kompetenzen den Schülerinnen und Schülern helfen würde, in einer zukünftigen Situation ihre vorhandenen Fähigkeiten zu nutzen. Ebenso wird die Annahme, dass die Bildungsstandards dazu beitragen könnten, die zentralen Zusammenhänge eines Lerngebietes zu verstehen, von 40% der Befragten bejaht, beziehungsweise 30% können sich nicht eindeutig entscheiden.

Eindeutig problematisch wird die Aussage: „Ich finde es gut, dass die Bildungsstandards dazu beitragen, Leistungsfähigkeit einzelner Schulen und Klassen landesweit zu überprüfen (Vergleichsarbeiten)“ bewertet. Diese Ansicht wird nur zu 15% unterstützt, während über 40% unentschieden bleiben. Das Ergebnis mag ein Hinweis darauf sein, dass die Befragten das Instrument offenbar nicht nutzen können, um ihre eigene Arbeit zu rechtfertigen, wie dies beispielsweise die Lehrkräfte bei Frühwacht angeben (2012, 178f.). Vermutlich werden die Vergleichsarbeiten als ein Steuerungsinstrument der Bildungsadministration wahrgenommen, um Beliebigkeit und pädagogische Freiräume zu reduzieren. Insgesamt scheinen die Befragten eine vorsichtig optimistische Perspektive im Hinblick auf die Entwicklung eines schulinternen Curriculums entwickelt zu haben. Immerhin geben die meisten Befragten an, dass sie die Bildungsstandards zur Kenntnis genommen hätten, jeder dritte meint, sich aber noch genauer mit ihnen beschäftigen zu müssen. Gerade dieses Ergebnis deckt sich mit der Studie von Böttcher/ Dicke (2008). Auch hier gaben 30% der Befragten an, die Standards gut oder sehr gut zu kennen.

Zusammenfassung und Ausblick

Nach diesem ersten Eindruck scheinen die output-orientierte Steuerung und die dazu gehörigen Bildungsstandards von den hier Befragten aus der Grundschule nicht auf den Widerstand zu stoßen, wie es der allgemeine Forschungsstand (Terhart 2013) erwarten lassen würde. Die wenigen Daten unterstützen eher die Ergebnisse von Frühwacht (2012), die den Schluss zulassen, dass Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer der Entwicklung eines schulinternen Curriculums durchaus aufgeschlossen gegenüberstehen, wenn man auch die Vergleichsarbeiten kritisch sieht.

Auf der forschungsmethodischen Seite wäre zunächst zu überlegen, wie der Anreiz zur Teilnahme an Befragungen erhöht werden kann, ohne die Freiwilligkeit zu gefährden. Alternativ wäre es möglich, an einer Lehrerkonferenz anwesend zu sein und den Lehrerinnen und Lehrern auf der Konferenz die Zeit einzuräumen, den Fragebogen zu beantworten. Allerdings entsteht in einer Konferenz sozialer Druck, den Bogen ausfüllen zu müssen. Dabei besteht die Gefahr, dass die Lehrkräfte sich gezwungen oder kontrolliert fühlen und unter Umständen sozial erwünscht antworten. Denkbar wäre auch eine Online-Umfrage, die zu Hause erledigt wird.

In einer weiterführenden Untersuchung müsste schließlich auf der inhaltlichen Ebene differenzierter erörtert werden, ob die Kooperation der Lehrkräfte unabhängig von der Entwicklung der autonomen Schulentwicklung vorhanden ist oder mit dieser in Zusammenhang gebracht werden kann.

Im Weiteren stellt sich die zentrale Frage nach der Akzeptanz der Bildungsstandards, der schulinternen Curriculumentwicklung und autonomen Schule. Dabei ist zu klären, ob es an der Berufsgruppe liegt, der im Gegensatz zu den anderen Lehrämtern eine höhere berufliche Zufriedenheit attestiert wird (Bürger 2010) oder ob strukturelle Gründe vorliegen. Die Grundschule gilt als ein Ort, an dem die kindlichen Lernbedürfnisse stärker gewichtet werden als in den weiterführenden Schulen (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013, S. 9ff.). Diese Vorstellung könnten die Befragten teilen und sind womöglich gegenüber Innovationen aufgeschlossen, die mehr pädagogische aber auch inhaltliche Autonomie versprechen. Des Weiteren könnte es sein, dass der Übergang von den hessischen Rahmenrichtlinien für die Grundschule aus dem Jahr 1995, welche bereits didaktisch-methodische aber auch inhaltliche Freiheiten gelassen haben, zu den Bildungsstandards von den Lehrkräften als unkompliziert und unproblematisch erlebt wird. Schließlich könnte es sein, dass es im Selbstverständnis grundschulpädagogischer Arbeit liegt, viel weniger vergleichbare Bildungsabschlüsse im Blick zu haben als vielmehr die Unterstützung der Kinder bei ihrem Erwerb von grundlegenden Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen und Experimentieren). Dies eröffnet unter Umständen auch die Chance, sich als einzelne Lehrkraft stärker nach den schulinternen Absprachen zu richten und diese für die gemeinsame Arbeit am Kind zu treffen als sich an allgemeinen fachlichen Standards und Qualifikationen zu orientieren.

Angesichts der Tatsache, dass an den meisten Grundschulen die aufwändige und kooperativ anspruchsvolle Arbeit am schuleigenen Curriculum erst begonnen hat, lohnt sicher eine weiterführende Begleitforschung.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.
- Bürger, T. (2010): Lehrersein – zwischen Zufriedenheit und Burnout. In: SEMINAR – Lehrer-bildung und Schule, 3, S. 129-134.

- Böttcher, W.; Dicke, J.N. (2008): Implementation von Standards. In Böttcher, W.; Bos, W.; Döbert, H.; Holtappels, H.G. (Hrsg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster, S. 143-156.
- Frühwacht, A. (2012): Bildungsstandards in der Grundschule. Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten aus der Sicht von deutschen und finnischen Lehrkräften. Bad Heilbrunn. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Höfer, D.; Steffens, U.; Diehl, G.; Loleit, P.; Maier, D. (2009): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Eine Darstellung für Lehrerinnen und Lehrer an hessischen Schulen. Wiesbaden.
- Köller, O.; Pant, H. (2010): Die Rolle von Bildungsstandards in einem System der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Schaal, B.; Huber, F. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur. Münster, S. 55-67.
- Kultusministerium Hessen (2012): Verordnung über die hessischen Kerncurricula (Bildungsstandards und Inhaltsfelder) für die Primarstufe und die Sekundarstufe I vom 31.05.2011, S. 230, zuletzt geändert durch Verordnung vom 15.05.2012, S. 272. URL: http://lakk.sts-ghrf-giessen.bildung.hessen.de/intern/Pruefungsvorbereitung/Schulrecht/Verordnung_ueber_die_hessischen_Kerncurricula_Bildungsstandards_und_Inhaltsfelder_.pdf
- Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München, Neuwied.
- Kultusministerkonferenz (2012): Erklärungen und Stellungnahmen der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards zur Sicherung von Qualität und Innovation im föderalen Wettbewerb der Länder (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.5.2002). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Bildungsstandards-Qualitaet.pdf.
- Landesschulamt und Lehrkräfteakademie (2013): Kompetenzentwicklung fördern – fachliches Wissen systematisch aufbauen. Anregungen für die schulinterne Umsetzung des Kerncurriculums Sachunterricht Primarstufe. Wiesbaden. URL: http://lakk.sts-ghrf-giessen.bildung.hessen.de/ext/MM/ai/Sachunterricht_Ergaenzung_17Jan2013-2.pdf.
- Lortie, D.C. (1975): Schoolteacher. A sociological study. Second Edition with a new Preface. Chicago.
- Porst, R. (1998): ZUMA-Arbeitsbericht 98/02. Im Vorfeld der Befragung: Planung, Fragebogenentwicklung, Pretesting. Mannheim.
- Steinert, B.; Klieme, E.; Maag-Merki, K.; Döbrich, P.; Halbheer, U.; Kunz, A. (2006): Lehrkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 2, S. 185-204.
- Terhart, E. (2013) Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung. Münster.
- Zeitler, S.; Asbrand, B.; Heller, N. (2013): Steuerung durch Bildungsstandards – Bildungsstandards als Innovation zwischen Implementation und Rezeption. In: Rürup, M.; Bormann, I. (Hrsg.): Innovationen im Bildungssystem. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden.