

Die GEW informiert

Hauptvorstand

Cambridge Primary Review
Die Cambridge Primarbildungs-Studie

Kinder, ihre Welt, ihre Bildung

Frankfurt am Main, Juli 2010

Marianne Demmer – GEW-Vorstand Schule

Norbert Hocke – GEW-Vorstand Jugendhilfe und Sozialarbeit

Redaktionelle Bearbeitung: Bernhard Eibeck, Martina Schmerr, Sibylle Wrede

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft



Im Oktober 2009 wurde in den Medien über eine Untersuchung aus England berichtet, nach der es ernsthafte Zweifel daran gebe, ob die Einschulung fünfjähriger Kinder sinnvoll sei.

Die Meldung beruhte auf Analysen, Untersuchungen und Berichten aus den Jahren 2006 bis 2008, die in einem über 600 Seiten umfassenden „Cambridge Primary Review“ zusammengefasst wurden.

Der Bericht enthält **75 Empfehlungen** u. a. zu den Themen

- Respekt vor der Kindheit
- Abbau des sozialen Gefälles
- sonderpädagogischer Förderbedarf
- neue Strukturen für die frühkindliche und die Grundschulbildung (u. a. das Angebot der frühkindlichen Bildung stärken und erweitern, die Vorschulzeit bis zum sechsten Lebensjahr verlängern, Grundschulphase von sechs bis 11 Jahren)
- Definition von Zielen
- ein neues Curriculum
- Reform des Bewertungssystems
- Reform der Lehrerbildung
- Verbesserung der Personalausstattung
- Aufgaben der Schulleitung
- Kooperation mit der Jugendhilfe
- neue Bildungsfinanzierung

Wir dokumentieren den Presstext zum Abschlussbericht sowie die Zusammenfassung der Studie aus 2009. Den beiden Texten stellen wir außerdem ein Informationsblatt der Cambridge Primarbildungsstudie sowie einen Artikel aus dem Guardian vom April 2010 voran, die auf die aktuellen Entwicklungen nach der letzten Wahl in Großbritannien Bezug nehmen.

01.

Robin Alexander:

Prioritäten für die Primarbildung in der Zeit nach der Wahl.

Aus: The Guardian und Guardian On-line vom 27. April 2010

(Übersetzung: Sylvia Schütze, Hannover)

Seite 04 - 08

02.

**Cambridge Primary Review (Cambridge Primarbildungs-Studie)
... Kinder, ihre Welt, ihre Bildung und Erziehung**

Informationsblatt der Cambridge Primarbildungsstudie: Nach der Wahl:

Vorrangige politische Maßnahmen im Bereich der Primarbildung. 2010

(Übersetzung: Sylvia Schütze, Hannover)

Seite 09 - 16

03.

**Cambridge Primary Review: ... Kinder, ihre Welt, ihre Bildung.
Informationen des Cambridge Primary Review.**

Presstext zum Abschlussbericht 2009

(Übersetzung Sylvia Schütze, Hannover)

Seite 17 - 28

04.

Cambridge Primary Review.

Die Cambridge Primarbildungs-Studie: Kinder, ihre Welt, ihre Bildung.

Zusammenfassung 2009

(Übersetzung: Sylvia Schütze, Hannover, unter Mitarbeit von Tessa Hermann,

Frankfurt am Main, und Sibylle Wrede, GEW Hauptvorstand)

Seite 29 - 124

Robin Alexander in:

The Guardian und Guardian On-line vom 27. April 2010

Prioritäten für die Primarbildung in der Zeit nach der Wahl

Die Cambridge Primarbildungsstudie war die größte Untersuchung des Primarbildungswesens seit vier Jahrzehnten. Die Labour-Partei hat sie zurückgewiesen, aber ihre Verfasser/innen sind der Auffassung, dass Lehrkräfte damit beginnen sollten, die Ideen der Studie umzusetzen.

Bei den Wahlen [in Großbritannien] im Jahre 1997 waren mit dem Ruf nach „Bildung, Bildung, Bildung“ vor allem Standards für die Primarschulen gemeint. Bei den Wahlen im Jahre 2001 versicherte man uns, die Primarbildung sei inzwischen geregelt und man könne sich jetzt der Sekundarbildung zuwenden. Doch auch bei der Wahl im Jahre 2010 bleibt noch viel Unerledigtes zu tun. Die Vorschläge für das Primarbildungs-Curriculum aus dem Rose Report sind während des großen Gesetzgebungs-Abwaschs im Vorwahlkampf verschwunden, und die Schulen bleiben verwirrt und frustriert zurück. Der altbekannte Konflikt um die Schulleistungstests strebt seinem Höhepunkt zu. Das Donnergrollen über das Inspektionswesen lässt nicht nach. Die nationalen Strategien wurden eingeführt und stehen nun kurz vor ihrer Abschaffung; dabei hinterlassen sie eine ungewisse Zukunftsperspektive. Das wachsende Verlangen nach echten und nachhaltigen Reformen liegt nach dreizehn Jahren permanenter Veränderungen im Wettstreit mit dem verständlichen Verlangen der Lehrkräfte nach einer Phase der Stabilität.

Das bedeutet, dass der Abschlussbericht der Cambridge Primarbildungsstudie vom vergangenen Oktober an manchen Stellen als zweischneidiges Schwert wahrgenommen wird. Gestützt auf Befunde von beträchtlichem Umfang beschrieb diese unabhängige, auf drei Jahre angelegte Studie den Zustand des englischen Primarbildungswesens und entwarf eine Vision für die Zukunft; diese betrifft politische und praktische Maßnahmen gleichermaßen und benennt die Ziele und Prioritäten, die es dabei zu setzen gilt. Sie unterzog auch den Reformverlauf in den letzten zwei Jahrzehnten einer genauen Untersuchung, in denen – so der Wortlaut einer Attacke von Old Labour auf das Bildungsreformgesetz der Conservative Party im Jahre 1987 – „die Regierung alle Macht und Kontrolle über die Schulen in einer Art und Weise in den Händen des Bildungsministeriums konzentrieren“ werde, „für die es in der westlichen Welt keine Parallele gebe“. New Labour hätte ergänzen können: „Das war erst der Anfang!“

Die Cambridge Primarbildungsstudie erkennt durchaus an, dass der Beitrag der Regierung zur Verbesserung der Primarbildung seit 1987 notwendig, substanziell und positiv gewesen

ist: massive Zuwächse bei der Finanzierung, bei der Personalausstattung und bei Unterstützungsmaßnahmen für Primarschulen; eine visionäre Kindheits-Agenda mit einem Schwerpunkt auf frühkindlichen Bildungsangeboten, dem Programm Every Child Matters und dem Children's Plan [vgl. das Hauptdokument]; Initiativen, um die Leistungskluft zwischen benachteiligten Kindern und anderen zu verringern; und vieles mehr.

Gleichzeitig hat die Studie allerdings die Art und Weise in Frage gestellt, wie die Regierungen seit 1990 versucht haben, die zentrale Aufgabe zu lösen, in den Primarschulen die Standards anzuheben: die Durchführung landesweiter Leistungstests, die Verteilung von Tabellenplätzen, das Vorschreiben landesweit einheitlicher Unterrichtsverfahren und der Erlass von Vorschriften für Schulinspektionen, Lehreraus- und -weiterbildung und Schulverbesserungen; dabei wird von der Regierung ein enges Befolgen offizieller Verlautbarungen über Inhalt und Form von Primarbildung verlangt.

Seit Oktober haben die Initiatoren der Primarbildungsstudie sich an zahlreichen regionalen, nationalen und internationalen Konferenzen beteiligt, auf denen ihre Befunde erörtert wurden. Zugleich haben sich die Medien, Politiker/innen und andere Personen des öffentlichen Lebens an der Debatte über die Themen der Studie beteiligt. Die öffentlichen Reaktionen auf die Studie waren überwältigend positiv, die politischen Reaktionen kaum weniger. Doch je näher die Wahl rückt, desto deutlicher sollten sich die Parteipolitiker/innen darüber im Klaren sein, dass die Cambridge Primarbildungsstudie weithin so wahrgenommen wird, dass sie einen generellen Wunsch nach Veränderung aufgegriffen und vorgetragen hat: nicht nur nach Veränderung in der Art und Durchführung der Primarbildung, sondern auch in der Art und Weise, wie die Verantwortlichen in der Bildungspolitik ihrer Aufgabe nachkommen.

Sowohl im Hinblick auf den Abschlussbericht der Studie als auch auf die Diskussionen in den vergangenen sechs Monaten stellen die Initiatoren der Studie elf politische Prioritäten für die Primarbildung in der Zeit nach der Wahl vor (siehe unten). Diese reichen vom Abbau von Bildungsungerechtigkeit über die Förderung von mehr Zusammenarbeit zwischen Schulen, die Beendigung des Mikro-Managements durch das Bildungsministerium, die Beerdigung des Dogmas von der Unersetzlichkeit der Schulleistungstests und der Reform des Curriculums bis zu einem neuen Nachdenken darüber, worum es bei der Primarbildung eigentlich geht. Allerdings unter einer Bedingung: Wir legen diese Prioritätenliste nicht einfach nur dem nächsten Premierminister und dem nächsten Bildungsminister bzw. den betreffenden Ministerinnen vor, sondern auch den Schulen. Denn wenn die Schulen meinen, dass Reformen alleine Sache der Regierung seien, dann wird aus Folgsamkeit niemals Ermächtigung, und die Abhängigkeit von nicht hinterfragten Vorschriften wird weiterhin verhindern, dass man den Tatsachen ins Auge sieht und sich näher mit ihnen befasst.

Denn der vielleicht am häufigsten geäußerte und bestürzendste Kommentar von Lehrkräften, die an unseren Multiplikatoren-Veranstaltungen teilnahmen, lautete: „Wir sind von den Befunden der Primarbildungsstudie tief beeindruckt. Ihre Vorschläge gefallen uns. Wir würden sie gerne umsetzen. Aber ohne die Zustimmung unserer Ofsted-Inspektoren (Office for Standards in Education = Agentur für Bildungsstandards; vgl. Hauptdokument) und unserer lokalen School's Improvement-Partner (= Schulverbesserungs-Partner; vgl. ebd.) trauen wir uns nicht.“ Zum Glück sagen das nicht alle Lehrer/innen, und nicht alle Inspektor/inn/en oder School Improvement-Partner geben ihnen dazu Anlass; außerdem wird von den Initiator/inn/en der Studie in diesem Sommer ein Netzwerk gegründet, das all diejenigen miteinander in Kontakt bringen soll, die an den Ergebnissen der Studie anknüpfen wollen und die in vielen Fällen auch schon damit begonnen haben – ohne Erlaubnis. Doch die Tatsache, dass einige unserer leitenden Bildungspraktiker/innen Angst haben, so zu handeln, wie ihre Ausbildung, ihre Erfahrung, ihr Urteilsvermögen und ihre Kenntnis der lokalen Verhältnisse es ihnen eigentlich gebieten, ist ein Symptom für das, was falsch gelaufen ist.

Bei den Reformen der Regierung, die voranzubringen Parlamentarier teilweise Schlange stehen, muss es um deutlich mehr gehen als um eine Erhöhung der Regierungsausgaben. Deshalb kann und sollte die Regierung Angelegenheiten wie die Reform der Assessments, die lange überfällige Überprüfung der Personalausstattung von Primarbildungseinrichtungen und eine verbesserte Lehrerbildung in Angriff nehmen. Dies sind die Schlüsselprobleme, und wenn sie alle drei gelöst werden, öffnet das Tor und Tür für ein gehaltvolleres Curriculum und höhere Bildungsstandards – denn, wie die Befunde der Studie gezeigt haben, gehen wiederum diese beiden miteinander Hand in Hand. Die Regierung muss auch, womit sie verdienstvoller Weise bereits begonnen hat, ihre Anstrengungen fortführen, um die Krisenlage von Kindern zu beseitigen, die aus Armut, sozialer Benachteiligung und schwachen Bildungsabschlüssen entsteht; diese drei hängen eng zusammen und machen Aktivitäten erforderlich, die ein viel größeres politisches Handlungsspektrum umgreifen als bloß Bildungsmaßnahmen.

Doch wenn die Regierung sich dieser dringlichen Angelegenheiten annimmt, darf sie allerdings nicht glauben, dass sie durch die Einrichtung von „Expertengruppen“ zu lösen sind, bei denen die wirklichen Experten ausgeschlossen bleiben, oder indem nur solche Befunde akzeptiert werden, die mit der Parteilinie übereinstimmen. Die Assessments sind vielleicht das prominenteste Beispiel dafür, wie dringend benötigte Veränderungen blockiert wurden wegen parteipolitischer Dogmen und auf Grund von politisch vorgefilterten Befunden, ja wie sogar versucht wurde, die Reformer als Gegner von Standards und Rechenschaftspflicht zu brandmarken. Damit kommen wir zu dem Gezeitenwechsel, von dem so vieles Andere abhängen wird: eine radikale Überprüfung der bildungspolitischen Maßnahmen überhaupt sowie des Verhältnisses zwischen der Zentralregierung mit ihren nationalen

Agenturen auf der einen Seite und Schulen, Wissenschaftler/inne/n, Lehrerbildner/inne/n und lokalen Behörden auf der anderen Seite.

Zu dieser politischen Veränderung kommt es nicht von selbst oder über Nacht; sie macht es erforderlich, dass diejenigen, die an vorderster Bildungsfront stehen, die Agenda in die Hand nehmen und sie zu ihrer eigenen machen; dazu bedarf es dauerhafter Anstrengungen und bei Einigen einer professionellen „Umerziehung“. Denn – so wird im Abschlussbericht der Studie festgestellt – „ein Prozess, der im Verlaufe von zwei Jahrzehnten so viel Macht im Zentrum konzentriert hat ... kann nicht plötzlich umgedreht werden ... Zentral vorgegebene Unterrichtsformen sind mittlerweile das Einzige, was viele Lehrer/innen kennen.“ Aus diesem Grunde können viele der wichtigen Aufgaben, auf die wir hinweisen, nur gelöst werden, wenn die Lehrkräfte und die Gemeinden, für die sie arbeiten, die Gelegenheit ergreifen und sich auf die Befunde, die ihnen durch Initiativen wie die Cambridge Primarbildungsstudie zur Verfügung gestellt sind, berufen; wenn sie sie also einsetzen in den Debatten über zentrale Bildungsfragen, in denen es oftmals an Alternativen zu fehlen scheint: über den Sinn der Primarbildung; über die Inhalte eines gehaltvollen und ausgewogenen Curriculums; über die Übertragung von Erkenntnissen der Lehr- und Unterrichtsforschung in die Praxis vor Ort, wo sie jedem einzelnen Kind zu Gute kommen können; über die Frage, bei welchen Entscheidungen über ihre Lebens- und Lernbedingungen die Kinder einbezogen werden können oder sollten; über Möglichkeiten, Bildungsqualität und -standards festzulegen und zu überprüfen; und darüber, wie Schulen – sowohl einzeln als auch in Partnerschaft mit anderen Institutionen – organisiert werden sollten.

Die Alternative zu Vorschreiberei und Mikro-Management besteht keineswegs in einem unverbindlichen Freibrief. Die Position dieser Studie ist darin ganz eindeutig, dass Lehrer/innen zu jeder Zeit in der Lage sein sollten, ihre Entscheidungen kohärent zu begründen und dafür wissenschaftliche Belege sowie Prinzipien und Ziele anzuführen, und diese Forderung macht Reformen in ihrer Ausbildung, in ihrer Weiterbildung und bei der Schulleitung erforderlich, damit Wissenschaft besser in die Praxis besser vermittelt wird. Die hier vorgelegte Liste ist eher eine Aufforderung als ein Manifest, denn so wie wir die selektive Verwendung von Befunden bei der Einleitung von politischen Maßnahmen beklagen, so könnte eine Liste, die ohne Argumente vorgebracht wird, wie das Vortragen von Slogans wirken. Aber schauen Sie in den Abschlussbericht der Cambridge Primarbildungsstudie, und Sie werden dort Argumente und Belege, die die aufgelisteten Prioritäten stützen, im Überfluss finden.

Robin Alexander ist Leiter der Cambridge Primarbildungsstudie. Das vollständige Statement zu den bildungspolitischen Prioritäten sowie Informationen über die Schrift „Kinder, ihre Welt, ihre Bildung. Abschlussbericht und Empfehlungen des Cambridge Primary Review“ finden Sie unter www.primaryreview.org.uk.

Bildungspolitische Prioritäten für die Zeit nach der Wahl

- Verstärken Sie ihre Bemühungen um den Abbau der gewaltigen und sich zum Teil überlappenden Unterschiede in den Bereichen Wohlstand, Wohlergehen und Bildungserfolg.
- Verschaffen Sie den Ansprüchen und Rechten von Kindern in Schule und Politik Raum.
- Konsolidieren Sie die frühkindliche Bildungsphase, und begreifen Sie, dass die Qualität der Versorgung in der frühen Kindheit wesentlich wichtiger ist als das Einschulungsalter.
- Befassen Sie sich mit der regelmäßig vernachlässigten Frage, worum es bei der Primarbildung eigentlich geht, und sorgen Sie dafür dass die pädagogische Praxis sich an Zielen orientiert, statt diese nur zur Dekoration zu benutzen.
- Betreiben Sie statt Flickschusterei eine echte Reform des Curriculums und wenden Sie Ihre Aufmerksamkeit den Herausforderungen und Problemen zu, die bei der Aufgabenstellung des Rose Report ausgeklammert wurden.
- Beerdigen Sie das unglaublich gewordene Dogma, wonach es keine Alternative zu den Schulleistungstests gibt und führen Sie eine radikale Reform durch, die sicher stellt, dass die Assessments ihre Zwecke valide, reliabel und ohne die Auslösung von Kollateralschäden erfüllen.
- Ersetzen Sie die Pädagogik der offiziell vorgegebenen Rezepte durch eine Pädagogik, die sich auf Erfahrung, auf wissenschaftliche Befunde und auf Prinzipien stützt.
- Ersetzen Sie die so genannten professionellen Standards für Lehrkräfte. Stellen Sie denen, die es brauchen, weiterhin Anleitung und Unterstützung zur Verfügung, aber befreien Sie die talentiertesten Lehrer/innen unseres Landes – und damit auch die Lernprozesse ihrer Schüler – von banalen und bürokratischen Vorschriften.
- Werden Sie endlich initiativ, sich um die Fragen des Primarbildungspersonals zu kümmern. Machen Sie eine flexiblere Nutzung von generalistischer und spezialisierter Expertise möglich, damit hohe Standards nicht nur in den „Kernfächern“ erreicht werden, sondern in allen Bereichen des Curriculums, auf die die Kinder einen Anspruch haben.
- Unterstützen Sie Schulen dabei, partnerschaftlich zusammenzuarbeiten, anstatt zu konkurrieren, also Ideen, Expertise und Ressourcen zu teilen und gemeinsam die lokalen Bedürfnisse in Angriff zu nehmen.
- Sorgen Sie für ein neues Gleichgewicht im Verhältnis zwischen der Regierung, den lokalen Behörden und den Schulen. Beenden Sie das Mikro-Management durch das Ministerium und die Maßnahmen-Überwachung durch nationale Agenturen.

Cambridge Primary Review (Cambridge Primarbildungs-Studie)

*Informationsblatt der Cambridge Primarbildungsstudie: Nach der Wahl:
Vorrangige politische Maßnahmen im Bereich der Primarbildung*

Im letzten Oktober veröffentlichte die Cambridge Primarbildungsstudie ihren Abschlussbericht. Gestützt auf Befunde von beträchtlichem Umfang beschrieb diese unabhängige, auf drei Jahre angelegte Studie den Zustand des englischen Primarbildungswesens und entwarf eine Vision für die Zukunft; diese betrifft politische und praktische Maßnahmen gleichermaßen und benennt die Ziele und Prioritäten, die es dabei zu setzen gilt.

Die Studie hat den beachtlichen Beitrag gewürdigt, den die Regierung seit 1997 auf dem Gebiet der Primarbildung geleistet hat: massive Zuwächse bei der Finanzierung, bei der Personalausstattung und bei Unterstützungsmaßnahmen für Primarschulen; eine visionäre Kindheits-Agenda mit einem Schwerpunkt auf frühkindlichen Bildungsangeboten, dem Programm Every Child Matters und dem Children's Plan [vgl. das Hauptdokument]; Initiativen, um die Leistungskluft zwischen benachteiligten Kindern und anderen zu verringern; und vieles mehr. Gleichzeitig hat die Studie allerdings die Art und Weise in Frage gestellt, wie die Regierungen versucht haben, die zentrale Aufgabe zu lösen, in den Primarschulen die Standards anzuheben: die Durchführung landesweiter Leistungstests, die Verteilung von Tabellenplätzen, das Vorschreiben landesweit einheitlicher Unterrichtsverfahren und der Erlass von Vorschriften für Schulinspektionen, Lehreraus- und -weiterbildung und Schulverbesserungen; dabei wird von der Regierung ein enges Befolgen offizieller Verlautbarungen über Inhalt und Form von Primarbildung verlangt.

Seit Oktober 2009 haben die Initiatoren der Primarbildungsstudie sich an zahlreichen regionalen, nationalen und internationalen Konferenzen beteiligt, auf denen ihre Befunde diskutiert wurden. Zugleich haben sich die Medien, Politiker/innen und andere Personen des öffentlichen Lebens an der Debatte über die Themen der Studie beteiligt: Kindheit, die sozialen und kulturellen Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen, der Lehrplan, Unterrichtsmethoden, Standards, Tests, Lehrerbildung, Schulorganisation, Bildungsalter und -stufen ... und vieles mehr.

Die öffentlichen Reaktionen auf die Studie waren überwältigend positiv, die politischen Reaktionen kaum weniger. Aber je näher die Wahl rückt, desto deutlicher sollten sich die Parteipolitiker/innen darüber im Klaren sein, dass die Cambridge Primarbildungsstudie

weithin so wahrgenommen wird, dass sie einen generellen Wunsch nach Veränderung aufgegriffen und vorgetragen hat: nicht nur nach Veränderung in der Art und Durchführung der Primarbildung, sondern auch in der Art und Weise, wie die Verantwortlichen in der Bildungspolitik ihrer Aufgabe nachkommen.

Der vielleicht am häufigsten geäußerte und bestürzendste Kommentar von Lehrkräften, die an unseren Multiplikatoren-Veranstaltungen teilnahmen, lautete: „Wir sind von den Befunden der Primarbildungsstudie tief beeindruckt. Ihre Vorschläge gefallen uns. Wir würden sie gerne umsetzen. Aber ohne die Zustimmung unserer Ofsted-Inspektoren (Office for Standards in Education = Agentur für Bildungsstandards; vgl. Hauptdokument) und unserer lokalen School’s Improvement-Partner (= Schulverbesserungs-Partner; vgl. ebd.) trauen wir uns nicht.“

Zum Glück sagen das nicht alle Lehrer/innen, und nicht alle Inspektor/inn/en oder School Improvement-Partner geben ihnen dazu Anlass; außerdem wird von den Initiator/inn/en der Studie in Kürze ein Netzwerk gegründet, das all diejenigen miteinander in Kontakt bringen soll, die an den Ergebnissen der Studie anknüpfen wollen und die in vielen Fällen auch schon damit begonnen haben – ohne Erlaubnis. Doch die Tatsache, dass einige unserer leitenden Bildungspraktiker/innen Angst haben, so zu handeln, wie ihre Ausbildung, ihre Erfahrung, ihr Urteilsvermögen und ihre Kenntnis der lokalen Verhältnisse es ihnen eigentlich gebieten, ist ein Symptom für das, was falsch gelaufen ist. Bei den Reformen der Regierung, die voranzubringen Parlamentarier teilweise Schlange stehen, muss es um deutlich mehr gehen als um eine Erhöhung der Regierungsausgaben.

Sowohl im Hinblick auf den Abschlussbericht der Studie als auch auf die Diskussionen in den vergangenen sechs Monaten stellen die Initiatoren der Studie elf politische Prioritäten für die Primarbildung in der Zeit nach der Wahl vor. Allerdings unter einer Bedingung: Wir legen sie nicht einfach nur dem nächsten Premierminister und dem nächsten Bildungsminister bzw. den betreffenden Ministerinnen vor, sondern auch den Schulen. Denn wenn die Schulen meinen, dass Reformen alleine Sache der Regierung seien, dann wird aus Folgsamkeit niemals Ermächtigung, und die Abhängigkeit von nicht hinterfragten Vorschriften wird weiterhin verhindern, dass man den Tatsachen ins Auge sieht und sich näher mit ihnen befasst.

Die Regierung kann und sollte also aus der nachfolgenden Liste Angelegenheiten wie die Reform der Assessments, die lange überfällige Überprüfung der Personalausstattung von Primarbildungseinrichtungen und eine verbesserte Lehrerbildung in Angriff nehmen. Dies sind die Schlüsselprobleme, und wenn sie alle drei gelöst werden, öffnet das Tor und Tür für ein gehaltvolleres Curriculum und höhere Bildungsstandards – denn, wie die Befunde der Studie gezeigt haben, gehen wiederum diese beiden miteinander Hand in Hand. Die

Regierung muss auch, womit sie verdienstvoller Weise bereits begonnen hat, ihre Anstrengungen fortführen, um die Krisenlage von Kindern zu beseitigen, die aus Armut, sozialer Benachteiligung und schwachen Bildungsabschlüssen entsteht; diese drei hängen eng zusammen und machen Aktivitäten erforderlich, die ein viel größeres politisches Handlungsspektrum umgreifen als bloß Bildungsmaßnahmen.

Wenn die Regierung sich dieser dringlichen Angelegenheiten annimmt, darf sie allerdings nicht glauben, dass sie durch die Einrichtung von „Expertengruppen“ zu lösen sind, bei denen die wirklichen Experten ausgeschlossen bleiben, oder indem nur solche Befunde akzeptiert werden, die mit der Parteilinie übereinstimmen. Die Assessments sind vielleicht das prominenteste Beispiel dafür, wie dringend benötigte Reformen blockiert wurden wegen parteipolitischer Dogmen und auf Grund von politisch vorgefilterten Befunden, ja wie sogar versucht wurde, diejenigen, die sich für die Reformen einsetzten, als Gegner von Standards und Rechenschaftspflicht zu brandmarken. Damit kommen wir zu dem notwendig gewordenen politischen Gezeitenwechsel, von dem so vieles Andere abhängen wird: eine radikale Überprüfung der bildungspolitischen Maßnahmen überhaupt sowie des Verhältnisses zwischen der Zentralregierung mit ihren nationalen Agenturen auf der einen Seite und Schulen, Wissenschaftler/inne/n, Lehrerbildner/inne/n und lokalen Behörden auf der anderen Seite.

Zu dieser politischen Veränderung kommt es nicht von selbst oder über Nacht; sie macht es erforderlich, dass diejenigen, die an vorderster Bildungsfront stehen, die Agenda in die Hand nehmen und sie zu ihrer eigenen machen; dazu bedarf es dauerhafter Anstrengungen und bei Einigen einer professionellen „Umerziehung“. Denn – so wird im Abschlussbericht der Studie festgestellt – „ein Prozess, der im Verlaufe von zwei Jahrzehnten so viel Macht im Zentrum konzentriert hat ... kann nicht plötzlich umgedreht werden ... Zentral vorgegebene Unterrichtsformen sind mittlerweile das Einzige, was viele Lehrer/innen kennen.“

Aus diesem Grunde können viele der wichtigen Aufgaben, auf die wir hinweisen, nur gelöst werden, wenn die Lehrkräfte und die Gemeinden, für die sie arbeiten, die Gelegenheit ergreifen und sich auf die Befunde, die ihnen durch Initiativen wie die Cambridge Primarbildungsstudie zur Verfügung gestellt sind, berufen; wenn sie sie also einsetzen in den Debatten über zentrale Bildungsfragen, in denen es oftmals an Alternativen zu fehlen scheint: über den Sinn der Primarbildung; über die Inhalte eines gehaltvollen und ausgewogenen Curriculums; über die Übertragung von Erkenntnissen der Lehr- und Unterrichtsforschung in die Praxis vor Ort, wo sie jedem einzelnen Kind zu Gute kommen können; über die Frage, bei welchen Entscheidungen über ihre Lebens- und Lernbedingungen die Kinder einbezogen werden können oder sollten; über Möglichkeiten, Bildungsqualität und -standards festzulegen und zu überprüfen; und darüber, wie Schulen – sowohl einzeln

als auch in Partnerschaft mit anderen Institutionen – organisiert werden sollten. Zugleich sind diese Fragen notwendiger Gegenstand der Lehrerausbildung – ohne dabei auch nur ein Jota von unverzichtbaren Vermittlungsaufgabe abzuweichen, jungen Lehrkräften Wissen über Unterricht und die entsprechenden Fertigkeiten beizubringen; doch man sollte sie auch befähigen, zu mitdenkenden Fachleuten zu werden, anstatt zu ergebenden Ausführenden.

Die Alternative zu Vorschreiberei und Mikro-Management besteht keineswegs in einem unverbindlichen Freibrief. Die Position dieser Studie ist darin ganz eindeutig, dass Lehrer/innen zu jeder Zeit in der Lage sein sollten, ihre Entscheidungen kohärent zu begründen und dafür wissenschaftliche Belege sowie Prinzipien und Ziele anzuführen, und diese Forderung macht Reformen in ihrer Ausbildung, in ihrer Weiterbildung und bei der Schulleitung erforderlich, damit Wissenschaft besser in die Praxis vermittelt wird.

Aufstellung bildungspolitischer Prioritäten

Im Folgenden finden Sie unsere Aufstellung bildungspolitischer Prioritäten; sie stammen aus den 75 Empfehlungen, mit denen die Cambridge Primarbildungsstudie ihren Abschlussbericht schließt. Die Liste kann nicht alles umfassen, denn die Studie hat weitaus mehr Änderungsbedarf identifiziert, als hier zusammenfassend genannt werden kann. Doch wir schlagen vor, sich bei Reformmaßnahmen vor allem auf die folgenden Forderungen zu konzentrieren.

1. **Verstärken Sie ihre Bemühungen um den Abbau der gewaltigen und sich zum Teil überlappenden Unterschiede in den Bereichen Wohlstand, Wohlergehen und Bildungserfolg**, die in England alle deutlich größer sind als in den meisten anderen entwickelten Staaten. Begreifen Sie, dass Lehrer/innen bei dem Versuch, die Leistungsschere zu schließen, an ihre Grenzen stoßen, solange das Leben so vieler Kinder von Armut und Benachteiligung überschattet wird. Exzellenz erfordert Bildungsgerechtigkeit.
2. **Verschaffen Sie den Ansprüchen und Rechten von Kindern in Politik, Schule und Unterricht Raum**. Wenden Sie die UN-Kinderrechtskonvention so an, dass sie das, was wir heute über effektives Lernen von Kindern wissen, befördert, aber mit gesundem Menschenverstand und Sensitivität für die jeweilige Situation, damit das „Gehör der Schüler/innen“ nicht zur Alibipolitik oder zur bloßen Masche wird.

3. **Konsolidieren Sie die frühkindliche Bildungsphase** und dehnen Sie sie bis zum sechsten Lebensjahr aus, um schon bei den kleinen Kindern die bestmöglichen Grundlagen für Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeit und für die anderen Inhalte des Curriculums sowie für lebenslanges Lernen zu legen. Und sollte es noch irgendeinen Zweifel daran geben, wie die Cambridge Primarbildungsstudie zu dieser Angelegenheit steht, so sei hier noch einmal in aller Deutlichkeit gesagt, dass es ihr dabei um die Art der frühkindlichen Bildung und deren Curriculum geht, nicht um das Einschulungsalter.

4. **Befassen Sie sich mit der regelmäßig vernachlässigten Frage, worum es bei der Primarbildung eigentlich geht.** Mit einfachen Kochrezepten¹ – Greif dir zuerst das Curriculum, dann garniere es mit Lernzielen! – ist es hier nicht getan. Man braucht Ziele, und diese müssen in einem festen Rahmenplan aus Prinzipien verankert sein – denn Bildung ist im Kern eine moralische Angelegenheit – und in gut fundierten Positionen zu Kindheit, Gesellschaft, der Welt insgesamt und dem Wesen und der Förderung von Wissen und Einsicht. Die Ziele wiederum sollten das Curriculum, die Pädagogik, die Assessments und das Schulleben insgesamt prägen – nicht als Dekoration hinzugefügt werden.

5. **Betreiben Sie statt Flickschusterei eine echte Reform des Curriculums.** Nutzen Sie die Gelegenheit, die sich daraus ergibt, dass aus dem Gesetz über Kinder, Schulen und Familien [Children, Schools and Family Bill] die Klauseln über das Primarcurriculum herausgestrichen wurden. Begreifen Sie, dass die enge Aufgabenstellung des Rose Report (2009; vgl. Hauptdokument) es verhindert hat, dass einige der Probleme der Primarbildung, die besonders dringlich sind, angesprochen wurden, insbesondere das kontraproduktive Aufgeben eines Anspruchs auf ein umfassendes Curriculum zugunsten einer unnötig eingeschränkten Auffassung von „Standards“, die zerstörerische Spaltung zwischen „Kernfächern“ und dem Rest, die undurchsichtige Fokussierung auf Fächer, Kenntnisse und Fertigkeiten und die zentrale Frage des Verhältnisses von Curriculum-Qualität, Expertise und Personalausstattung; aus diesen Gründen ist die Curriculum-Debatte alles andere als abgeschlossen ist. Aber denken Sie nicht, dass der Minimalismus der 1950er-Jahre (oder der 1870er) eine angemessene Alternative darstellt. Sehen Sie sich stattdessen das Modell an, das die Cambridge-Studie vorschlägt: ein von Zielen geleitetes Curriculum mit Anspruchsberechtigung auf seine vollständige breite, gehaltvolle und zeitgemäße Vermittlung, die sowohl die Kernfächer als auch noch Vieles mehr enthält und die einen nationalen curricularen Rahmen mit einer starken lokalen Komponente verbindet.

¹ Wörtlich heißt es im englischen Original: „Mit einem Ansatz à la Mrs. Beeton“. Isabella Beeton verfasste im Jahre 1861 das viel gelesene Werk *Beeton's Book Of Household Management* (= Beeton's Buch der Haushaltsführung; das „Mrs“ wurde erst später hinzugefügt); es handelte sich um ein Kompendium von Rezepten und praktischen Tipps, die zuvor als Einzelbeiträge in Zeitschriften erschienen waren. Das Buch wird bis heute aufgelegt. (Anm. d. Übers.)

6. **Beerddigen Sie das unglaublich gewordene Dogma, wonach es keine Alternative zu den SATs** [School Assessment Tests = Schulleistungstests] gibt. Hören Sie damit auf, die Tests nach sechs Schuljahren damit zu überfrachten, dass sowohl Schüler getestet und Schulen bewertet werden als auch der nationale Leistungsstand erhoben wird. Betrachten Sie Tests und Assessments nicht länger als synonym. Geben Sie den naiven Glauben auf, wonach Tests an sich schon zur Anhebung von Standards führen. Sie tun es nicht; guter Unterricht tut es. Leiten Sie eine umfassende Assessment-Reform ein, die von alternativen Ideen und Modellen profitiert, wie sie mittlerweile zur Verfügung stehen, so dass wir zumindest Systeme für formatives und für summatives Assessment unterscheiden und verwenden, die ihre Zwecke valide, reliabel und ohne die Auslösung von Kollateralschäden erfüllen. Machen Sie sich die Definition zu eigen, die die Cambridge-Studie von Standards aufgestellt hat, nämlich Exzellenz in allen Bereichen des Curriculums, auf die die Kinder einen gesetzlich verbrieften Anspruch haben, nicht nur in den 3Rs [Lesen, Schreiben, Rechnen]. Und begreifen Sie, dass diejenigen, die sich für Reformen einsetzen, absolut genau so ernsthaft für rigorose Assessments und Rechenschaftslegung eintreten wie diejenigen, die alles von den derzeit durchgeführten Tests abhängig machen wollen. Die Frage ist nicht, ob Kinder nicht getestet und Schulen nicht zur Verantwortung gezogen werden sollten – das sollten sie –, sondern wie und gemessen an was.
7. **Ersetzen Sie die Pädagogik der offiziell vorgegebenen Rezepte durch eine Pädagogik, die sich auf Erfahrung, auf wissenschaftliche Befunde und auf Prinzipien stützt.** Nehmen Sie zur Kenntnis, dass das keine schwächliche Lösung ist, denn an Stelle von reiner Folgsamkeit gegenüber den Erwartungen Anderer erwarten wir von den Lehrer/inne/n, dass sie für ihr Tun die Verantwortung übernehmen und ihre Entscheidungen rechtfertigen können. Bedenken Sie, dass die Evaluation von mehr als 4 000 publizierten Quellen durch die Cambridge Primarbildungsstudie deutlich gemacht hat, wie stark sich tatsächlich wirkungsvolles Lehrerhandeln von einigen Versionen der so genannten „best practice“ unterscheidet, die Lehrer/innen sich zurzeit aneignen sollen. Die Studie drückt es so aus: „Kinder lernen nicht, eigenständig zu denken, wenn von ihren Lehrkräften erwartet wird, dass sie tun, was man ihnen sagt.“
8. **Ersetzen Sie die so genannten professionellen Standards für Lehrkräfte**, deren Entstehen nur bedingt empirisch belastbar ist, durch einen Rahmen, der durch Forschungen über die berufliche Entwicklung von Lehrer/inne/n vom Neulings- bis zum Expertenstatus gedeckt ist. Stellen Sie denen, die es brauchen, weiterhin Anleitung und Unterstützung zur Verfügung, aber befreien Sie die talentiertesten Lehrer/innen unseres Landes – und damit auch die Lernprozesse ihrer Schüler – von banalen und bürokratischen Vorschriften. Finden Sie das richtige Gleichgewicht zwi-

schen der Vermittlung von notwendigen Kenntnissen, Fertigkeiten und genügend Selbstvertrauen an die neuen Lehrkräfte, die sie für ihre erste Anstellung brauchen, und einem weiteren wesentlichen Inhalt, den Lehrerbildner/innen gezwungenermaßen hatten aufgeben müssen: das kritische Sich-Einlassen auf die größeren Fragen nach dem pädagogischen Kontext, den Inhalten und den Zielen.

9. **Werden Sie endlich initiativ, sich um die Fragen des Primarbildungspersonals zu kümmern.** Nehmen Sie zur Kenntnis, dass das generalistische Klassenlehrersystem, das noch aus dem 19. Jahrhundert stammt, zwar zweifellos pädagogische Vorteile mit sich bringt, dass aber angesichts der Reichweite und Spezifik des Wissens, das in einem modernen Curriculum verlangt wird, durchaus mehr gefragt sein kann, als was eine einzelne Lehrkraft zu leisten vermag. Sorgen Sie dafür, dass die Personalausstattung im Primarbildungsbereich, die Überprüfung der Expertise, der Funktionen und der Anzahl der Beschäftigten, vor dem Hintergrund der Aufgaben, die Primarschulen heute haben, gründlich untersucht wird. Erwägen Sie flexiblere Möglichkeiten der Personalausstattung von Primarschulen und den Einsatz einer Mischung aus Generalisten, Semi-Spezialisten und Spezialisten, und erkunden Sie Möglichkeiten für professionelle Partnerschaften und Auswechslungen, besonders für kleinere Schulen. Überprüfen Sie auch noch einmal die Ausgewogenheit der Zusammensetzung von Lehrer/inne/n, Lehrassistent/inn/en und anderem Unterstützungspersonal. Stellen Sie den Schulleitungen genug Zeit und Unterstützung zur Verfügung, um die Arbeit tun zu können, für die sie vornehmlich gebraucht werden – die Leitung des Unterrichts (Instructional Leadership).
10. **Unterstützen Sie Schulen dabei,** miteinander und mit ihren Gemeinden **partnerschaftlich zusammenzuarbeiten**, anstatt miteinander zu konkurrieren, also Ideen, Expertise und Ressourcen zu teilen – auch über die Grenze zwischen Primar- und Sekundarbildung hinweg – und gemeinsam die lokalen Bildungsbedürfnisse und -möglichkeiten in Angriff zu identifizieren. Beenden Sie das Hamsterrad-Rennen um Tabellenplätze und beachten Sie – da Politiker/innen allerorten versuchen, die Bildungsstandards von Finnland zu erreichen –, dass Finnland sich in herausragender Weise um soziale und Bildungsgerechtigkeit bemüht, und zwar mit einem echten Gesamtschulsystem von gleichbleibend hoher Qualität.
11. **Sorgen Sie für ein neues Gleichgewicht im Verhältnis zwischen der Regierung, den nationalen Agenturen, den lokalen Behörden und den Schulen.** Kehren Sie die zentralistische Stoßrichtung der gegenwärtigen Politik um. Beenden Sie das Mikro-Management des Unterrichts durch die Regierung. Bestehen Sie darauf, dass die nationalen Agenturen und die lokalen Behörden eher als unabhängige Berater denn als politische Anheizer oder Einpeitscher auftreten und dass sie ihre Angelegenheiten

mit dem gebührenden Ernst diskutieren. Erwecken Sie das Engagement von Eltern und Vertreter/innen der Kommunen für die Schulen zu neuem Leben. Verbannen Sie Mythen, Hirngespinnste und den selektiven Gebrauch von Befunden. Führen Sie die Kontrollen und Prüfungsverfahren wieder ein, die für die Gestaltung einer vernünftigen Politik so wesentlich sind. Machen Sie Gebrauch von dem einzigartigen Kompendium aus Befunden und Vorschlägen, die die Cambridge Primarbildungsstudie zu diesem und den anderen o.a. Themen zur Verfügung gestellt hat.

Informationen des Cambridge Primary Review Presstext zum Abschlussbericht

Entstehung und Inhalt des Berichts

Seit Oktober 2006 hat der Cambridge Primary Review – mit Unterstützung der Esmée Fairbairn Foundation – den Zustand und die Perspektiven der Primarbildung in England untersucht. Zwischen Oktober 2008 und Februar 2009 befassten sich 31 Einzelberichte des Review mit so unterschiedlichen Themen wie Kindheit, Elternschaft, Lernen, Unterricht, Tests, Bildungsstandards, Curriculum, Schulorganisation, Lehrerbildung und Auswirkungen von politischen Maßnahmen. Viele dieser Berichte sind in den Medien und in der Politik auf ein beträchtliches Interesse gestoßen und haben sowohl auf die politische Entwicklung als auch auf die öffentliche Debatte Einfluss genommen.

Nun präsentiert der Review den Band **„Children, their World, their Education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review“** („Kinder, ihre Welt, ihre Bildung: Abschlussbericht und Empfehlungen des Cambridge Primary Review“; Bestellmöglichkeit siehe unten). Dieser 608 Seiten umfassende Bericht stützt sich auf mehr als 4.000 veröffentlichte Quellen sowie auf umfangreiche Belege des Review selbst, u.a. schriftliche Beiträge, eigene Untersuchungen und die Durchsicht offizieller Daten. Teil 1 des Berichts beschreibt, worum es geht, und stellt die Entwicklung der Primarbildungspolitik seit den 1960er-Jahren dar. Teil 2 befasst sich mit Entwicklung und Lernverhalten von Kindern, ihren außerschulischen Aktivitäten und ihren Bedürfnissen, Hoffnungen und Perspektiven in einer sich verändernden Welt. Teil 3 geht der Frage nach, was in Primarbildungseinrichtungen eigentlich getan wird, von frühkindlicher Entwicklungsförderung bis hin zu Zielen, Lehrplan, Unterricht, Tests, Standards und Schulorganisation. Teil 4 befasst sich mit dem System als Ganzes: mit Altersgruppen und Bildungstufen; Schulen und weiteren Institutionen; Ausbildung der Pädagogen und Lehrer; Schulleitung und Arbeitsmarktreform; Regierung, Finanzierung und politischen Maßnahmen. Teil 5 bildet die Zusammenfassung, wobei 78 formale Schlussfolgerungen gezogen und 75 Empfehlungen ausgesprochen werden – für zukünftige bildungspolitische und -praktische Maßnahmen.

Worum es geht:

Wie gut ist die Primarbildung in England, und wo steuert sie hin?

Primarschulen: Wie ist es um sie bestellt?

Der Review stellt fest, dass sich die Primarschulen in England einem erheblichen Druck ausgesetzt sehen, im Kern aber in einem guten Zustand sind und ihre Arbeit gut machen. Investitionen in die Primarbildung sind dramatisch angestiegen, und viele politische Maßnahmen der jüngsten Zeit haben sich positiv ausgewirkt. Die Primarschulen repräsentieren heute für viele Stabilität und positive Werte in einer Welt, in der vieles unsicher und im Wandel ist, und werden deshalb von Kindern und Eltern sehr geschätzt. Im Gegensatz zu populistischen Behauptungen stehen die Schulen nicht in der Gefahr, von den Ideologen der siebziger Jahre¹ unterwandert zu werden, und sie vernachlässigen auch nicht die 3 Rs².

Worum geht es der Primarbildung?

Zu lange waren die Ziele der Primarbildung verworren und scheinheilig. Und zu oft neigen diese Ziele dazu, großspurig eine bestimmte Richtung anzugeben, während das Curriculum sich auf viel engeren Pfaden bewegt. Das Schulsystem verlangt einerseits nach kohärenten Zielen, die seine verschiedenen Phasen miteinander verknüpfen; andererseits ist aber jede Phase entwicklungsmäßig und pädagogisch so besonders, dass sie ihre eigene Vision benötigt. Der Bericht bietet einen systematischen Rahmen mit zwölf Bildungszielen an, der sich an den Bedürfnissen der Kinder, der Gesellschaft und der Welt als Ganzes orientiert. Solche Ziele sollten den Lehrplan, die Pädagogik und den Schulalltag eigentlich steuern, anstatt wie ein nachträglicher Einfall „hinten drangehängt“ zu werden. Der Review möchte, dass die Ziele, die er vorschlägt, ernsthaft diskutiert werden und versteht sie als sorgsam bedachte Alternative zu den Vorschlägen „von der Stange“ des Rose Review.³

Kindheit, Gesellschaft, Politik: drei „Dauerbrenner“

Kinder stärken, Kindheit respektieren.

Es gibt berechtigte Sorgen im Hinblick auf die Lebensqualität unserer Kinder sowie auf die vergänglichen Werte und den materialistischen Druck, denen sie ausgesetzt sind, aber von einer „Krise der heutigen Kindheit“ zu sprechen, mag doch etwas übertrieben sein, und die Kinder selbst sind die optimistischsten Zeugen des Review für diese positive Sicht. Die wirklich drängende Krise betrifft nicht das „Haschen nach schalem Glanz“, sondern das Schicksal derjenigen Kinder, deren Leben von Armut, Benachteiligung, Risiken und Diskriminierung gezeichnet ist, und hier müssen die Regierenden in der Tat eingreifen. Doch – neben vielen anderen positiven Ergebnissen im Hinblick auf die heutige Kindheit

– sieht der Bericht einen ganz besonderen Grund zum Feiern in dem Befund, wie viel kleine Kinder tatsächlich schon wissen, verstehen und können, und plädiert aus diesem Grunde dafür, dass ihren Stimmen im Bereich der Bildung Beachtung geschenkt wird und sie für ein Leben sowohl als Lernende als auch als Bürger stark gemacht werden. Der Bericht fordert auch, dass das reiche Potential der Kindheit vor einem System geschützt werden muss, dem es offensichtlich darum geht, Kinder zu einem immer früheren Zeitpunkt in eine Einheitsform zu pressen.

Kann man in dieser Welt gut aufwachsen?

Während Regierungen eindeutige Aussagen über die globale Erderwärmung vermeiden, tun Eltern und Kinder dies nicht. Der Zustand der britischen Gesellschaft und der Welt insgesamt ruft unter den Befragten des Review beträchtliche Ängste wach, besonders wenn man bedenkt, dass die heutigen Primarschüler erst in den Vierzigern sein werden, wenn die Welt auf dem Höhepunkt des Klimawandels ankommt, wie einige vorhersagen. Dieser Umstand, verbunden mit der Sorge um den Verlust von Identität, Gemeinschaft, sozialer Verbundenheit und gegenseitigem Respekt, ließ viele Befragte sehr pessimistisch in die Zukunft blicken. Aber auch hier bestand das Gegenmittel im Starkmachen: Pessimismus schlug um in Hoffnung, als die Teilnehmenden merkten, dass sie die Situation beeinflussen und verändern können, sei es nun durch nachhaltiges Handeln und aktive Bürgerschaft oder im Rahmen aktueller staatlicher Initiativen.

Ist Politik die Lösung oder das Problem?

Der Bericht bewertet die Reaktionen auf die vielen jüngsten bildungspolitischen Maßnahmen und Initiativen für die Primarbildung und kommt zu dem Schluss, dass die Programme für Kinder⁴ begrüßt werden, die Aufstellung von Lernstandards hingegen weniger positiv beurteilt wird; jedoch nicht, weil man grundsätzlich etwas gegen hohe Standards oder die Rechenschaftspflicht der Schulen einzuwenden hat – ganz im Gegenteil –, sondern weil man fürchtet, dass der ganze Apparat von Zielen, Tests, Leistungstabellen, nationalen Strategien und Inspektionen die Primarschulzeit von Kindern ernsthaft beeinträchtigen könnte – und das für fragwürdige Ergebnisse. Sorgen werden auch wegen der Art und Weise der Durchsetzung von politischen Maßnahmen geäußert, und in dieser Hinsicht scheint der Bildungsbereich größere Probleme zu spiegeln: nämlich dass die Demokratie in Großbritannien auf dem Rückzug sei, wie einige meinen. Gemeinsam mit anderen jüngeren Studien weist der Bericht auf die fragwürdige Evidenz hin, mit der einige staatliche bildungspolitische Entscheidungen der letzten Zeit begründet wurden, etwa die Entrechtung der Kommunen, der wachsende Einfluss nicht demokratisch gewählter und darum auch nicht rechenschaftspflichtiger Gruppen, die hinter verschlossenen Türen ihre

Entscheidungen treffen, die „hohlen Rituale“ von Anhörungen, eine autoritäre Denkweise und der Einsatz von Mythen und Spott, um einerseits übertriebene Fortschrittsberichte zu begründen und andererseits alternative Ansichten zu diskreditieren.

Standards, Strukturen, Curriculum, Tests, Unterricht und weitere Themen

Standards: mehr als Rhetorik.

Seit mehr als zwei Jahrzehnten dominiert der Begriff „Standards“ die Bildungspolitik. Der Bericht nimmt zum einen das vorherrschende Verständnis von Standards unter die Lupe – und findet es eng, restriktiv und irreführend –; zum anderen stellt er dar, was national und international in den letzten Jahren im Hinblick auf Standards für Primarschulen getan worden ist. Das Bild ist weder so rosig noch so schwarz, wie oppositionelle Lager behaupten. Wenn man unter Standards dasjenige versteht, was sie im strengen Sinne bedeuten, dann finden sich viele der positiven Erwartungen, aber auch einige der negativen bestätigt; es gibt methodologische Probleme mit einigen Testverfahren und Daten; und etliche der besonders spektakulären Behauptungen (z.B. dass sich die Primarbildung in England im Jahre 1997 in einem „erbärmlichen Zustand“ befand, oder dass Testen allein bereits zum Erreichen von Standards führt, oder dass Lernstandserhebungen die einzige Möglichkeit sind, um Schulen zur Verantwortung zu ziehen) stimmen kaum oder gar nicht.

Die Bedürfnisse von Kindern: Chancengleichheit in einer ungleichen Gesellschaft.

Der Cambridge Primary Review unterstützt Initiativen wie „Every Child Matters“, den „Children’s Plan“ und das Programm „Narrowing the Gap“,⁵ denen es darum geht, das Leben für alle Kinder sicherer zu machen und die Leistungsschere zwischen benachteiligten Kindern und den übrigen stärker zu schließen. Aber England bleibt ein Land mit massiver Ungleichheit, und die permanente „Altlast“ an schwachen Leistungen, worin sich Großbritannien unvorteilhaft von vielen anderen Ländern unterscheidet, hängt eng mit gewaltigen Unterschieden hinsichtlich Einkommen, Gesundheitszustand, Wohnsituation, Risiken und Wohlstand zusammen. Es muss generell eine Priorität der Sozial- und Wirtschaftspolitik, nicht nur der Bildungspolitik, sein, diese Kluft zu verringern. Es gibt überdies extrem große lokale Unterschiede hinsichtlich der Versorgung von Kindern mit besonderem Förderbedarf, und der Bericht fordert eine umfassende Untersuchung dieser Frage.

Die Abstimmung von Altersgruppen, Stufen und Strukturen.

Dass England darauf beharrt, so früh wie möglich mit formalem Unterricht zu beginnen, und das wider besseres Wissen aus internationaler Forschung und Praxis, ist bildungsmäßig kontraproduktiv. Die „Early Age Foundation Stage“ („frühkindliche Bildungsstufe“) ⁶ sollte eine andere Bezeichnung erhalten und bis zum sechsten Lebensjahr verlängert werden; die Versorgung in den ersten Jahren sollte qualitativ und personell verstärkt werden, damit die Kinder – sozial und sprachlich sowie durch die Ermöglichung vielfältiger Erfahrungen – optimal auf das formale Lernen vorbereitet werden. Die Trennung zwischen „Key Stage 1“ und „Key Stage 2“ ⁷ sollte beseitigt und eine einzige zusammenhängende Primarphase eingeführt sowie für einen nahtlosen Übergang von der frühkindlichen auf die Primarstufe gesorgt werden. Im Zusammenhang mit diesen Veränderungen sollte die Realisierbarkeit einer Anhebung des Einschulungsalters untersucht werden.

Das Curriculum: noch fehlt es.

Von den Befunden des Rose Review, den die britische Regierung über das Primarcurriculum in Auftrag gegeben hatte, sind noch viele Aufgaben offen geblieben, und das stellt die Entscheidung, die Implementierung eines neuen Curriculums so schnell wie möglich durchzudrücken, in Frage. Der Bericht des Cambridge Primary Review bestreitet die Behauptung von Rose, dass das zentrale Problem des bisherigen Curriculums in der Quadratur des Kreises bestehe, nämlich sowohl Basiskompetenzen als auch Fachwissen vermitteln zu sollen. Vielmehr zeigt der Cambridge Primary Review auf, wie stark die Inhalte des alten Curriculums und die Vorstellungen von seiner Umsetzung noch Personalmuster und Vorstellungen von beruflicher Expertise widerspiegeln, die das 19. Jahrhundert überdauert haben; vor allem dadurch ist der Diskurs über das Curriculum in eine Schiefelage geraten. Der Bericht weist damit die Behauptung von Rose zurück, dass Schulen entweder Standards in den sogenannten „Basiskompetenzen“ vermitteln oder aber ein breites fachliches Spektrum abdecken, nicht aber beides leisten können; der Bericht des Cambridge Primary Review fordert hingegen, dass das, was unter „Basiskompetenzen“ gefasst wird, in jedem Falle die Bedingungen und die Erfordernisse des 21. Jahrhunderts berücksichtigen muss. Er schlägt deshalb ein Curriculum vor, das seinem eigenen Vorschlag von zwölf Zielen folgt (siehe oben) und das acht klar spezifizierte Wissens-, Fertigungs- und Lernfelder umfasst, in deren Zentrum Sprache, mündliches und schriftliches Ausdrucksvermögen stehen.

Außerdem garantiert dieses Curriculum die erhobenen Ansprüche an Breite, Ausgewogenheit und Qualität; es kombiniert ein staatliches Rahmensystem mit einem innovativen und ortsbezogenen „kommunalen Curriculum“; es ermutigt zu mehr beruflicher Flexibilität und Kreativität; es verlangt eine tiefgehende Debatte über Fächer und Inhalte als die zur Zeit geführte; und es fordert, dass das Rollenverständnis der Primarschullehrkräfte, ihre Expertise und ihre Ausbildung neu überdacht werden.

Leistungsmessungen: Reformen, nicht Flickschusterei

Der Bericht unterstützt uneingeschränkt sowohl die öffentliche Rechenschaftspflicht von Bildungseinrichtungen als auch die Aufstellung von Standards, aber – wie viele andere auch – steht er den gegenwärtigen Testverfahren im Primarschulbereich kritisch gegenüber, ebenso den Kollateralschäden, die sie offensichtlich schon hervorgerufen haben. Der Bericht empfiehlt, nicht einfach die nur marginalen Anpassungen vorzunehmen, die unlängst vorgeschlagen wurden, sondern die Angelegenheit komplett neu zu überdenken. Eine summative Leistungsmessung am Ende der Primarphase sollte beibehalten werden, aber die Überprüfung der Verantwortlichkeit der Schulen sollte von Leistungstests losgekoppelt werden. Die enge Fokussierung der Lernstandserhebungen, die das Lesen- und Schreibenkönnen als Inbegriff einer gelungenen Primarbildung ansehen, sollte durch ein System ersetzt werden, das die Fortschritte der Kinder in allen Bildungsbereichen erfasst, sie weniger häufig unterbricht und sich stärker auf die Einschätzung der Lehrkräfte stützt. Die Leistungen der Schulen und des Systems sollten durch das Testen von einzelnen Samples und ein verbessertes Inspektionsverfahren überwacht werden.

Pädagogik aufgrund von Einsicht und Prinzipien, nicht von Vorschriften

Der Bericht findet viele Belege für die Behauptung, dass zentrale Tests, landesweite Lehrprogramme, Inspektionen, eine zentral gesteuerte Lehrerbildung und zweckgebundene Mittelzuweisungen insgesamt zu einer Art „staatlicher Schultheorie“ geführt haben, und er sieht einiges von dem, was eingeführt worden ist, mit großer Skepsis. Der Bericht plädiert für ein pädagogisches Handeln, das sich auf ein reiches Spektrum an Kompetenzen und auf Richtlinien stützt, nicht auf Rezepte und Verordnungen, und er empfiehlt die dafür erforderlichen Reformen in der Lehrerbildung. Er wünscht auch, dass alle unterrichtlichen Aspekte durch Forschung abgestützt werden, nicht nur selektive Bereiche, und insbesondere dass durch pädagogische, psychologische und neurowissenschaftliche Untersuchungen Licht in die Bedingungen von Lehr- und Lernprozessen gebracht wird. Das Prinzip, dass es nicht Sache der Regierung oder ihrer Behörden ist, Lehrern zu sagen, wie sie zu unterrichten haben – ein Prinzip, das 1997 abgeschafft wurde –,⁸ sollte wieder eingeführt werden.

Fachliche Kompetenz als Voraussetzung zur Erfüllung pädagogischer Ansprüche: das Schulpersonal überdenken

Der Bericht lobt die jüngsten Anhebungen der Lehrer- und Lehrassistentenzahlen, ebenso wie die Bemühungen, Primarlehrer/inne/n mehr Status, Leistungsanreize und Unterstützung zu gewähren. Aber es gibt eine historische und weiter zunehmende Fehlpassung zwischen den Aufgaben, die Primarlehrer/innen zu bewältigen haben, und ihren professionellen Kompetenzen. Lehrassistent/inn/en sind kein Lehrerersatz und verfügen nicht über die Kompetenzen, die ein modernes Curriculum verlangt. Es geht um die Überlebensfä-

higkeit eines Systems, in dem immer noch die Rolle des generalistischen Klassenlehrers oder der Klassenlehrerin als Standard angesehen wird. Der Bericht verlangt eine vollständige Revision des Systems der Primarlehrkräfte, bei der die Art von Expertise, die moderne Primarbildung verlangt, angemessen erfasst und dabei die ganze Bandbreite schulischer Arbeit in den Blick genommen wird. Der Bericht unterstreicht insbesondere die Bedeutung des Spezial- oder Fachwissens der Lehrkräfte – der Punkt, an dem das Klassenlehrersystem am empfindlichsten zu treffen ist –, weil Untersuchungen gezeigt haben, dass es gerade die profunden Kenntnisse des Unterrichtsgegenstandes in Verbindung mit der Fähigkeit, Lernenden ein gutes Feedback zu geben, sind, die gute Lehrer von anderen unterscheiden. Der Bericht plädiert dafür, dass die Art der Ausbildung und die zur Verfügung stehenden Ressourcen es den Schulen ermöglichen, sowohl den unzweifelhaft wichtigen Part des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin als auch den von Semispezialist/inn/en und Spezialist/inn/en zu leisten. Nur so können Schulen das leisten, was der Cambridge Primary Review unter der Erfüllung pädagogischer Ansprüche versteht, nämlich den Lernenden in allen Bereichen des Curriculums Zugang zu den höchstmöglichen Unterrichtsstandards zu gewähren, unabhängig davon, wie viel Zeit den einzelnen Bereichen gewidmet wird. Der Bericht unterstützt die Entwicklung zu verteilter Schulleitung, drängt aber auch darauf, Schulleiter/inne/n mehr Unterstützung zu gewähren, besonders bei den nichtpädagogischen Aufgabenbereichen, und ihnen zu helfen, sich auf das zu konzentrieren, wofür sie am allernötigsten gebraucht werden: Educational Leadership [d.h. Anleitung beim Unterrichten im weitesten Sinne; S.S.].

Vom Novizen zum Experten: Reformen der Lehreraus- und -fortbildung.

Der Bericht erkennt das Engagement der Primarlehrkräfte durchaus an, aber er bestreitet die Behauptung, dass Englands Lehrer/innen die „Bestausgebildeten überhaupt“ seien, denn dies lässt sich nicht beweisen und verleitet nur zur Selbstgefälligkeit; er stellt außerdem fest, dass bestimmte und entscheidende Bereiche bei der Lehrerausbildung vernachlässigt werden. In Übereinstimmung mit seinen Empfehlungen hinsichtlich der Expertise des Lehrpersonals wünscht sich der Bericht von der Lehrerausbildung, dass diese die Lehrkräfte auf eine größere Vielfalt von Unterrichtsaufgaben vorbereitet. Es lehnt die Ausbildung zum bloßen „Liefen“ und zum „Einhalten von Vorgaben“ ab und drängt darauf, dass mehr Aufmerksamkeit auf evidenzbasiertes Unterrichten gelegt wird, auf Fachkenntnisse, Curriculumanalyse und die offene Auseinandersetzung mit Wert- und Zielfragen. Er stellt die Bedeutung und die empirische Grundlage der jüngst eingeführten TDA-Standards⁹ für die berufliche Aus- und Weiterbildung in Frage, da er sie zum einen als mit aktuellen Forschungen nicht vereinbar ansieht und sie zum anderen für viel zu allgemein hält, als dass zwischen den verschiedenen beruflichen Stufen sicher unterschieden werden könnte; deshalb empfiehlt er ihre Ersetzung durch ein Rahmenwerk und dessen Validierung durch weitere Forschungen und durch die Lernergebnisse der Schüler/innen. Der Bericht drängt

darauf, mit den „Eine-Größe-für-Alle“-Weiterbildungsmaßnahmen Schluss zu machen, und empfiehlt einen Ansatz, bei dem Unterstützung für unerfahrene und unsichere Lehrkräfte mit Freiräumen für erfahrene und begabte Lehrer/innen sowie Respekt vor deren Arbeit ausbalanciert werden.

Schulen in Gemeinden, Schulen als Gemeinden.

Der Bericht unterstützt Initiativen der Regierung, die zur Zusammenarbeit von verschiedenen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen über ihre institutionellen Grenzen hinweg ermutigen, und plädiert dafür, wechselseitig mehr von der jeweiligen professionellen Expertise zu profitieren, etwa durch Clusterbildung, Zusammenschlüsse, sogenannte „durchgängige“ – d.h. Primar- und Sekundarstufe umfassende – Schulen und den Austausch von Erfahrungen. Er unterstreicht das enorme Potential, das Schulen für die Gemeinde haben können, und möchte, dass sich dies sowohl in Curriculum und Unterricht als auch in „ganzheitlichen“ Initiativen mit Eltern, Betreuer/inne/n und Gemeindegruppen niederschlägt. Die vom Bericht angeregten Gemeinde-Curriculum-Partnerschaften¹⁰ könnten dafür als Katalysatoren dienen. Angesichts deren starker pädagogischer Effekte und ihrer wichtigen kommunalen Rolle drängt der Bericht darauf, dass kleine und ländliche Schulen vor der Schließung aus Kostengründen bewahrt bleiben. Es warnt auch vor der Schließung von Mittelschulen¹¹ und empfiehlt, auf die entwicklungspsychologischen Argumente der Befragten zu hören, die für den Erhalt dieser Schulform plädieren in einer Zeit, in der die Angst groß ist, Kinder müssten zu schnell erwachsen werden. Was die Schulfinanzierung angeht, so ist der Bericht der Auffassung, dass der historisch gewachsene Unterschied in der finanziellen Ausstattung von Primar- und Sekundarschulen, der seit 1931¹² den Empfehlungen öffentlicher Untersuchungskommissionen widerstanden hat und dem zufolge die Sieben- bis Elfjährigen unter erheblicher Benachteiligung leiden, endlich beseitigt werden sollte.

Kontrolle dezentralisieren, Finanzmittel umlenken, Standards anheben.

Der Bericht des Cambridge Primary Review stieß auf die weit verbreitete Ansicht, dass trotz der Delegation von Finanz- und Personalentscheidungen an die Schulen die Zentralisierung in pädagogischen Kernbereichen – beim Curriculum, den Testverfahren, der Inspektion und der Lehrerbildung – zu weitreichend geworden sei. Der Bericht ruft dazu auf, die Zuständigkeiten des Ministeriums, anderer staatlicher Behörden, der Kommunen und der Schulen neu auszubalancieren und Top-Down-Kontrollen und Erlässe durch professionelle Stärkung, wechselseitige Verantwortlichkeit und angemessenen Respekt vor Forschungsergebnissen und Erfahrung zu ersetzen. In Zeiten finanzieller Einsparmaßnahmen würden ein Ende der staatlichen -zig-Millionen-Pfund-Strategien (wie der Cambridge Primary Review bereits lange vor der Ankündigung im Weißpapier vom

Juni 2009¹³ gefordert hatte) und drastische Kürzungen in der Infrastruktur des Ministerium und anderer Behörden zu enormen Einsparungen führen. Diese könnten dafür genutzt werden, die Lehrkräfte von Primarschulen in der Weise zu stärken, wie der Bericht es vorschlägt, und solche Bildungsstandards einzuführen, wie der Bericht sie neu definiert.

Weitere Informationen:

DER BERICHT. Children, their World, their Education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review. Routledge: Oktober 2009. 608 S. ISBN 978-0-415-54871-7 (Paperback), 978-0-415-54870-7 (gebunden). Hrsg. von Robin Alexander. Mit Beiträgen von: Robin Alexander, Michael Armstrong, Julia Flutter, Linda Hargreaves, Wynne Harlen, David Harrison, Elizabeth Hartley-Brewer, Ruth Kershner, John MacBeath, Berry Mayall, Stephanie Northen, Gillian Pugh, Colin Richards und David Utting. Der Bericht kann bestellt werden unter: <http://www.routledge.com/9780415548717>.

ERGÄNZENDER FORSCHUNGSBAND. The Cambridge Primary Review Research Surveys. Routledge: Oktober 2009. 850 S. ISBN 978-0-415-54869-4 (nur gebunden). Hrsg. von Robin Alexander, unter Mitarbeit von Christine Doddington, John Gray, Linda Hargreaves und Ruth Kershner. Mit Beiträgen von 66 Autor/inn/en. Der Band kann bestellt werden unter: <http://www.routledge.com/9780415548717>.

BEGLEITBROSCHÜRE. Introducing the Cambridge Primary Review. Oktober 2009. 42 S. ISBN 978-1-906478-9. Hrsg. von Diane Hopkins und Stephanie Northen. Von dieser Broschüre wurden zahlreiche Exemplare in Großbritannien verteilt, u.a. an alle Schulen, kommunale Behörden und Lehrerbildungsanbieter. Sie kann auch heruntergeladen werden unter: www.primaryreview.org.uk.

ZWISCHENBERICHTE UND INFORMATIONEN. Diejenigen Zwischenberichte, die keinen Eingang in den Forschungsband gefunden haben, können nach wie vor von der Website des Review heruntergeladen werden, ebenso einzelne Informationen, die zu jedem veröffentlichten Bericht erschienen sind (einschließlich der hier vorliegenden).

KONFERENZEN. Im Anschluss an die Veröffentlichung des Berichts wird ein Vorstellungs- und Diskussionsprogramm gestartet. Auf eine öffentliche Debatte bei der RSA¹⁴ am 19. Oktober 2009 folgen zwischen November 2009 und Februar 2010 etwa 14 Regionalkonferenzen für Steuerleute in Schulen, Behörden und Lehrerbildungseinrichtungen. Anmeldung zur Teilnahme unter: www.primaryreview.org.uk oder <http://www.teachersfirst.org.uk/cpr/>.

GENERELLE AUSKÜNFTE. The Cambridge Primary Review, Faculty of Education, 184 Hills Road, Cambridge, CB2 8PQ. Telefon: 01223/767523. E-Mail: enquiries@primaryreview.org.uk. Homepage: www.primaryreview.org.uk.

PRESSESTELLE: Richard@margrave.co.uk (Richard Margrave, Kommunikationsdirektor).

Anmerkungen:

- 1 Gemeint sind linksliberale bis marxistische Positionen, wie sie in den gesellschaftlichen Unruhen der 60er- und 70er-Jahre vertreten wurden. (Anm. der Übers.)
- 2 Der Ausdruck „3 Rs“ bezieht sich auf die drei Grundfähigkeiten „Read“, „WRite“ und „Rithmetics“, also Lesen, Schreiben und Rechnen. Von drei „Rs“ ist deshalb die Rede, weil alle drei Wörter mit einem starken R-Phonem beginnen. Gleichzeitig handelt es sich hier um einen ironisierenden Ausdruck, da jemand, der wirklich über eine solide Grundbildung verfügt, selbstverständlich weiß, dass die Begriffe nicht alle mit einem „R“ beginnen. (Anm. der Übers.)
- 3 Sir Jim Rose führte im Jahre 2006 im Auftrag der englischen Regierung eine unabhängige Untersuchung des Curriculums der Primarschulen in England durch. (Anm. der Übers.)
- 4 Das britische Ministerium für Kinder, Schulen und Familien veröffentlichte 2003 ein Grünbuch mit dem Titel „Every Child Matters: Change for Children“ („Jedes Kind zählt: Wandel für die Kinder“). Das Grünbuch war Teil der offiziellen Reaktion auf den Tod der achtjährigen Victoria Climbié, die nach Monaten schwerster physischer und psychischer Misshandlung an den Folgen verstorben war. Viktoria wurde zum Symbol für die zahlreichen Kinder in Not, denen rechtzeitige lebensrettende Hilfe bislang verweigert worden war.
Ziel des Programms „Every Child Matters“ ist vor allem eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schulen, sozialen Diensten, Jugendarbeit, Justiz und Gesundheitsdiensten. Nach gründlichen Konsultationen wurde 2004 der sogenannte „Children Act“ erlassen. Er bildet nun die gesetzliche Grundlage für „Every Child Matters“. Das Programm zielt vor allem auf Gesundheit, Sicherheit, Zufriedenheit, Aufstiegsmöglichkeiten und ökonomische Sicherheit von Kindern.
Eine Weiterentwicklung stellte im Dezember 2007 der sogenannte „Children’s Plan“ dar. Ihm zufolge soll England im Laufe der nächsten zehn Jahre zum weltbesten Lebensraum für Kinder und junge Menschen werden. Im Mittelpunkt der Regierungsmaßnahmen stehen bei diesem Plan die Familien, da die Kinder in der Schule nur etwa ein Fünftel ihrer Kindheit verbringen. Ziel ist es, durch gezielte Maßnahmen die schulischen Leistungen der Kinder zu steigern, ihren gesundheitlichen Zustand zu verbessern, Jugendgewalt zu verringern und bis 2020 die Kinderarmut abzuschaffen. (Anm. der Übers.)
- 5 Zu den beiden ersten vgl. Fußnote 4.
Bei „Narrowing the Gap“ („Verkleinerung der Kluft“) handelt es sich um ein Zweijahresprogramm auf kommunaler Ebene, das von der staatlichen „Improvement and Development Agency“ (IDeA) („Agentur für Verbesserung und Entwicklung“) unterstützt und vom „Department for Children, Schools and Families“ (Ministerium für Kinder, Schulen und Familien) finanziert wird. Sein Ziel ist es, die Leistungskluft zwischen benachteiligten und stigmatisierten Kindern und den übrigen zu verringern und die Ergebnisse aller zu verbessern.
Das Forschungsprogramm, das 2008 gestartet wurde, konzentriert sich auf fünf Aspekte: die Herstellung und Förderung sinnvoller Verbindungen zwischen Schulen, Kinderzentren und Kinderhilfseinrichtungen; die Ermutigung und Unterstützung von Eltern und Erzieher/inne/n bei der Förderung ihrer Kinder; die Nutzung der neuen Systeme und Prozesse des „Every Child Matters“-Programms, um Hilfseinrichtungen stärker für Prävention und Frühintervention zu sensibilisieren; die Stärkung und sinnvolle Abstimmung kommunaler und staatlicher Initiativen, sowohl in professioneller als auch politischer Hinsicht; die Stärkung von Systemen, die kommunalen Politikern helfen, bessere und nachhaltige Hilfsangebote zu machen. (Anm. der Übers.)
- 6 Mit der Einführung der „Early Years Foundation Stage“ („Frühkindliche Bildungsstufe“) wurden in Absatz 39 des britischen „Childcare Act“ von 2006 die Bildungsziele von Kleinkindern näher bestimmt. Der Absatz benennt Betreuungsaufgaben, die Anbieter von Angeboten für Kinder unter fünf Jahren – dem Alter, wenn die öffentliche Schulpflicht einsetzt – erfüllen müssen, und schreibt Lern- und Entwicklungsziele vor. Alle Anbieter, seien es Tagesmütter, Kindergärten oder Vorschuleinrichtungen, müssen sich seither registrieren lassen und sind verpflichtet, die Fürsorgeaufgaben zu erfüllen und die

Lern- und Entwicklungsziele zu erreichen. Zu diesen zählt beispielsweise die Fähigkeit, in der Hochsprache reden und phonetisch einfache Wörter schreiben zu können.

Die „Early Years Foundation Stage“ wird – im Rahmen der Einteilung des englischen Bildungswesens in sogenannte „Key Stages“ (Bildungsstufen) – auch als „Key Stage 0“ bezeichnet. (Anm. der Übers.)

- ⁷ Gemeint sind die zentralen Bildungsstufen 1 und 2, die in der Regel das 5. bis 7. bzw. das 7. bis 11. Lebensjahr einschließen. Stufe 1 umfasst also die ersten beiden Schuljahre, Stufe 2 das dritte bis sechste Schuljahr. (Anm. der Übers.)
- ⁸ 1997 wurden mit dem „Education Act“ (und dem „Higher Education Act“) in Großbritannien Vorschriften für landesweite Lernstandserhebungen erlassen; außerdem wurde die Schulinspektion stark ausgeweitet. Vgl. dazu die Regierungs-Website:
http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1997/ukpga_19970044_en_1; Zugriffsdatum: 01.11.2009
 (Anm. der Übers.)
- ⁹ Die TDA („Training and Development Agency for Schools“ = „Ausbildungs- und Entwicklungsagentur für Schulen“) ist eine staatliche Agentur, die im Kontext des „Every Child Matters“-Programms gegründet wurde, um die Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals zentral zu organisieren und zu standardisieren. Als übergeordnete Werte, an denen sie ihre Standards orientiert, gibt sie „Zuhören-“, „Verbessern-“ und „Vermitteln-Können“ an.
 Die Kernstandards sind den drei Gruppen „Eigenschaften“, „Wissen und Verstehen“ und „Kompetenzen“ zugeordnet, aber nicht nach Schulstufen differenziert. Sie sollen die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte, ihre Selbsteinschätzung, die Identifizierung ihres eigenen Weiterentwicklungsbedarfs und das Setzen beruflicher Ziele steuern helfen. Vgl. dazu auch die Homepage der Agentur unter:
<http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx>; Zugriffsdatum: 02.11.2009 (Anm. der Übers.)
- ¹⁰ Für Einzelheiten dieses Vorschlags vgl. den Zwischenbericht des Primary Education Review unter:
http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Curriculum_report/CPR_Curric_rep_Pt2_Future.pdf;
 Zugriffsdatum: 02.11.2009. (Anm. der Übers.)
- ¹¹ Die Mittelschulen – auch Junior High Schools – in Großbritannien bilden eine Art Bindeglied zwischen der Primarstufe und der High School und umfassen die Jahrgänge 8 bis 12 bzw. 9 bis 13.
 In den frühen achtziger Jahren existierten noch etwa 2000 Mittelschulen in Großbritannien. Mit der Einführung des sogenannten „Nationalen Curriculums“ Ende der achtziger Jahre sank ihre Zahl jedoch kontinuierlich ab. Dieses neue Curriculum unterteilt den Bildungsgang in „Key Stages“ (vgl. Fußnote 6); der Wechsel von Stufe 2 auf Stufe 3 im Alter von elf Jahren hat bei den meisten kommunalen Bildungsbehörden zur Einführung eines zweisäuligen Schulsystems geführt, das also nur noch Primarschulen (von fünf bis elf Jahren) und Sekundarschulen (von elf bis sechzehn Jahren) kennt. Gegenwärtig müssen alle Mittelschulen in Großbritannien sich entscheiden, ob sie sich eher an Primar- oder an Sekundarschulen ausrichten; d.h. Schulen, die Kinder bis zum Alter von 12 Jahren aufnehmen, werden als „Mittelschulen mit Primarausrichtung“ bezeichnet, und diejenigen, die Kinder bis zu 13 Jahren aufnehmen, als „Mittelschulen mit Sekundarausrichtung“. Bei Statistiken werden diese beiden Schultypen häufig entweder den Primar- oder den Sekundarschulen subsummiert. Auch folgen die meisten dieser Schulen in ihren Lehrverfahren denjenigen, denen sie sich zugeordnet haben, d.h. die „Mittelschulen mit Primarausrichtung“ ähneln in der Gestaltung ihres Curriculums stark den Primarschulen und unterrichten nach dem Klassenlehrerprinzip, während die „Mittelschulen mit Sekundarausrichtung“ eher dem Fachlehrerprinzip folgen. (Anm. der Übers.)
- ¹² Im Jahre 1931 hatte Sir William Henry Hadow im staatlichen Auftrag einen Bericht mit dem Titel „The Primary School“ vorgelegt. Darin ging es nicht nur um eine Bestandsaufnahme, sondern auch um konkrete Empfehlungen für Verbesserungen der Primarschulen. Neben strukturellen und curricularen Vorschlägen hatte Hadow auch eine bessere finanzielle Ausstattung dieser Schulstufe gefordert. Die Auswirkungen des Berichts waren aber relativ gering; das öffentliche Interesse galt vor allem der Qualität der Sekundarschulen; im Primarbereich sah man nicht viel mehr als eine Vorbereitungsstufe für „die eigentliche Schule“. (Anm. der Übers.)
- ¹³ Gemeint ist das Weißbuch „Your child, your schools, our future: building a 21st century schools system“ („Dein Kind, deine Schulen, unsere Zukunft: der Aufbau eines Schulsystems für das 21. Jahrhundert“),

das das „Department for children, schools and families“ im Juni 2009 herausbrachte. Anliegen der Regierung ist es diesem Weißbuch zufolge, jedem Kind in Großbritannien einen erfolgreichen Lebens- und Bildungsweg zu ermöglichen. Es beschreibt – angesichts der Herausforderungen der modernen Gesellschaft – die notwendigen Veränderungen von Schulen und die entsprechend durchzuführenden Reformen. Die Regierung möchte demzufolge den „historischen Schritt“ vollziehen, dass sie jedem/jeder einzelnen Schüler/in und allen Eltern feste Garantien gibt. Die Bedingungen zur Erfüllung dieser Garantien sollen durch wesentliche curriculare Veränderungen, Schulpartnerschaften, neue Leitungsformen und Verantwortlichkeiten geschaffen werden. (Anm. der Übers.)

- ¹⁴ RSA = Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce. Die „Königliche Gesellschaft zur Förderung von Kunst, Handwerk und Handel“ hat es sich zur Aufgabe gemacht, an der Beseitigung von Hemmnissen des sozialen Fortschritts mitzuwirken. Vgl. die Homepage der Gesellschaft unter: <http://www.thersa.org/>; Zugriffsdatum: 02.11.2009. (Anm. der Übers.)

Bitte beachten Sie: Die Ansichten, die in den Berichten und Informationen des Cambridge Primary Review vertreten werden, entsprechen nicht notwendig der Meinung der Esmée Fairbairn Foundation oder der University of Cambridge.

Copyright © University of Cambridge 2009

**Vorstellung des
Cambridge Primary Review
(der Cambridge Primarbildungs-Studie)**

*Aus dem Englischen übersetzt
von Sylvia Schütze (Hannover)
unter Mitarbeit von
Tessa Hermann (Frankfurt am Main) und
Sibylle Wrede (GEW Hauptvorstand)*

Inhalt

Die Cambridge Primarbildungs-Studie¹	
Über diese Studie	32
Einführung	
Wie es ist und wie es sein könnte	35
Wegweiser	
Ein kurzer Blick in die Zukunft	41
Erbschaften	
Alles beim Alten?	47
Kinder und Kindheit	
Die Zeit der Ermächtigung	52
Die Schere schließen	
Das gespaltene England	56
Neue Strukturen	
Es geht ums Ganze	61
Wozu Primarbildung?	
Auf der Suche nach dem Sinn	66
Für ein neues Curriculum	
Die Vielfalt des Lebens	74
Für ein neues Curriculum	
Die acht Lernbereiche	79
Für ein neues Curriculum	
Die nächsten Schritte	83
Pädagogik im Fokus	
Miteinander sprechen	87
Assessments	
Beurteilung im Schnellverfahren	91

Standards	
Das Ganze sehen	95
Aus- und Weiterbildung	
Wider die Folgsamkeit	99
Die Beschäftigten in den Primarbildungseinrichtungen	
Zeit für Spezialisten?	103
Schulen für die Zukunft	
Gemeinschaftssinn	107
Bildungspolitik	
Dezentralisierung einer Nation	111
Politik	
Plädoyer für eine gerechtere Finanzierung	116
Anmerkungen	118

Impressum der englischen Ausgabe

Redakteurinnen: Diane Hofkins, Stephanie Northen

Design: DaneDesign

Produktionsleiterin: Stephanie Northen

Redaktionsberatung: Robin Alexander

Druck: Labute, Cambridge

Fotografie und Grafiken:

Wir danken den Grundschulen Brentside Primary, Ealing, London,
und Great Dunham Primary, Norfolk, für ihre Unterstützung.

Veröffentlicht im Oktober 2009

CAMBRIDGE PRIMARY REVIEW

University of Cambridge

Faculty of Education

184 Hills Road

Cambridge CB2 8PQ, UK

Copyright 2009 University of Cambridge. Alle Rechte vorbehalten.

ISBN 978-1-906478-33-9

Die Cambridge Primarbildungs-Studie²

Über diese Studie

Die drei übergreifenden Perspektiven

- Kinder und Kindheit heute
- die Gesellschaft und die Welt, in der Kinder heute aufwachsen
- der Zustand und die Zukunft der Primarbildung

Die zehn Bildungsbereiche

Ziele und Werte

Lehren und Lernen

Curriculum und Tests

Qualität und Standards

Vielfalt und Inklusion

Rahmenbedingungen und Fachkräfte

Erziehung, Betreuung und Bildung

Das Leben der Kinder außerhalb der Schule

Strukturen und Phasen

Finanzierung, Steuerung und Politik

Wichtige Zahlen

Das Datenmaterial

Beiträge (schriftlich): 1.052 (der kürzeste eine Seite, der längste 300 Seiten lang)

Anhörungen (regional): 87 Sitzungen in neun Regionen

Anhörungen (national): 150 Sitzungen und weitere Veranstaltungen

Forschungsübersichten: 28;

dabei Auswertung von mehr als 3000 veröffentlichten Quellen

Durchsicht offizieller Daten: nicht quantifizierbar

Empfangene E-Mails: Tausende

Quellen, die in den Berichten zitiert werden: mehr als 4.000

Veröffentlichungen

Zwischenberichte: 31

Briefing Papers: 39

Mitteilungen an die Medien: 14

Medienartikel der Herausgeber der Cambridge Primarbildungs-Studie: 10

Medienartikel über die Cambridge Primarbildungs-Studie: Hunderte

Abschlussbericht: 1

Begleitband zum Abschlussbericht: 1

Broschüre zum Abschlussbericht: 1

Die Cambridge Primarbildungs-Studie ist eine unabhängige Studie über den Zustand und die Zukunft des Primarbildungswesens³ in England.⁴ Sie ist angesiedelt an der Universität Cambridge, wird gefördert von der Esmée Fairbairn Foundation und geleitet von Professor Robin Alexander. Nach fast drei Jahren Planung und Beratung wurde im Oktober 2006 mit der Arbeit an der Studie begonnen. Zwischen Oktober 2007 und Februar 2009 wurden 31 Zwischenberichte veröffentlicht: ein Bericht über die regionalen kommunalen Anhörungen, 28 in Auftrag gegebene Übersichten über relevante Forschungen und ein zweibändiger Bericht über das Primarcurriculum. Nun, genau drei Jahre nach dem Startschuss, veröffentlicht Routledge den Abschlussbericht und die Empfehlungen der Studie⁵, und damit tritt sie in ihre letzte Phase.

Die Aufgaben der Studie bestanden darin, „die Ziele zu identifizieren, denen die Primarbildungsphase dienen soll, die Werte, denen sie verpflichtet sein soll, das Curriculum und die Lernumgebung, die sie bieten soll, und die Bedingungen, die notwendig sind um zu gewährleisten, dass die Primarbildung von höchstmöglicher und zuverlässiger Qualität ist und dass sie den Bedürfnissen der Kinder und der Gesellschaft in den kommenden Jahrzehnten entspricht“; „den nationalen und internationalen Erkenntnissen aus Forschung, Inspektionen und anderen Quellen genaue Aufmerksamkeit zu widmen ... die Expertise von Fachberater/inne/n und Betroffenen einzuholen“, „zu Beiträgen aufzufordern und Anhörungen bei einem breiten – sowohl öffentlichen als auch privaten – Spektrum von interessierten Institutionen und Einzelpersonen durchzuführen“; und schließlich „sowohl Zwischenergebnisse als auch einen Abschlussbericht zu veröffentlichen, der wissenschaftliche Ergebnisse, Analysen und Schlussfolgerungen mit Empfehlungen verbindet – sowohl für die nationale Politik als auch für die Arbeit an Schulen und in anderen relevanten Institutionen.“

Die Studie hat sich eng an diese Vorgaben gehalten. Ihre Bandbreite ist außergewöhnlich groß; sie umfasst zehn Themenfelder und drei übergreifende Perspektiven (siehe unten). Für jedes einzelne Feld werden Befunde und Perspektiven zusammengetragen. Das heißt, die Studie hat untersucht, wie und wie gut das System im Augenblick arbeitet, und unterbreitet Vorschläge, was sich verändern sollte, um den Bedürfnissen der Kinder und der Gesellschaft in den kommenden Jahrzehnten gerecht zu werden.

Die Mischung aus reiner Datenerhebung und anderen Vorgehensweisen wurde sorgfältig abgewogen: Meinungen, zu denen ausdrücklich aufgefordert wurde, stehen veröffentlichten Forschungsergebnissen gegenüber; die Daten stammen sowohl von offiziellen als auch aus unabhängigen Quellen; formelle schriftliche Beiträge von nationalen Organisationen werden mit offenen Diskussionen derjenigen kontrastiert, die an vorderster Front stehen, darunter Kinder, Lehrkräfte, Eltern und eine Vielzahl von kommunalen Vertreter/inne/n.

Auf die eine oder andere Weise waren Tausende von Menschen an der Studie beteiligt, aber der Abschlussbericht ist vor allem den Anstrengungen der „Cambridge Primary Review-Hundertschaft“ zu verdanken – dem Kernteam in Cambridge unter der Leitung von Robin Alexander, dem Beratungsausschuss unter dem Vorsitz von Gillian Pugh, der Steuerungsgruppe, die im Auftrag der Esmée Fairbairn Foundation von Hilary Hodgson geleitet wurde, den 66 akademischen Berater/inne/n aus mehr als 60 universitären Fachbereichen, die die Forschungsübersichten angefertigt haben, und natürlich den 14 Autoren und Autorinnen des Abschlussberichts.

Einführung in die Cambridge Primarbildungs-Studie

Wie es ist und wie es sein könnte

Diese Broschüre stellt die Veröffentlichung „Kinder, ihre Welt und ihre Bildung: Abschlussbericht und Empfehlungen der Cambridge Primarbildungs-Studie“ vor. Diese Studie ist die erste umfassende Untersuchung des englischen Primarbildungswesens seit vierzig Jahren, und die Broschüre bietet einen kleinen Einblick in ihre zahlreichen Befunde und Erkenntnisse. Wir hoffen, Sie werden sie lesen, sie gefällt Ihnen und weckt Ihre Neugierde, noch mehr darüber zu erfahren.

Der Abschlussbericht markiert die letzte Etappe einer Reise, die bisher ca. sechs Jahre gedauert hat: drei Jahre für Beratungen und Planung und drei weitere für die Erhebung des Datenmaterials und seine Analyse sowie die Veröffentlichung der 31 Zwischenberichte; nun hat eine Phase begonnen, deren Ende wir noch nicht voraussagen wagen, aber die wahrscheinlich die wichtigste von allen ist. Wenn der Abschlussbericht und die Empfehlungen erst einmal veröffentlicht sind, hoffen wir, dass sie mit der Ernsthaftigkeit, die sie unserer Meinung nach verdienen, diskutiert und beachtet werden. Falls das anmaßend klingt, bitten wir die Leser/innen zu verstehen, dass dieser Bericht nicht so sehr die Stimmen seiner 14 Autor/inn/en zu Gehör bringt, als vielmehr die der mehreren tausend Menschen, die zu diesem Bericht beigetragen haben und die hoffen, dass sie damit etwas verändern können, und die der weiteren Tausende, deren Veröffentlichungen es uns ermöglicht haben, die Ansichten der Befragten in den größeren Zusammenhang der nationalen und internationalen Politik und Forschung zu stellen.

Veranlassung der Cambridge Primarbildungs-Studie

Zu Beginn der Reise stellten wir folgende Thesen auf:

- Die englischen Primarschulen haben zwei Jahrzehnte kontinuierlicher, wenn auch wenig systematischer Reformen hinter sich, an die erhebliche Erwartungen geknüpft worden sind, besonders hinsichtlich der anvisierten Bildungsstandards. Doch diese Erwartungen werden nicht von Allen geteilt, und wenn man die Ergebnisse genau überprüft, sehen die Fakten vielleicht ganz anders aus. In jedem Fall sollten Kosten und Nutzen all dieser Aktivitäten untersucht werden.

- Als unser Primarbildungssystem eingeführt wurde, spiegelte es eine bestimmte Sicht der Gesellschaft und des Platzes wider, den die deutlich unterprivilegierten Massen,

für die diese Schulen vorgesehen waren, in dieser Gesellschaft einnehmen sollten. Doch das heutige Großbritannien ist anders, es ist gespalten und verunsichert. Manche heben die Vorzüge der Multikulturalität hervor. Andere beklagen den Verlust des sozialen Zusammenhalts, von kollektiver Identität und gemeinsamen Werten. Mittlerweile ist das soziale Gefälle bei Wohlstand, Lebensqualität und Bildungsabschlüssen viel größer als in vielen anderen Ländern, und eine deutliche Minderheit von Kindern und Familien bleibt am Rande der Gesellschaft. Es wird Zeit, den Zusammenhang zwischen Bildung und sozialem Fortkommen wieder in den Blick zu nehmen.

- Die Globalisierung schafft völlig neue Möglichkeiten, aber es gibt auch eher düstere Perspektiven. Vielen werden täglich ihre grundlegendsten Menschenrechte verweigert, und sie leiden unter extremer Armut, Gewalt und Unterdrückung. Und als ob dies noch nicht genug wäre, könnte der globale Klimawandel in diesem Jahrhundert die gesamte Menschheit vor die Schicksalsfrage stellen. Wozu soll Primarbildung – in einer solchen Welt und angesichts des UN-Millenniums-Entwicklungsziels, bis 2015 allen Kindern Zugang zu Primarbildung zu gewährleisten – gut sein?
- Die heutigen englischen Primarschulen sind Teil einer komplexen Struktur, in der zum einen das Bildungswesen mit dem Gesundheitswesen, dem Sozialwesen und der Kinder- und Jugendhilfe vernetzt ist und zum anderen die Primarschulzeit mit der Phase, die ihr vorausgeht, und mit der, die auf sie folgt. Oder zumindest ist dies die Absicht. Aber wie kohärent ist das System wirklich?
- Das Primarbildungswesen leidet in einem ungerechtfertigten Ausmaß an Panikmache und Übertreibung, von den verbreiteten Mythen ganz zu schweigen. „Die Standards steigen“ – „Die Standards stürzen in den Keller“ ... „Die Lehrkräfte von heute sind die besten, die es jemals gab“ – „Die Lehrkräfte machen doch jedes neue Mätzchen mit“ ... „Die Schulen vernachlässigen die ‚3 Rs‘“ – „Die Schulen konzentrieren sich nur auf die ‚3 Rs‘ auf Kosten aller anderen Fähigkeiten“ ... „Das Verhalten der Kinder wird immer schlimmer“ – „Die Kinder sind besser erzogen denn je“ ... „An den Problemen von heute sind allein die progressiven Ideolog/inn/en der 70er-Jahre schuld“⁷ – „Die 70er-Jahre waren das goldene Zeitalter der Primarbildung“ ... Und so weiter. Was stimmt denn nun? Wird es nicht langsam Zeit, sich von Populismus, Polarisierungen und wechselseitigen Beschimpfungen zu verabschieden, die schon viel zu lange einer echten Bildungsdebatte und Fortschritten im Wege gestanden haben? Kinder haben von Politiker/inne/n und Meinungsmacher/inne/n etwas Besseres verdient.

- Trotz alledem und obwohl es inzwischen beträchtliche Fortschritte in der Forschung gegeben hat, ist seit der Plowden-Studie von 1967⁸ keine umfassende Untersuchung der englischen Primarbildung mehr durchgeführt worden. Die Cambridge Primarbildungs-Studie wurde entwickelt, um diesem Mangel abzuhelpfen und um ohne Scheu oder Parteilichkeit die notwendigen Fragen zu stellen und zu beantworten.

Wovon handelt der Abschlussbericht?

Andere werden darüber zu urteilen haben, ob es der Studie gelungen ist, die o.a. Aufgaben zu lösen und die Erwartungen zu erfüllen. Sie hat sicherlich ihr Bestes getan. Der 640 Seiten umfassende Abschlussbericht enthält 24 Kapitel. Die ersten beiden stellen die Rahmenbedingungen dar; sie erinnern daran, wie sehr die heutige Primarbildung in bestimmten Schlüsselaspekten noch an ihren viktorianischen Wurzeln klebt und dabei den Glanz der Modernisierung Lügen straft. Kapitel 4 bis 10 präsentieren Forschungsergebnisse sowie die Ansichten von Politiker/inne/n und Betroffenen zu Entwicklung und Lernverhalten von Kindern, den Bedingungen ihres Aufwachsens und ihrem Leben außerhalb der Schule, ihren Bedürfnissen und Wünschen in einer sich schnell verändernden Welt. Kapitel 11 bis 18 befassen sich damit, was in Grundschulen tatsächlich passiert, von den prägenden ersten Jahren über Ziele und Werte bis hin zu Curriculum, Pädagogik, Tests, Standards und Schulorganisation. Kapitel 19 bis 23 befassen sich mit dem System als Ganzes: mit den Lebensaltern, den Schulstufen und den Übergängen; mit den Beziehungen zwischen Schulen und anderen Institutionen; mit Lehrkräften, Ausbildung, Schulleitung und Personalreform; mit Finanzierung, Steuerung und Politik. Kapitel 24 fasst alles noch einmal zusammen, zieht 78 offizielle Schlussfolgerungen und stellt 75 Empfehlungen für Politik und Praxis auf.

Was passiert als nächstes?

Der Abschlussbericht der Cambridge Primarbildungs-Studie wird offiziell bei einer Veranstaltung der RSA in London präsentiert.⁹ Anschließend finden 14 Regionalkonferenzen für Führungskräfte aus Schulen, Kommunalbehörden, Lehrerbildung und Forschung statt. Diese werden in unserem Auftrag von Teachers First¹⁰ organisiert und zwischen November 2009 und Februar 2010 in Birmingham, Bristol, Cambridge, Exeter, London, Manchester, Newcastle-upon-Tyne, Norwich, Nottingham, Preston, Southampton und York durchgeführt. Auf der Abschlusskonferenz, die wiederum in Cambridge stattfindet, werden ausgewählte Vertreter/innen von führenden Organisationen des Landes zusammenkommen, um über die Anliegen informiert zu werden, die während der Regionalkonferenzen thematisiert wurden, und um Zukunftsperspektiven zu entwickeln. Es wird auch Veranstaltungen in anderen Ländern geben, u.a. in Australien, Hongkong, Singapur und den USA.

Wir sind oft gefragt worden: „Was ist, wenn die Regierung die Ergebnisse der Studie und ihre Empfehlungen ignoriert oder zurückweist?“ Obwohl wir über einen solchen Ausgang enttäuscht wären, genauso wie die Tausende, die zu der Studie beigetragen haben und hoffen, dass sie durch ihre Mitwirkung etwas verändern können, so ist doch die Feststellung wichtig, dass die Primarbildungs-Studie bereits zu wirken begonnen hat, als ihr erster Zwischenbericht im Oktober 2007 Schlagzeilen machte. Seither wurde sie von ausführlicher Medienberichterstattung begleitet, und die Zwischenberichte haben die öffentliche Diskussion über Kindheit, Leistungstests, Curriculum, Standards, politische Maßnahmen und vieles Andere beeinflusst und zweifellos das Profil der Primarbildung geschärft. Die Auswirkungen zeigen sich auch bei aktuellen politischen Stellungnahmen zu den Leistungstests, zu den nationalen Strategien, zum Curriculum und zum Verhältnis von zentralistischer Kontrolle und professioneller Selbstständigkeit.

Aber die Cambridge Primarbildungs-Studie ist keine offizielle Auftragsforschung; also stehen oder fallen ihre Berichte nicht damit, wie sie von der Regierung aufgenommen werden, die am Tag ihrer Veröffentlichung zufällig an der Macht ist. Die Studie ist vielmehr für alle Menschen gedacht, die sich für Primarbildung interessieren, für Praktiker/innen nicht weniger als für Politiker/innen, für Eltern und Kinder genauso wie für Fachkräfte. Angesichts der Befunde aus der Studie können sie sich ihre eigene Meinung bilden. Und sie haben nicht nur die Wahl zwischen vollkommener Zustimmung und Ablehnung; sondern es gibt eine Menge Spielraum für den Umgang mit den Ideen und Empfehlungen der Studie, und bei vielen ihrer Themen laden wir ausdrücklich zu weiterer Auseinandersetzung und Forschung ein.

Es geht ja auch nicht nur um die Empfehlungen. Ohne die Analysen und die Argumente in den ersten 23 Kapiteln des Abschlussberichts würde es die Empfehlungen in Kapitel 24 nicht geben; und wenn zunächst vor allem auf die Empfehlungen reagiert worden ist, so bieten doch auch die Analysen und Meinungen weiterhin Diskussions- und Debattierstoff. Wenn wir die Diskussionen im Gange halten, können wir sichergehen, dass auch die Empfehlungen weiterleben. Die Vorschläge der Plowden-Studie von 1967 zur Bereitstellung von Kleinkinderbetreuung haben 40 Jahre gebraucht, bis sie Früchte getragen haben. Andererseits ist die Empfehlung des Hadow Report von 1931¹¹ zur Abschaffung der unterschiedlichen Finanzierung des Primar- und des Sekundarschulbereichs auch 78 Jahre später noch nicht umgesetzt worden, obwohl es eine breite Übereinstimmung in diesem Punkt gibt. Derweil überleben mehrere Hinterlassenschaften des 19. Jahrhunderts, ohne hinterfragt zu werden (abgesehen von der Cambridge Primarbildungs-Studie): Englands außergewöhnlich frühes Einschulungsalter; die Trennung von „Kleinkindern“ (Lernstufe 1: erste und zweite Klasse) und „Grundschüler/inne/n“ (Lernstufe 2: dritte bis sechste Klasse); das „billige, aber effiziente“ generalistische Klassenlehrersystem; die scharfe Trennung zwischen „Grundfähigkeiten“ und dem „Rest“ im Curriculum; die Ansicht, zu

diesen „Grundfähigkeiten“ gehöre nicht viel mehr als die „3 Rs“. Alte Denkgewohnheiten sterben langsam. Wir müssen wohl geduldig sein.

In weiser Vorausschau möchten auch wir vor dem verführerischen Reiz zu dramatischen politischen Gesten warnen, besonders kurz vor einer Wahl. So könnten zum Beispiel die kürzlich angekündigte Absicht, die bislang unantastbare nationale Primarbildungsstrategie abzulösen, und das Versprechen der Regierung, zentralistische Reformversuche durch ein stärkeres Selbstbestimmungsrecht der Schulen zu ersetzen – zu beiden Themen hatten die Befragten der Cambridge Primarbildungs-Studie Einiges beizusteuern –, darauf hindeuten, dass die Studie bei diesen Themen von den Ereignissen überrollt wurde.

Doch obwohl viele bereits „das Ende der Zentralisierung“ beklatscht haben, zeigt der Lauf der Geschichte, dass dieser Applaus voreilig ist. Das Ende der Zentralisierung wurde versprochen, als die Regierung 2001 ihr Programm zur Reform des öffentlichen Dienstes neu auflegte, aber die Befunde der Studie zeigen, dass sich bis zum Oktober 2008 wenig geändert hat. Ein Prozess, in dessen Verlauf es zu einer so starken zentralistischen Machtkonzentration kam und das Verhältnis zwischen Regierung und Lehrkräften über zwei Jahrzehnte hinweg ganz entscheidend umgestaltet wurde, kann nicht durch die Herausgabe eines Weißbuches ausgeradiert werden. Im Jahre 2009 sind die nationalen Strategien und die ihnen zu Grunde liegenden Auffassungen fest in den beruflichen Standards verankert, die von der Training and Development Agency¹² und den Richtlinien zur Lehrerbildung vorgeschrieben werden. Sie diktieren auch die Inspektionskriterien und -abläufe des Ofsted.¹³ Sie liefern den Berater/inne/n von Kommunalpolitiker/inne/n das Skript für „Schulverbesserungen“, und natürlich sichern die Finanzmittel der nationalen Strategie vielen Menschen einen Arbeitsplatz. Zentral vorgeschriebene Lehrverfahren – so mangelhaft manche von ihnen den Befunden dieser Studie zufolge auch sind – sind das Einzige, was viele jüngere Lehrkräfte kennen – und diese sind die Schulleitungen von morgen.

Vorläufig hat die Politik also dem Zentralismus abgeschworen. Die Cambridge Primarbildungs-Studie ist aber längerfristig angelegt, nicht bloß für die nächste Wahl; und ihr Abschlussbericht – ein Beleg für demokratisches, bürgerschaftliches Engagement sowie empirische und visionäre Leistungen – ist nicht nur für die flüchtigen Architekt/inn/en und Akteure der Politik gedacht. Er ist für alle diejenigen bestimmt, die tagtäglich, mit ganzer Kraft und vollem Engagement in diese wichtige Bildungsphase investieren. So ist er besonders für die Kinder, Eltern und Lehrkräfte gedacht. Sie können, davon sind wir überzeugt, aus dem hier wiedergegebenen Fazit des Abschlussberichts Trost schöpfen:

„Wir müssen nachdrücklich darauf hinweisen, dass die englischen Grundschulen zwar unter enormem Druck stehen, im Kern aber in einem guten Zustand sind. Sie werden von Kindern und Eltern hoch geschätzt und leisten im Allgemeinen gute Arbeit. Sie vernachlässigen nicht die ‚3 Rs‘ und haben es auch nie getan, und diejenigen, die regelmäßig diese

Behauptung aufstellen, gehen entweder sorglos mit den Tatsachen um oder nähren wesentlich eine falsche Anschuldigung. Die Debatten über das Einschulungsalter, über Ziele, Lehrpläne, Pädagogik, Standards, notwendige professionelle Expertise und Personalausstattung laufen noch, was auch gut so ist, aber der Zustand des Systems ist solide. In der Tat könnten die Primarschulen, worauf viele unserer Befragten hingewiesen haben, die entscheidende Stelle für Stabilität und positive Werte sein in einer Welt, die sich ständig verändert und in der Vieles ungewiss ist. Für viele Menschen ist die Schule der stützende Halt, wenn um sie herum alles Mögliche zusammenbricht.“

Dank der großzügigen Unterstützung der Esmée Fairbairn Foundation, unserem Sponsor, können wir diese Broschüre an jede Schule und Kommunalbehörde und an jedes Lehrerbildungsinstitut in Großbritannien verschicken, an alle Mitglieder des House of Commons und des House of Lords,¹⁴ an die Mitglieder des Schottischen Parlaments und der Waliser und Nordirischen Volksvertretungen sowie an die vielen Organisationen und Individuen, deren Beiträge und Daten einen wichtigen Beitrag dazu geleistet haben, diese Studie über den Zustand und die Möglichkeiten des englischen Primarbildungswesens zu erstellen. Selbstverständlich kann die Broschüre nur einen Vorgeschmack auf den gründlicheren Inhalt des 640 Seiten starken Abschlussberichts der Cambridge Primarbildungsstudie bieten. Trotzdem hoffen wir, dass diese Broschüre einen ausreichenden Eindruck von den wichtigen Themen vermittelt, die im Abschlussbericht behandelt werden, und die Leser/innen veranlasst, sich den Abschlussbericht selbst zu besorgen und über seine Argumente, Befunde und Empfehlungen nachzudenken – und dann uns und Anderen mitzuteilen, was sie darüber denken. Lesen Sie den Bericht, sprechen Sie mit Kolleg/inn/en darüber, schicken Sie eine E-Mail an comment@primaryreview.org.uk, schreiben Sie an Ihre Parlamentsabgeordneten, nehmen Sie an einer der regionalen oder landesweiten Konferenzen teil, oder helfen Sie uns in anderer Weise, die Debatte über Primarbildung aus den eingefahrenen Gleisen ermüdender Schlagworte und billiger Karikaturen herauszuholen, in denen sie schon viel zu lange läuft.

Wegweiser

Ein kurzer Blick in die Zukunft ...

Was schlägt die umfassendste Studie zur Primarbildung seit 40 Jahren vor?

Die Studie begann ihre Arbeit vor dem Hintergrund öffentlicher Besorgnis über den Zustand von Kindheit, Bildung und Gesellschaft. Es wurde jedoch schnell klar, dass die Primarschulen trotz des enormen Drucks, unter dem sie stehen, im Kern in einem guten Zustand sind. Sie werden von Kindern und Eltern hoch geschätzt; für einige sind sie die entscheidende Stelle für Stabilität und positive Werte in einer Welt, wo alles andere ungewiss ist.

Doch es sind immer noch wichtige Debatten zu führen und Veränderungen vorzunehmen, die für die Lebenschancen vieler Kinder den entscheidenden Unterschied ausmachen würden. Zu oft, so hat die Studie gezeigt, werden Maßnahmen ergriffen, ohne vorherige Initiativen angemessen zu evaluieren, oder sie erfolgen auf der Grundlage von fehlerhaften Diagnosen des Problems, um das es geht.

Der Abschlussbericht der Cambridge Primarbildungs-Studie enthält 75 Empfehlungen, die aus einer genauen Analyse der Befunde hergeleitet werden und auf einem kohärenten Katalog von Schlussfolgerungen beruhen. Die folgende Aufstellung enthält „Wegweiser“ zu den Hauptempfehlungen, aber nicht die Details. Zu sämtlichen Schlussfolgerungen und Empfehlungen vgl. Kapitel 24 des Abschlussberichts.

Respektieren und schützen Sie die Kindheit!

(Seiten 12–13¹⁵)

- Stärken und erweitern Sie das Angebot zum frühkindlichen Lernen.
- Verlängern Sie das Vorschulalter bis zum sechsten Lebensjahr.
- Ersetzen Sie die Lernstufen 1 und 2 durch eine einzige Primarschulphase vom sechsten bis zum elften Lebensjahr.
- Prüfen Sie die Möglichkeit, das Einschulungsalter auf sechs Jahre anzuheben.

Verkleinern Sie die soziale Schere!

(Seiten 14–15)

- Behalten Sie als einen Schwerpunkt Ihrer Maßnahmen den Abbau von schlechten schulischen Leistungen.
- Greifen Sie rasch und effektiv ein, wenn benachteiligte und gefährdete Kinder Hilfe benötigen.
- Räumen Sie der Abschaffung von Kinderarmut höchste Priorität ein.

Unterziehen Sie den Bereich des besonderen pädagogischen Förderbedarfs einer gründlichen Untersuchung!

(Seite 15)

- Führen Sie eine umfassende Studie zum besonderen pädagogischen Förderbedarf durch, die dessen Definition, Strukturen, Abläufe und Angebote gründlich auf den Prüfstand stellt

Schaffen Sie neue Strukturen für die frühkindliche und die Primarschulbildung!

(Seiten 16–17)

- Stärken und erweitern Sie das Angebot zum frühkindlichen Lernen.
- Verlängern Sie das Vorschulalter bis zum sechsten Lebensjahr.
- Ersetzen Sie die Lernstufen 1 und 2 durch eine einzige Primarschulphase vom sechsten bis zum elften Lebensjahr.
- Prüfen Sie die Möglichkeit, das Einschulungsalter auf sechs Jahre anzuheben.

Setzen Sie zuallererst Ziele!

(Seiten 18–21)

- Stellen Sie einen neuen und kohärenten Katalog von Zielen, Werten und Prinzipien für die Primarbildung im 21. Jahrhundert auf, zusätzlich zu weitreichenderen Zielen für das System als Ganzes.
- Sorgen Sie dafür, dass die Ziele das Curriculum, den Unterricht, die Tests, die Schulen und die Bildungspolitik bestimmen, nicht umgekehrt.

Steuern Sie ein neues Curriculum an!

(Seiten 22–27)

- Führen Sie ein neues Primarbildungscurriculum ein, das:
 - genau auf die Ziele, Werte und Prinzipien dieser Studie abgestimmt ist;
 - das Recht der Kinder auf Breite, Tiefe und Ausgewogenheit ihrer Bildung sowie auf hohe Standards in allen vorgeschlagenen Lernbereichen, nicht nur in einigen von ihnen, garantiert;
 - sicher stellt, dass Sprache, schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit Priorität haben;
 - einen nationalen Lehrplan mit einem kommunalen Curriculum verbindet.
- Schaffen Sie die nationale Primarbildungsstrategie ab und re-integrieren Sie den Erwerb der Schreib-Lesekompetenz und der Rechenkompetenz¹⁶ in das Gesamtcurriculum.

Stützen Sie Ihre Pädagogik auf Fakten und Prinzipien!

(Seiten 28–29)

- Arbeiten Sie auf eine Pädagogik hin, die statt auf Rezepte auf ein sicheres Verhaltensrepertoire der Lehrkräfte und statt auf Vorschriften auf Prinzipien setzt.
- Stellen Sie sicher, dass Lehren und Lernen auf dem neuesten Stand der Forschung sind.
- Halten Sie das Prinzip aufrecht, dass es nicht Aufgabe der Regierung, von Regierungseinrichtungen oder Kommunalbehörden sein kann, Lehrkräften vorzuschreiben, wie sie unterrichten sollen.
- Vermeiden Sie pädagogische Maschen und Moden und handeln Sie stattdessen Lern- und Unterrichtsmaximen gemäß, für die es eindeutige Forschungsbelege gibt, besonders im Hinblick auf die gesprochene Sprache.

Reformieren Sie die Testverfahren!

(Seiten 30–31)

- Behalten Sie den summativen Schülertest am Ende der Primarschulphase bei, aber entkoppeln Sie den Lernleistungstest von der Überprüfung, ob die Schulen ihrer Verantwortlichkeit nachgekommen sind.
- Ersetzen Sie die derzeitigen SAT-Tests der Schreib-Lese- und der Rechenkompetenz¹⁷ zu Beginn von Lernstufe 2 durch ein System, das über die Leistungen der Kinder in allen Lernbereichen Auskunft gibt und die Lernprozesse möglichst wenig stört.
- Überwachen Sie die Leistungen der Schulen und des ganzen Systems durch stichprobenartige Tests.
- Führen Sie häufiger Assessments von Lehrkräften durch.

Stärken Sie Verantwortlichkeit, definieren Sie die Standards neu!

(Seiten 32–33)

- Hören Sie auf, darüber zu diskutieren, ob Schulen und Lehrkräfte zur Verantwortung gezogen werden sollen (sie sollen!), und konzentrieren Sie sich darauf, wie dies gemacht werden kann.
- Definieren Sie die Standards des Primarbildungswesens neu im Sinne von Lernqualität in allen Bereichen des Curriculums, auf allen Wissensgebieten und bei allen Kompetenzen, auf die Kinder einen Anspruch haben, nicht bloß in einigen Bereichen.
- Entwickeln Sie ein Modell der Schulinspektion, das mit den vorgeschlagenen Zielen und Prinzipien übereinstimmt.

Reformieren Sie die Lehrerbildung!

(Seiten 34–35)

- Bringen Sie die Lehrerbildung mit den Zielen, dem Curriculum und den pädagogischen Ansätzen dieser Studie in Übereinstimmung.
- Legen Sie in der ersten Phase der Ausbildung einen neuen Schwerpunkt auf die Themen Kindheit, Lernen, Unterricht, Curriculum und die einzelnen Fächer.
- Erproben Sie alternative Beschäftigungsformen mit unterschiedlichen Lehrerrollen in der Primarstufe.
- Ersetzen Sie die geläufigen TDA-Berufsstandards¹⁸ durch einen Rahmenplan, der von Forschungen zur beruflichen Entwicklung gedeckt ist und sich an den Lernergebnissen der Schüler/innen orientiert.
- Bringen Sie die Unterstützung von unerfahrenen und weniger begabten Lehrkräften mit Freiheit und Respekt für erfahrene und talentiertere in Einklang.

Überprüfen Sie die Personalausstattung!

(Seiten 36–37)

- Führen Sie eine umfassende Studie zur derzeitigen und zur geplanten Personalausstattung von Primarschulen durch.
- Stellen Sie sicher, dass die Schulen über genügend Lehrkräfte, Expertise und Flexibilität verfügen, um im Hinblick auf das gesamte Curriculum hohe Standards zu erreichen.
- Entwickeln Sie zusätzlich zum generalistischen Klassenlehrer bzw. zur Klassenlehrerin alternative Lehrerrollen im Primarbereich, ohne die Vorzüge von Klassenlehrer/inne/n aufzugeben.
- Klären Sie die Rolle der Lehrassistent/inn/en und unterstützen Sie diese angemessen.¹⁹

Schulleitung als Unterrichtsleitung!

(Seite 37)

- Sorgen Sie für eine Verteilung der Leitungsaufgaben und nutzen Sie dazu auch die Kompetenzen von anderen Lehrkräften, und schaffen Sie Schulleitungen den Freiraum, sich vor allem auf die Kernaufgaben der Schule und auf ihr Verhältnis zu den Kommunen zu kümmern.
- Stellen Sie den Schulleitungen genug Zeit und Unterstützung zur Verfügung, um die Arbeit tun zu können, für die sie vornehmlich gebraucht werden – die Leitung des Unterrichts (Instructional Leadership).

Schaffen Sie Schulen für die Zukunft!

(Seiten 38–39)

- Gehen Sie innovative Wege bei der Schul- und Stundenplangestaltung; verbinden Sie Design mit Funktionalität, so dass sich die in dieser Studie vorgeschlagenen Ziele angemessen widerspiegeln.

Stärken Sie die Rolle der Schulen für die Kommunen!

(Seite 38)

- Knüpfen Sie an aktuelle Initiativen an, die eine institutionenübergreifende Arbeit fördern, und unterstützen Sie die Schulen dabei sicherzustellen, dass die wachsende Zahl von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe miteinander und mit den Eltern kooperiert.
- Stärken Sie die wechselseitige fachliche Unterstützung durch Schul-Cluster und -Verbünde, durch so genannte „erweiterte Schulen“²⁰ und durch die Bereitstellung von Wissenspools.

Reformieren Sie die bildungspolitischen Prozesse!

(Seiten 40–41)

- Schaffen Sie ein neues Gleichgewicht zwischen der Zuständigkeit des Bildungsministeriums²¹, der kommunalen Behörden und der einzelnen Schulen.
- Ersetzen Sie Top-Down-Kontrollen und Vorschriften durch professionelle Mitbestimmung, wechselseitige Rechenschaftslegung und Respekt vor Forschungsbefunden und Berufserfahrung.
- Gleichen Sie das angewachsene demokratische Defizit wieder aus.

Führen Sie einen anderen Bildungsdiskurs!

(Seiten 40–41)

- Hören Sie mit den schädlichen Diskursen auf – mit dem Lächerlichmachen, den falschen Dichotomien und der Mythenbildung –, und versuchen Sie sicherzustellen, dass es in der Bildungsdebatte darum geht, wie gute Bildung aussehen kann, nicht sie kaputtzureden.

Reformieren Sie die Schulfinanzierung

(Seite 42)

- Schaffen Sie die Unterschiede zwischen der Primar- und der Sekundarschulfinanzierung ab.
- Stellen Sie sicher, dass die Primarschulfinanzierung sich an den Erfordernissen der Bildung und des Curriculums ausrichtet.

- Entwickeln Sie alternative Modelle einer Grundschulpersonalausstattung, die sich am Curriculum und den tatsächlichen Bedürfnissen orientieren, und veranschlagen Sie die entsprechenden Kosten.
- Stellen Sie den ansteigenden Kosten die Ersparnisse gegenüber, die aus dem Zurückfahren der landesweiten Primarschulstrategie²² resultieren, übertragen Sie die Kontrolle über die Budgets auf die Schulen legen und reduzieren Sie die zentralistische Infrastruktur.

Erbschaften

Alles beim Alten?

Was hat die Primarbildung geprägt? Wie kam das System, das wir heute kennen, zustande? Ist es unveränderbar?

Wir nehmen die beherrschende Rolle der „3 Rs“, die Auswahl der Schulfächer und das Klassenlehrersystem als selbstverständlich hin, doch diese sind Erbschaften der viktorianischen Elementarschule²³, die die Aufgabe hatte, die Armen auf ihren „Platz“ in der Gesellschaft vorzubereiten.

In vielerlei Hinsicht würden die heutigen Primarschulen den Menschen des viktorianischen Zeitalters nicht fremd vorkommen. Selbst einige der Befürchtungen sind dieselben geblieben. So berichtete Matthew Arnold, der bekannte Dichter und Schulaufseher, im Jahre 1867: „Die Art des Unterrichtens an den Elementarschulen hat sicherlich an Intelligenz, Geist und Erfindungsreichtum nachgelassen. Wie könnte es auch anders sein ... in einem Land, wo jeder dazu neigt, sich zu sehr auf mechanische Abläufe und zu wenig auf Intelligenz zu verlassen.“

In anderen Aspekten ist es zu tiefgreifenden und raschen Veränderungen gekommen, besonders seit den Tagen des Vorgängers dieser Studie, des Plowden Report von 1967.²⁴ Plowden plädierte für mehr experimentelles Lernen, verstärkten Einbezug der Eltern, Vorschulbildung für alle Kinder und soziale „Prioritätszonen“, um die Möglichkeiten von Benachteiligten zu verbessern.

Trotz Plowdens Empfehlungen und auch späteren Berichten wie der Start Right-Studie von 1994²⁵ erhielt der Bereich der frühkindlichen Bildung bis in die späten 90er-Jahre wenig Aufmerksamkeit oder Geldmittel von der Zentralregierung. Gegen Ende der letzten Regierungszeit der Conservative Party²⁶ wurde ein Gutschein-Programm für Kindertagesstätten eingeführt, um allen Vierjährigen einen Platz zu garantieren, doch dieses lief nur ein Jahr lang. Die Labour-Regierung²⁷ erließ weitere Richtlinien, Verordnungen und Bildungsziele für die unter Fünfjährigen und weitete die Kindertagesplatz-Garantie auf das dritte Lebensjahr aus.

Die weit verbreitete Meinung, dass die Primarschulen nach 1967 von einer Welle des Progressivismus überrollt worden seien, ist falsch. In seinem Primarschulbericht von 1978 berichtete Her Majesty's Inspectorate (HMI)²⁸, dass die Kinder in lediglich 5% des Unterrichts vollkommen „selbsttätig“ arbeiteten und dass drei Viertel der Lehrkräfte nach

wie vor – so die Formulierung des HMI – „didaktische Methoden“ benutzten. Trotzdem bestand der Mythos vom vermeintlichen Progressivismus fort, zum Teil wegen des breiten Medienechos auf Extremfälle wie William Tyndales Junior School in Islington (siehe unten).

Die Rede von Premierminister James Callaghan im Jahre 1967 am Ruskin College markierte die ersten zögerlichen Schritte von Politiker/inne/n in den „geheimen Garten“ des Primarschulcurriculums. Callaghan argumentierte, dass nicht nur Lehrkräfte und Eltern, sondern auch die Regierung und die Wirtschaft „eine wichtige Rolle bei der Aufstellung und der Ausformulierung von Bildungszielen und den entsprechenden Standards zu spielen“ hätten.

Der HMI-Bericht von 1978 zeigt, weshalb Politiker/innen zu der Auffassung gelangten, ein nationales Curriculum, landesweite Leistungstests und ein einheitliches Schulinspektionssystem seien notwendig. Zwar wurden an allen Primarschulen die Muttersprache Englisch sowie Mathematik unterrichtet, doch im Hinblick auf die anderen Fächer, die heute zu den „Kernfächern“ gehören, gab es von Schule zu Schule beträchtliche Unterschiede. Erstaunlich war dabei, dass das HMI einen starken Zusammenhang zwischen einem breit angelegten Curriculum und hohen Standards bei den „Kernfächern“ feststellte – eine Botschaft, die seither mehrfach wiederholt worden ist.

Seit diesem HMI-Bericht kam es zu einer enormen Zunahme an Eingriffen in Angelegenheiten, die zuvor als die berufliche Domäne der Lehrkräfte akzeptiert worden waren, sowohl hinsichtlich ihrer zeitlichen Abfolge als auch ihres Umfangs. 1987 fand ein drastisches Umschwenken der Regierung in der Bildungspolitik statt; statt politischer Zurückhaltung wurden Ansprüche geltend gemacht, an die Stelle von Richtlinien traten Vorschriften.

Das Herzstück der Bildungsreform von Kenneth Baker²⁹ war ein sehr detailliertes nationales, also landesweit gültiges Curriculum. Das Bildungsreformgesetz von 1988 vermehrte die Befugnisse des Ministers erheblich. Die Zentralisierung wurde noch deutlicher mit der Einführung von verbindlichen Tests in der 2. und 6. Klasse und der Veröffentlichung der Testergebnisse; und noch einmal prononcierter nach der Wahl von New Labour im Jahre 1997.

Auch wenn die ERA³⁰ dem Minister untersagte, Unterrichtsmethoden direkt vorzuschreiben, geschah dies durch die Hintertür über die nationalen Schreib-Lese- und Rechenkompetenzstrategien (1997 und 1998); hier wurde durch Regierungsanordnungen, die örtlichen Behörden und die britische Schulaufsicht Ofsted Druck auf die Schulen ausgeübt, bestimmte Lehrverfahren zu verwenden.

Im Laufe der Zeit führten die Anforderungen des nationalen Curriculums und der Druck von Tests und Leistungstabellen zu einer zunehmenden Gleichförmigkeit des Unterrichts im gesamten Land. Es wurde mehr Zeit denn je dem Lesen, Schreiben und Zählen gewidmet (besonders den Themen, die getestet wurden) und weniger Gewicht auf andere Fächer gelegt.

Nur wenige Tage nach der Wahl von 1997 stellte die neue Labour-Regierung ehrgeizige Ziele für das Jahr 2002 auf (die auch 2008 noch nicht erfüllt waren): Bei den nationalen Tests zur Schreib-Lesekompetenz sollten mindestens 80% aller Elfjährigen und bei den Tests zur Rechenkompetenz mindestens 75% die Lernstandsstufe 4³¹ erreichen.

Das bedeutete, dass nun die Mehrheit der Kinder eine Stufe erreichen sollten, die ursprünglich nur als Durchschnittswert angesetzt worden war.

Im Gegensatz zu der Ära vor 1988, als Eingriffe der Regierung in den Unterricht minimal waren, sind den Lehrkräften seither bildungspolitische Maßnahmen in einem Ausmaß aufgedrängt worden, das ihre Annahme und Umsetzung fast unmöglich macht. Einer Zählung zufolge haben die Regierung und nationale Agenturen zwischen 1996 und 2004 allein zum Thema Schreib-Lese-Unterricht 459 Dokumente herausgegeben.

Das ist mehr als eines pro Woche über acht Jahre hinweg.

Primarbildung in England: einige Meilensteine der Politik 1944–2009

- 1944 Durch den Butler Education Act wird die Primarbildung im Gesetz verankert.³²
- 1965 Die ersten Bachelor of Education-Kurse werden an Universitäten eingeführt; Beginn des Bemühens, Unterrichten zu einem akademischen Beruf zu machen.
- 1967 Der Plowden Report empfiehlt:
volle Beteiligung der Eltern und freie Schulwahl; „Bildungsprioritätszonen“, um soziale Benachteiligung zu bekämpfen; Kooperation zwischen Bildungs-, Gesundheits- und Sozialdiensten; Betreuungsplätze für alle Drei- bis Fünfjährigen; Abschaffung des 11plus-Tests³³; Unterricht als Kombination aus individuellem Lernen, Gruppen- und Frontalunterricht; Abbau der Einteilung in Leistungsgruppen; Einführung von Berater/inne/n für Lehrkräfte und Ausbildung für die Lehrassistent/inn/en.
- 1974 Einführung der Assessment of Performance Unit (Leistungs-Maßeinheit) als erster

- Versuch einer systematischen Überprüfung von nationalen Standards (in Fremdsprachen, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften sowie im Hinblick auf die künstlerische, persönliche, soziale und körperliche Entwicklung) im Alter von 11 und 14 Jahren.
- 1975 Der Bullock Report untersucht die Qualität des Englischunterrichts und widerspricht der Behauptung, Schulen konzentrierten sich auf Kosten der „Kernfächer“ zu stark auf „Kreativitätsförderung“; Befürwortung eines ganzheitlichen Sprachansatzes bei der Schreib-Lese-Förderung.
- 1976 Gerüchte über anarchistische Zustände an der William Tyndale Junior School in London-Islington schüren rechtsradikale Behauptungen über wild wuchernden Progressivismus und führen 1976 zur Einrichtung eines Untersuchungsausschusses.
- 1978 Die umfangreiche Studie des HMI zur Primary Education in England (Primarbildung in England) stellt ernstzunehmende Unterschiede bei der curricularen Bandbreite und Ausgewogenheit, der Qualität und der Leitung einzelner Schulen fest.
- 1988 Der Warnock Report zu Special Educational Needs (= besonderem pädagogischen Förderbedarf) ermutigt zur Integration von behinderten Kindern in der Schule.
- 1988 Mit dem Education Reform Act (Bildungsreformgesetz) wird das nationale Curriculum³⁴ eingeführt; es werden landesweite Tests im Alter von 7, 11 und 14 Jahren angekündigt. Neue finanzielle Regelungen geben den Schulen mehr Freiheiten.
- 1991 Erste landesweite Durchführung von Tests nach Abschluss von Lernstufe 1; Veröffentlichung der Ergebnisse in Ranglisten der Local Education Authorities³⁵.
- 1992 Der „Three Wise Men“ Report („Bericht der drei Weisen“)³⁶ über die Bildung der Sieben- bis Elfjährigen lenkt die Aufmerksamkeit erneut auf die wesentlichen Aspekte und die Qualität der Primarschulbildung.
Das Ofsted (Office for Standards in Education) ersetzt die HMI.³⁷
- 1993 NUT und NASUWT³⁸ boykottieren die nationalen Curriculum-Tests.
- 1997 Das Weißbuch Excellence in Schools³⁹ legt die politischen Leitlinien der New Labour-Regierung dar, einschließlich der nationalen Strategien zur Schreiblese- und Rechenkompetenz und der Ziele für 2002.
- 1998 Der General Teaching Council (GTC) [= Allgemeiner Bildungsrat; d. Übers.] für England und Wales wird gebildet.
Für Schulleiter/innen werden Eignungsprüfungen eingeführt.
Das Regierungsprogramm Sure Start⁴⁰ wird eingeführt, um Eltern von Kindern unter drei Jahren in besonders bedürftigen Regionen zu unterstützen.
- 1999 Veröffentlichung von Zielen der frühkindlichen Bildung zur Anleitung von Fachkräften für Kinder unter fünf Jahren.

- 2000 Das Nationale Curriculum wird verschlankt, bleibt aber ansonsten im Grundsatz unverändert.
Die Foundation Stage [= Grundlagenstufe; vgl. Anmerkung 3] für die Drei- bis Fünfjährigen wird eingeführt und erhält ein Curriculum mit sechs Lernbereichen.
- 2003 Mit dem Programm Every Child Matters⁴¹ kommt es zu einer bedeutenden Veränderung in der Kinder- und Jugendhilfe; das Wohl aller Kinder von der Geburt bis zum 19. Lebensjahr soll sichergestellt werden, insbesondere derjenigen, die von Missbrauch bedroht sind. Die örtlichen Behörden sollen eine Kombination aus Bildung und Betreuung anbieten, indem sich zuständige Institutionen vernetzen und die Schulen Ganztagsangebote sicherstellen.
Das neue Strategiepapier der Regierung zur Primarbildung – Excellence and Enjoyment⁴² – erhebt den Anspruch, Kreativität und Spaß zu fördern und gleichzeitig die Standards sicherzustellen. Es konsolidiert die Strategien für Schreib-Lese- und Rechenkompetenz.
- 2006 Der von Jim Rose im Auftrag der Regierung durchgeführte Independent Review of the Teaching of Early Reading⁴³ soll die Debatte über die Rolle der Phonetik im Leseunterricht zu einem Abschluss bringen.
- 2007 Der Children's Plan (= Kinderplan) umreißt eine 10-Jahres-Strategie, um „England zum besten Ort der Welt für Kinder und Jugendliche zu machen“; er setzt neue Ziele und mildert die Haltung der Regierung zum Thema Tests ab.⁴⁴
- 2008 Mit der Festlegung eines Rahmenplans für die Early Years Foundation Stage (= frühkindliche Grundlagenstufe) durch das Bildungsministerium werden Leitlinien und Standards für die Bildung und Betreuung von Kindern zwischen 0 und 5 Jahren vorgegeben.
- 2009 Der von Jim Rose im Auftrag der Regierung durchgeführte Independent Review of the Primary Curriculum⁴⁵ empfiehlt, die traditionellen Fächer mit sechs Lernfeldern zu kombinieren. Die Umsetzung ist für 2011 vorgesehen.

Kinder und Kindheit

Die Zeit der Ermächtigung

Hören Sie auf die Kinder selbst, nicht auf die Medienberichte über Kinder.

KERNPUNKTE

- Respektieren Sie die Erfahrungen, Meinungen und Rechte von Kindern. Beteiligen Sie sie aktiv und direkt an Entscheidungen, die ihre Bildung betreffen.
- Stützen Sie sich auf neue Forschungsergebnisse zu kindlicher Entwicklung, Lernverhalten, Bedürfnissen und Kompetenzen.
- Stellen Sie sicher, dass die Lehrerbildung diesbezüglich auf dem neuesten Stand ist.

Kinder werden heute einerseits als verletzbare „Unschuldengel“ dargestellt – und andererseits als Prominentensüchtige „Couch-Potatoes“. Und von ihren Lehrkräften heißt es, sie kämpften mit Risiken, die sie nicht beherrschen, Standards, denen sie nicht gerecht werden und Schüler/inne/n, die sie nicht unter Kontrolle bringen könnten.

Für die meisten Kinder – und Lehrkräfte – trifft weder das eine noch das andere zu. Eine Minderheit von Kindern führt ein Leben im Elend, aber die Ursache dafür liegt nicht im Starkult, sondern in Armut und Vorurteilen (vgl. das Kapitel „Das gespaltene England“). Im Hinblick auf die übrigen Kinder ist die Rede von der „Krise“ der modernen Kindheit übertrieben. In Bezug auf Gesundheit, Lebensstandard, Sozialdienste, Bildungschancen und Zugang zu Information und Unterhaltung haben es noch niemals so viele Kinder so gut gehabt. Trotz des falschen Beharrens der Medien, dass die Schulen die „3 Rs“ vernachlässigen, können die Kinder in England ihre Segnungen sehr wohl zählen. Sie waren unter den für diese Studie Befragten die optimistischsten; ihr Optimismus stand in deutlichem Gegensatz zu dem Pessimismus ihrer Eltern – eine konstante Neigung der älteren Generation. Zu den Aktivposten der Kinder zählen die Primarschulen, größtenteils glückliche Orte, an denen unermüdlich versucht wird, das Positive zu sehen.

Natürlich gibt es große Probleme – zerrüttete Familien, Übergewicht, psychische Störungen und zu wenig Platz zum Spielen. Aber bei so vielen düsteren Berichten über die Kindheit ist es wichtig, das Positive hervorzuheben. Eine noch junge Errungenschaft ist der wachsende Respekt vor Kindern als aktiven Wesen, wertvollen Menschen und Bürger/inne/n mit eigenen Rechten. Kinder, denen man mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten gibt, sind wahrscheinlich bessere und glücklichere Schüler/innen. In Anerkennung dieser Tatsache beginnen sich die Machtverhältnisse an den Schulen zu

bewegen, aber das Bild ist immer noch sehr gemischt, und noch längst nicht alle Kinder werden als junge Bürger/innen betrachtet, die zu ihrer Bildung wichtige und aufschlussreiche Aussagen machen können. Die Studie zeigt, dass die Children's Voice-Bewegung [= Meinung der Kinder] keine Modeerscheinung ist, sondern ein Trend, der an Schulen selbstverständlich werden sollte (siehe unten: „Was eine Schulleiterin sagt“).

Viele der Befragten in dieser Studie verwiesen auf die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 und brachten ihr Anliegen zum Ausdruck, dass die Schulen mehr dazu beitragen sollten, die Kompetenzen, das Verantwortungsbewusstsein und das Selbstwertgefühl von Kindern zu stärken. Die UN-Konvention sollte sämtliche politischen Entscheidungen prägen, die sich auf junge Menschen beziehen, fordert diese Studie. Die Regierung hat die Kinder zu Recht in den Mittelpunkt ihrer Politik gestellt, aber es muss der Versuchung widerstanden werden, das Wesen der Kindheit zu kontrollieren. Die Kindheit ist um ihrer selbst willen eine wertvolle Zeit. Es ist eine Zeit, die genossen werden soll, und die Priorität muss darauf liegen, das richtige Gleichgewicht zwischen den gegenwärtigen Bedürfnissen des Kindes und der Grundlegung seiner späteren Bildung und Beschäftigung zu finden.

Weder zu Hause noch in der Schule wollen junge Menschen übermäßig behütet werden; sie möchten in Bezug auf ihr Familienleben eine gewisse Unabhängigkeit und Entscheidungsfreiheit haben. Das Zuhause wird als privater Ort geschätzt, einer, an dem die Schule sich nicht einmischt. Doch Kinder verbringen mehr Zeit in der Schule und ihr angegliederten Einrichtungen als noch vor zehn Jahren, und wenn sie nach Hause kommen, müssen sie sich mit so genannten „Hausaufgaben“ auseinandersetzen, die aber tatsächlich weitere „Schulaufgaben“ sind. Viele Erwachsene sind besorgt über die Auswirkungen dieser schleichenden Verschulung auf das Wohlergehen der Kinder. Manche sagen, dass Kinder doch auch andere wichtige Dinge zu tun haben. Der Wunsch, Familien- und Schulleben auseinander zu halten, führt dazu, dass viele Kinder eine elterliche Beteiligung am Schulleben nur ungern sehen. Einige befürchten eine doppelte Dosis Kontrolle; andere haben Angst, dass ihre Eltern den Lehrkräften nicht gefallen könnten.

Doch auch wenn Kinder nicht wollen, dass die Schule freien Zugang zu ihrem Zuhause hat, sind die meisten daran interessiert, dass die Brücken zwischen beiden aufrecht erhalten werden. Und es ist ganz entscheidend, so besagt diese Studie, dass der Verkehr auf diesen Brücken in beide Richtungen fließt. Kinder bringen wertvolle Einsichten und Fähigkeiten in die Schule mit und ebenso aus ihr heraus. Viele helfen zu Hause mit und sind stolz darauf, wie gut sie für sich und für andere sorgen können. Ihr Heim ist der Ort, an dem sie zuallererst mit Spielsachen und mit Freund/inn/en in Kontakt kommen und wo sie zuerst etwas über Beziehungen, über Werte und über Hygiene lernen. Schulen können enorm davon profitieren, wenn sie darauf aufbauen, dass selbst ihre jüngsten Kinder keine unbeschriebenen Blätter mehr sind.

Die kognitive Entwicklung

Vergessen Sie die Vorstellung, dass die kindliche Entwicklung in bestimmten Phasen verläuft. Vergessen Sie die Funktionen der rechten und der linken Gehirnhälfte. Vergessen Sie alles, was Sie über „Lernstile“ gehört haben. Unser Wissen über die kognitive Entwicklung und das Lernen von Kindern hat in den letzten Jahren gewaltig zugenommen, und die Schulen können sich auf diese Forschungen stützen.

Beachten Sie die folgenden wichtigen Befunde:

Erstens:

Babys und Kleinkinder lernen, denken und schlussfolgern genau so wie Erwachsene – was ihnen fehlt, ist die Erfahrung, um den Sinn ihrer Wahrnehmungen zu verstehen.

Zweitens:

Ihr Lernen hängt von der Entwicklung multisensorischer neuronaler Netzwerke ab, die über das gesamte Gehirn verteilt sind. Mit anderen Worten: Das Betrachten eines schmelzenden Eiswürfels kann Neuronen in Netzwerken für Sehen, Schlussfolgern, Erinnern und Bewegen stimulieren.

Drittens:

Kinder lernen aus jeder Erfahrung; dabei verteilt ihr Gehirn die Informationen über diese Netzwerke, wobei dasjenige stärker „repräsentiert“ wird, was die Erfahrungen gemeinsam haben.

Viertens:

Die biologischen, sozialen, emotionalen und intellektuellen Aspekte des Lernens sind untrennbar miteinander verwoben.

Fünftens:

Selbst die grundlegendsten Lernvorgänge sind auf eine effektive sprachliche und soziale Interaktion mit Eltern, Lehrkräften und anderen Kindern angewiesen.

Und schließlich:

Kinder tendieren, wie die meisten menschlichen Wesen, dazu, alles nach ihren eigenen Vorstellungen davon, wie Welt funktioniert, zu interpretieren.

Lehrkräfte, die diese Entwicklungen fördern möchten, unterstützen das Lernen der Kinder durch Gruppenarbeit, Anregungen und gezielte Gespräche. Die Art und Weise, wie Lehrkräfte mit Kindern sprechen – wobei sie idealerweise deren Aussagen aufgreifen und diese weiter ausführen – kann das Lernen, das Behalten, das Verstehen und die Motivation verstärken. Durch das Angebot einer Vielzahl von Erfahrungen werden die multisensorischen neuronalen Netzwerke der Kinder gestärkt; ein solches Angebot hilft ihnen auch dabei, ihre Weltsicht zu verändern und ihre eigenen Beobachtungen besser zu reflektieren. Kreative Aktivitäten, über deren Rückgang viele der Befragten in dieser Studie besorgt

waren, steigern Qualität, Kapazität und Ausdauer des kindlichen Denkens sowie seine Problemlösungskompetenzen; außerdem regen sie die Vorstellungskraft an. Kinder sind sehr kompetente und fähige Lerner/innen – vorausgesetzt, sie haben die richtige sprachliche und soziale Umgebung. Wir wissen heute besser denn je, wie diese Umgebung aussehen sollte.

Lehrkräfte, die diese Entwicklungen fördern möchten, unterstützen das Lernen der Kinder durch Gruppenarbeit, Anregungen und gezielte Gespräche.

» Die Stimmen der Kinder: Was eine Schulleiterin sagt

Bei unserem Lehr-Lern-Ansatz geht es vor allem um gemeinsame Gespräche, Entscheidungen und Zusammenarbeit. Unsere Kinder werden von Anfang an in die Planung des Unterrichts einbezogen, sie tragen zur Überprüfung und Begutachtung ihrer Arbeit bei, und sie wählen die Aufgaben aus, die sie im Unterricht bearbeiten wollen. In Bezug auf Lehren und Lernen streben wir an, bei jedem Schritt zwischen Kindern und Erwachsenen einen Dialog – echtes Zuhören und Antworten – zu führen.

Auch für die Lehrkräfte geht es um den Aufbau einer Kultur der Partizipation, auch sie möchten als diejenigen geschätzt werden, die sie sind. Manchmal sagen Leitungsteams: „Ja, okay, also müssen wir auch mal auf die Kinder hören ...“, und dann sagen die Erwachsenen: „Also, Moment ‘mal, es wäre ganz nett, wenn mir auch ‘mal jemand zuhören würde.“ Es geht vor allem um die gemeinsame Verantwortung dafür, Lernen unwiderstehlich zu machen. Dabei entsteht eine sehr aufregende Atmosphäre: Alles wird möglich, und jeder hat das Gefühl, dass er etwas dazu beitragen kann. Und daher gibt es auch keine Machtkämpfe.

Anstelle einer Schülermitverwaltung haben wir einmal wöchentlich eine demokratische Versammlung, an der alle Kinder von der ersten Klasse aufwärts als altersgemischte Gruppe und mit den Erwachsenen als gleichberechtigten Mitgliedern teilnehmen. Da diese Treffen jede Woche stattfinden, entsteht ein geregelter und verlässlicher Ort, an dem man offiziell Themen zur Sprache bringen kann, die man für wichtig hält ... und das gilt für jeden. Durch diese Struktur lernen sie sich kennen – und so entstehen Empathie füreinander und wechselseitiges Verständnis.

Als ich hier anfang, wurden die Kinder von Ofsted [vgl. Anmerkung 13] als „nicht unterrichtsfähig“ beschrieben. Inzwischen gilt ihr Verhalten offiziell als herausragend. Das hat viel mit Toleranz und Verständnis zu tun. Wir sprechen so viel über sozialen Zusammenhalt – nun, das muss in der Schule anfangen, und es gibt sehr viele Schulen, wo das nicht passiert.

Alison Peacock ist Leiterin der Wroxham School in Potters Bar, Hertfordshire.

Die Schere schließen

Das gesplittene England

Schulen können mehr dafür tun, den Millionen von Kindern zu helfen, die in einem Land des Überflusses in Armut aufwachsen

KERNPUNKTE

- Konzentrieren Sie die politischen Maßnahmen auf den Abbau von schlechten schulischen Leistungen.
- Greifen Sie schnell und wirksam ein, um benachteiligten und gefährdeten Kindern zu helfen.
- Geben Sie der Abschaffung von Kinderarmut höchste Priorität.
- Veranlassen Sie eine Überprüfung der Definitionen, Verfahren und Vorkehrungen für Schüler/innen mit besonderem pädagogischem Förderbedarf.

Die Kinder in unserem Land müssen mit Vielem fertig werden – zumindest aus Sicht der Erwachsenen. Zerrüttete Familien, eine übertrieben materialistische Gesellschaft und ungesunde Lebensweisen bedrohen ihr Wohlergehen. Für etwa drei Viertel der Kinder sind die empfundenen Risiken allerdings größer als die tatsächlichen. Doch das gilt nicht für den Rest. Mehr als drei Millionen Kinder sehen der größten Bedrohung ins Auge – Armut. Und ihre Anzahl nimmt ständig zu.

Die Bekämpfung der Kinderarmut stand lobenswert weit oben auf der Agenda der Regierung. Aber sie muss die oberste Priorität bekommen, wenn die beschämende Situation ein Ende haben soll, dass in diesem Land mehr Kinder in Armut aufwachsen als in vielen anderen wohlhabenden Nationen. Die Behebung dieses Skandals, der England spaltet, war den Befragten dieser Studie ein dringendes Anliegen. Die Meinung, die sich bei den 87 kommunalen Beratungen im ganzen Land herauskristallisierte, lautete: „Die Gegensätzlichkeit der Lebensverhältnisse von Kinder wird als massiv und als weiter zunehmend angesehen. Denjenigen, die in stabile Familien und wirtschaftlichen Wohlstand hineingeboren werden, geht es gut, einigen außergewöhnlich gut. Andere erleiden tiefgreifende und verschiedenste Entbehrungen: wirtschaftliche, emotionale, sprachliche, kulturelle. Unsere Befragten aus den Kommunen glaubten, dass der Zufall der Geburt die Kinder des Landes zutiefst und oftmals grausam spaltet.“

Die vielen und weitreichenden Auswirkungen dieses „Zufalls der Geburt“ sind bekannt. Armut verkürzt und beeinträchtigt das Leben. Ein benachteiligtes Kind wird mit größerer

Wahrscheinlichkeit chronisch oder psychisch krank, bekommt Übergewicht oder stirbt bei einem Unfall. Armut stellt für Familien eine hohe Belastung dar. Die Eltern stehen meistens unter großem Druck, weil sie lange und zu unsozialen Zeiten arbeiten müssen, wenn sie überhaupt einen Job haben. Wenn ihre Beziehung zerbricht, können die Folgen der Armut in Verbindung mit denen der familiären Zerrüttung enorm sein.

Die statistischen Daten über „Englands langen Schwanz von Schüler/inne/n mit schwachen Lernleistungen“ belegen die Auswirkungen der Armut auf das Lernen. Die Neurowissenschaft enthüllt allmählich, wie Entbehrungen die kognitive Entwicklung eines Kindes beeinträchtigen können. Das Aufwachsen in einer stressreichen, wenig anregenden, sprachlich verarmten Umgebung beeinträchtigt erwiesenermaßen den präfrontalen Cortex (Hirnrinde) – einen Bereich des Gehirns, der mit Problemlösekompetenzen in Verbindung gebracht wird. Sozial benachteiligte Dreijährige können ihren glücklicheren Altersgenoss/inn/en entwicklungsmäßig bereits bis zu einem Jahr hinterherhinken. Sozial benachteiligte 16-Jährige erreichen mit einem Drittel weniger Wahrscheinlichkeit fünf A*-bis C-Stufen beim GCSE⁴⁶ als ihre glücklicheren Klassenkamerad/inn/en. Da die soziale Mobilität in England abnimmt, werden die Chancen dieser Kinder, der Armut zu entkommen und die Kette zu sprengen, durch die die Benachteiligung an die nächste Generation weitergegeben wird, immer schlechter.

Die Armut schafft eine schreckliche Schere, die sich früh öffnet und im Laufe der Jahre immer schwerer zu schließen ist. Oft wird dieser Abstand noch durch andere Faktoren verschlimmert, z.B. durch Vorurteile. Kinder können in England wegen ihrer Religion, Rasse, Behinderung, sogar ihres Geschlechts ausgegrenzt werden. Die Vorstellung einiger Lehrkräfte, dass schwarze Kinder, solche aus Bangladesch und Pakistan, weiße Arbeiterkinder sowie Kinder von Sinti und Roma weniger „gut“ seien, wirkt sich auf deren Schulleistungen aus. Es werden auch immer noch zu viele Familien als „bildungsfern“ eingestuft. Durch Diskriminierungen im Bildungssystem und in der Gesellschaft kann aus einer negativen Etikettierung leicht eine Self-Fulfilling-Prophecy⁴⁷ werden. Wohlmeinende Versuche, die Unterschiede in einem mittlerweile sehr vielgestaltigen Land zu kategorisieren, können die Trennungen noch verschärfen, so wie soziale Dienste, die auf bestimmte Gruppen gerichtet sind, Gefahr laufen, ein Stigma zu schaffen. Es besteht zwar ein Bedarf an harten Daten – und ihr Fehlen behindert z.B. Versuche, angemessen auf die Belange von Migrantenkindern einzugehen –, aber Statistiken, die grobe Unterschiede fokussieren, können auch Stereotype anheizen.

Schulen haben eine Schlüsselrolle bei der Überbrückung von Klüften und dem Aufbrechen von Stereotypen. Belege aus dem zweijährigen Narrowing the Gap-Projekt⁴⁸, das von kommunalen Regierungen und der Zentralregierung gemeinschaftlich gefördert wurde, unterstreichen die große Bedeutung der Schulen und verweisen auf deren „beson-

dere Eignung, Kindern und Familien eine leicht zugängliche, nicht stigmatisierende Zuflucht zu bieten“; ihr Einfluss auf die Lernleistungen von Kindern erweist sich als positiv, wenn sie diese Rolle annehmen.

Viele Schulen akzeptieren sie allmählich, trotz eines verständlichen Widerstrebens, als Aushilfs-Sozialdienst betrachtet zu werden. Außerdem gibt es einigen Unmut über die Widersprüche zwischen der Inklusionspolitik mit Programmen wie Every Child Matters⁴⁹ und der stark selektiven und konkurrenzbetonten Standards-Agenda.

Das Projekt Narrowing the Gap hat unterstrichen, wie wichtig ein starker und kontinuierlicher Fokus auf die Bedürfnisse aller Schüler/innen ist, besonders aber auf diejenigen, die am stärksten benachteiligt sind. Die Primarbildungs-Studie unterstützt die Forderung nach raschen und effektiven Interventionen, um benachteiligten Kindern zu helfen. Gute Kontakte zwischen vorschulischen Einrichtungen und Primarschulen sind ganz wesentlich, genauso wie eine entschlossene Schulleitung und Zugang zu einer großen Auswahl an Personal und Programmen. Außerdem ist eine gute Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule von fundamentaler Bedeutung – es ist ganz wichtig, zu den Eltern hinzugehen und mit ihnen zu sprechen, anstatt darauf zu warten, dass sie um Hilfe bitten. Eltern müssen die Entwicklung ihrer Kinder unbedingt verstehen und fördern, aber diese Botschaft muss ihnen mit Einfühlungsvermögen in einer Atmosphäre des wechselseitigen Verständnisses und Respekts vermittelt werden. Ungeschickte Einmischungen marginalisieren Familien nur noch mehr.

Schulen können beim Abmildern von sozialer und Bildungsungleichheit den entscheidenden Unterschied ausmachen, und sie tun es auch. Nach Auffassung dieser Studie sollten sie grundsätzlich das Vertrauen, die Ermutigung, den Respekt und den Optimismus vermitteln, die eigentlich allen Kindern von ihren Eltern vermittelt werden sollten.

Besonderen pädagogischen Förderbedarf auf den Prüfstand – jetzt

Viele der 800.000 Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf in England werden – laut Aussage von Eltern, Lehrkräften und einigen Lokalpolitiker/inne/n – nach wie vor nur lückenhaft und unangemessen betreut. Sie berichteten den Forscher/inne/n über ihre tiefe Besorgnis und Frustration angesichts der „Postleitzahlen-Lotterie“, nach der diesen gefährdeten Kindern die erforderlichen Maßnahmen zur Verfügung stehen.

Vor mehr als zehn Jahren verkündete die Regierung, sie wolle die Forderung der Vereinten Nationen unterstützen, der zufolge Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf durch den Besuch allgemein bildender Schulen „die bestmögliche Bildung und Integration erhalten“ sollen. Es zeigt sich, dass das Prinzip der Inklusion weitestgehend akzeptiert

wird, die „gemeinsame Anstrengung“, die zu ihrer erfolgreichen Umsetzung notwendig wäre, wie die Vereinten Nationen anmahnten, jedoch vielfach fehlt.

Die Primarbildungs-Studie stieß auch auf die Sorge, dass Schüler/innen unnötig abgestempelt und ausgesondert werden, sowohl durch die Art von Schule, die sie besuchen, als auch durch das Angebot, das sie dort erhalten. Es gibt Befürchtungen, dass sie die gleichen Vorurteile und Diskriminierungen erfahren wie einige ethnische Minderheiten und so genannte „bildungsferne“ Familien. Wie allseits bekannt ist, werden deutlich mehr Jungen als Mädchen als „besonders förderbedürftig“ eingestuft, aber es muss ernsthaft gefragt werden, ob dies ihren wirklichen Bedarf widerspiegelt oder eher dem Versagen des Bildungssystems anzulasten ist.

Angesichts dieser Beschränkungen und Bedingungen kommt die Studie zu dem Schluss, dass das gesamte Fördersystem dringend der Revision bedarf. Die aktuellen Bemühungen, allen Kindern zu einem echten individualisierten Lernen zu verhelfen, machen eine rigore Neubewertung umso dringlicher.

» Sinti und Roma: Was ein/e Schulleiter/in sagt

Die Einstellung der Schulleitung ist entscheidend. Ich behandle Sinti- und Roma-Kinder nicht anders als andere. Das Unterstützungsteam der Stadtverwaltung fragte mich, ob ich wolle, dass sie für die Sinti und Roma eine eigene Klasse einrichten, aber das habe ich abgelehnt. Ich sagte, dass ich sie nur dann in einer gesonderten Klasse unterrichten werde, wenn auch meine arabischen Kinder und meine polnischen Kinder und meine südamerikanischen Kinder in Extra-Klassen untergebracht werden. Wir sind eine inklusive Schule, und wir behandeln alle unsere Schüler/innen so gleich, wie wir können.

Sinti und Roma sind ohnehin schon eine so auffällige Gemeinschaft, dass ich finde, man tut ihnen keinen Gefallen damit, wenn sie auch noch in der Schule besondere Aufmerksamkeit erfahren. Viele Leute werden dem widersprechen, aber meiner Erfahrung nach läuft das genau so.

Ein Großteil unseres Erfolges beruht auf Respekt. Wenn Sie ihnen Respekt und Zuneigung zeigen und sie genauso behandeln wie jeden Anderen, dann merken sie das.

Wir haben uns auch große Mühe gegeben, das Vertrauen der Sinti und Roma zu gewinnen – ein weiterer entscheidender Punkt. Als ich 2006 hier angefangen habe, waren die Eltern sehr feindselig. Ich sagte dann zu ihnen: „Kommen Sie doch herein und setzen Sie sich. Werden Sie nicht gleich wütend, sondern sagen Sie mir, was für ein Problem Sie haben; wir werden schon eine Lösung finden!“ Ich ging auch zu ihnen nach Hause, unterhielt

mich mit ihnen, trank mit ihnen zusammen Tee und so weiter.

Sie unterstützen die Schule jetzt sehr und schicken ihre Kinder auch in unseren Kindergarten, was sie vorher nicht gemacht haben. Die Kinder tragen nun die Schuluniform, und letztes Jahr haben drei von ihnen auf eine Ganztags-High-School gewechselt. Bis dahin hatte noch niemand den Übergang geschafft.

Es hat schon immer Sinti- und Roma-Kinder an unserer Schule gegeben; deshalb haben wir sie in unser Logo eingebaut. Es gibt darauf einen Streifen mit einem Baum, einem Wohnblock, einem einzelnen Haus und einem Wohnwagen. Als das eine der Sinti- und Roma-Mütter sah, kam sie näher heran, berührte es und sagte: „Sie mögen uns wirklich, oder?“

Von Smith ist Schulleiter/in der Jon Perryn School in Ealing, London. Ca. 10 % der Schüler/innen sind Sinti und Roma.

Neue Strukturen

Es geht ums Ganze

Verlängern Sie die Grundlagenstufe bis zum 6. Lebensjahr, um die Fähigkeiten und das Selbstvertrauen der Kinder aufzubauen

KERNPUNKTE

- Verstärken und erweitern Sie das Angebot zur frühkindlichen Bildung.
- Verlängern Sie die Grundlagenstufe bis zum sechsten Lebensjahr.
- Ersetzen Sie die Lernstufen 1 und 2 durch eine durchgehende Primarstufe vom sechsten bis zum elften Lebensjahr.
- Prüfen Sie, ob es machbar ist, das Einschulungsalter auf sechs Jahre anzuheben.
- Entwickeln Sie eine einheitliche Personalstrategie für die frühkindliche Betreuung, um die Qualität der Angebote zu erhöhen.

„Fünf ist ein zu zartes Alter für die Schulpflicht.“ Diese Worte eines Parlamentsabgeordneten aus dem Jahre 1870 hallen heute noch nach. Fast 150 Jahre, nachdem das Einschulungsalter auf fünf Jahre festgesetzt wurde, sind die Folgen dieser Entscheidung immer noch sehr umstritten.

Die Besorgnis konzentriert sich auf die Tatsache, dass englische Kinder – gegen offenkundige Befunde, die Meinung von Fachleuten und internationale Praxis – mit fünf Jahren das aktive, spielerische Lernen hinter sich lassen und mit einem formalen, fächerbasierten Curriculum beginnen. Für viele beginnt dieser Prozess sogar bereits mit vier Jahren.

Lehrkräfte und Eltern berichteten der Studie, dass fünf Jahre im Grunde ein zu frühes Alter für fächerbasiertes Lernen ist. Tatsächlich hat die Regierung kürzlich in diesem Punkt nachgegeben und vorgeschlagen, auf der ersten Lernstufe [in der ersten und zweiten Klasse, also mit fünf und sechs Jahren; d. Übers.] mehr Gelegenheit zu aktivem und spielerischem Lernen zu geben. Doch diese Primarbildungs-Studie empfiehlt eine integrierte anstelle einer „übergestülpten“ Lösung.

Wir wissen dank der Forschung, was Kinder in ihrer frühen Kindheit brauchen, um sich gut zu entwickeln. Sie brauchen Gelegenheiten, um ihre sozialen Kompetenzen, ihr Sprachvermögen und ihr Selbstvertrauen aufzubauen. Dies gelingt am Besten mit Hilfe von strukturiertem Spielen und Sprechen, in der Interaktion miteinander sowie mit zuge-

wandten und anregenden Erwachsenen. Es gibt eine Unmenge von Belegen dafür, dass alle Kinder, besonders aber solche aus benachteiligten Elternhäusern, von qualitativ hochwertigen Vorschulerfahrungen profitieren.

Obwohl die Qualität des Personals und die Finanzierung große Herausforderungen bleiben, erkennt diese Studie die beträchtliche Investition der Regierung in frühkindliche Förderung lobend an. Sie begrüßt die Einführung der frühkindlichen Grundlagenstufe [im Jahre 2008; d. Übers.] und unterstützt das Ziel, in jeder Kommune eine Ganztagsbetreuung für Kleinkinder einzurichten. Aber im Hinblick auf die Primarschulen ebbt der Applaus ab. Hier kollidieren die Maßnahmen und Ziele für die frühe Kindheit mit der sogenannten „Standards-Agenda“ der Regierung. Vierjährige in den Eingangsklassen spüren die Auswirkungen. Untersuchungen zeigen, dass sogar der eigentlich ganzheitliche und ausgewogene Ansatz der frühkindlichen Grundlagenstufe oftmals durch den Druck, den die Lernstufen 1 und 2 nach unten weitergeben, beeinträchtigt wird. Viele Lehrkräfte fühlen sich verpflichtet, Schreib-Lese- und Rechenkompetenzen in den Vordergrund zu rücken und Vierjährige im Aufstellen, Stillsitzen und Zuhören zu drillen. Es werden Ziele gesetzt, die nicht alle Schüler/innen erfüllen können, und deren Selbstvertrauen leidet darunter.

Das Ziel, Englands erschütternd breit auseinander klaffende Bildungsschere zu schließen, ist lobenswert, aber das Vorgehen bedauernd. Es gibt keine Belege dafür, dass ein Kind, das mehr Zeit mit Unterricht verbringt – anstatt mit spielerischem Lernen –, auf lange Sicht gesehen „besser abschneidet“. Stattdessen legen Forschungen das Gegenteil nahe: dass zu formales Lernen zu einem zu frühen Zeitpunkt gefährlich kontraproduktiv sein kann.

In 14 der 15 Staaten, die in einer umfassenden Studie zu Schreib-Lesekompetenzen aus dem Jahre 2006 besser abschnitten als England, wurden die Kinder nicht vor dem sechsten oder siebten Lebensjahr eingeschult. Und in den meisten dieser Staaten lesen mehr Kinder in ihrer Freizeit als in England.

Viele Befragte dieser Studie forderten, dass England sich der internationalen Praxis anschließt. Nur durchschnittlich 16% aller Fünfjährigen in der EU gehen bereits zur Schule. Die meisten besuchen bis zum sechsten oder siebten Lebensjahr Kindertagesstätten, Vorschulen oder Kindergärten, also Einrichtungen, in denen sie einem ihrer Entwicklungsstufe angemessenen Curriculum unterliegen. In Finnland liegt das Schwergewicht beispielsweise auf der sozialen, körperlichen und moralischen Entwicklung, bis die Kinder sechs sind, und dann verbringen sie noch ein Jahr mit der Vorbereitung auf die Einschulung, die im Alter von sieben erfolgt.

Was sollte also geschehen? Sowohl die Ergebnisse der Erhebungen für diese Studie als

auch die Meinungen, die für sie zusammengetragen wurden, stimmen darin überein, dass der formale Charakter des Curriculums auf Lernstufe 1 das Selbstvertrauen der Fünfjährigen zu beschädigen droht und ihrem Lernverhalten langfristigen Schaden zufügt – wobei die jüngsten Kinder der Klasse und diejenigen mit besonderem pädagogischem Förderbedarf besonders gefährdet sind. Aus diesem Grunde empfiehlt die Studie, die Grundlagenstufe bis zum sechsten Lebensjahr auszudehnen.

Das würde den Kindern genug Zeit geben, um eine positive Einstellung zum Lernen zu entwickeln und diejenigen Sprach- und Lernkompetenzen zu entfalten, die für ihren späteren Fortschritt wesentlich sind. Es ist allerdings notwendig, dass diese Maßnahme mit den von der Studie empfohlenen Veränderungen des Curriculums und der Testverfahren verbunden wird, damit der belastende Druck der Standards-Agenda entfällt. Aber die Einführung einer Verlängerung bis zum sechsten Lebensjahr an sich bedeutet noch nicht, dass die Praxis besser wird. Entscheidend ist die Qualität. Die Fortschritte vieler neu eingeschulter Kinder werden durch beengte Räumlichkeiten, eine schlechte Ausstattung und das Fehlen qualifizierter Fachkräfte für frühkindliche Bildung sowie von Möglichkeiten für aktives Spielen behindert. Es wird bereits wertvolle Arbeit dafür geleistet sicherzustellen, dass alle Kinder in England auf dem Gebiet der fragmentierten frühkindlichen Bildung ein gutes Lernangebot erhalten. Diese Arbeit muss fortgesetzt und möglicherweise auf Zweijährige mit besonderem pädagogischem Förderbedarf und aus sozial benachteiligtem Milieu ausgedehnt werden.

Die Einführung einer solchen Grundlagenstufe macht Lernstufe 1 überflüssig. Nach den Vorschlägen dieser Studie würden diese sowie Lernstufe 2 durch eine neue, durchgängige Primarstufe ersetzt werden, die die Kinder bis zum elften Lebensjahr besuchen. Das wäre eine angemessene und schlüssige Fortsetzung der Grundlagenstufe und würde sicherstellen, dass die Kinder über die Schwelle zur Primarschule eher gleiten, als darüber zu stolpern.

Eine neue, durchgängige Primarstufe wäre eine angemessene und schlüssige Fortsetzung der Grundlagenstufe.

Sollte das Einschulungsalter auf sechs Jahre angehoben werden?

Die Studie empfiehlt eine umfassende und offene Debatte darüber, ob das Einschulungsalter – wie in vielen anderen Ländern – auf sechs Jahre angehoben werden sollte. Logischerweise sollten die Alters- und Schulstufen übereinstimmen; die Schulpflicht würde mit sechs Jahren beginnen, also zu dem Zeitpunkt, wenn die Kinder die Grundlagenstufe verlassen und in die Primarstufe eintreten.

Aber vielleicht ist dies eine unnötige und möglicherweise riskante Änderung. Unnötig, weil

es nicht darum geht, wann Kinder mit der Schule anfangen, sondern was sie dort machen. Mit ausreichenden Ressourcen gibt es keinen Grund, weshalb hochwertiges spielerisches Lernen nicht auch in Primarschulen bis zum sechsten Lebensjahr angeboten werden sollte (vgl. das nachfolgende Beispiel). Und vielleicht wäre eine solche Änderung auch riskant, denn manche befürchten, dass gerade diejenigen Kinder, die am meisten von der frühkindlichen Bildung profitieren können, durch das Raster fallen würden, weil gerade sie zu Hause behalten würden, bis sie sechs [und damit schulpflichtig; d. Übers.] sind.

Doch dass das eintritt, erscheint unwahrscheinlich angesichts der Tatsache, dass die große Mehrheit der Eltern das Angebot frühkindlicher Bildung für Drei- bis Vierjährige erfreut aufgenommen hat. Also wäre die Anhebung des Einschulungsalters vielleicht vor allem ein symbolischer Akt – allerdings ein mächtiges Symbol. Denn es würde bekräftigen, dass England endlich die Notwendigkeit akzeptiert hat, die Besonderheit der frühen Kindheit zu schützen und zu erhalten.

Die Wege so zu ebnen, dass schon die jüngsten Vierjährigen mit der Schule beginnen können, wie kürzlich im Rose Report empfohlen, sendet allerdings ein ganz anderes Signal.

» Zu formal, zu früh: Was eine Schulleiterin sagt

Als die Kinder ins erste Schuljahr kamen, stellten wir fest, dass einige sich bildungsmäßig und in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung zurückentwickelten. Sie hatten Angst, dass sie beim Lernen nicht mitkommen, und wurden gerade dadurch blockiert. Der Übergang von der Grundlagenstufe war ein so drastischer Wechsel! Sie waren daran gewöhnt gewesen, ihr Lernen selbst zu initiieren, und plötzlich schränkten wir sie mit Schreib-Lese- und Rechenstunden ein und schrieben ihnen vor, wann und was sie lernen sollten.

Deshalb haben wir im Jahr 2006 die Prinzipien und die Methoden der Grundlagenstufe auf die erste Klasse ausgedehnt, und jetzt auch auf die zweite Klasse. Wir schätzen das dort praktizierte erfahrungsorientierte, explorative und konkrete Lernen, das Jungen und Mädchen gleichermaßen liegt. Die Umstellung hat uns eine ganze Menge gekostet. Wir mussten das Mobiliar verändern, eine neue Ausstattung kaufen und das Personal weiterbilden, weil wir dessen Unterrichtspraxis komplett verändert haben. Aber es funktioniert fantastisch. Die Kinder sind glücklicher, und die Schulleistungen sind angestiegen, besonders bei den Jungen.

Wir führen nach wie vor eine besondere Einführung in Schreiben, Lesen und Rechnen durch, aber diese Aktivitäten werden dem Lernverhalten der Grundlagenstufe angepasst. Für den Schreib-Lese-Unterricht gibt es eine Geschichtenecke, wo die Kinder ihre

Geschichten mit Puppen spielen können und sie danach aufschreiben. Außerdem haben wir einen Phonetik- und einen Rollenspielbereich mit vielen Anregungen für die Sprachentwicklung.

Andere Schulen kommen zu uns, um sich diese Praxis anzuschauen – sogar die örtliche Sekundarschule.

Lynn Wilson ist Schulleiterin der Northfield Infants School, Driffield, East Yorkshire.

Wozu Primarbildung?

Auf der Suche nach dem Sinn

Die Primarbildungs-Studie stellt einen neuen Katalog von Zielen auf, um das, was in Schulen getan wird, zu untermauern

KERNPUNKTE

- Führen Sie für die Primarbildung des 21. Jahrhunderts einen neuen und kohärenten Katalog von Zielen, Werten und Prinzipien ein, zusätzlich zu weitreichenderen Zielen für das System als Ganzes.
- Sorgen Sie dafür, dass diese Ziele das Curriculum, den Unterricht, die Tests, die Schulen und die Bildungspolitik bestimmen, nicht umgekehrt.

Es ist unmöglich, ein sinnvolles Curriculum zu entwickeln oder über die Arbeit von Lehrkräften und Schulen zu diskutieren, ohne die Frage zu stellen, wozu Primarbildung gut ist. Diese Studie hat auf der Grundlage aller ihrer Befunde Vorschläge für einen Katalog von Zielen und Prinzipien gemacht. Mit anderen Worten, sie ist weit über eine rein akademische Beschäftigung mit dem Thema hinausgegangen, um die Entwicklung, Bedürfnisse und Fähigkeiten von Kindern zu analysieren, die Meinung der Befragten über den Zustand der Gesellschaft und der Welt, in der die Kinder heute aufwachsen, zu erheben und ihre Vorhersagen und Zukunftsängste kennen zu lernen.

Der breit angelegte Zielkatalog soll allem Schubladendenken über die Bildung und die Fähigkeiten von jungen Kindern entgegenwirken, und die Verfasser/innen der Studie hoffen, dass alle, die mit Bildung zu tun haben, weiter über diese Empfehlungen diskutieren. Das nationale Curriculum, das im September 1988 aufgestellt wurde, ist aus Fachinhalten zusammengezimmert. Oberflächliche Ziele wurden lediglich darüber gestülpt und hatten wenig Einfluss auf das, was konkret im Unterricht geschah. Sie trugen auch nicht der Besonderheit der Primarbildung Rechnung. Es macht aber wenig Sinn, Bildungsziele vorzuschreiben, wenn diese nicht das Handeln der Schulen und der Lehrkräfte und die Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder prägen.

Die sehr allgemein formulierten Ziele des Education Reform Act von 1988 lauten wie folgt: „Ein ausgewogenes und breitangelegtes Curriculum fördert die geistige, moralische, kulturelle, psychische und körperliche Entwicklung der Schüler/innen in der Schule und der Gesellschaft und bereitet die Schüler/innen in der Schule auf die Chancen, die Verantwortlichkeiten und die Erfahrungen des Erwachsenenlebens vor.“

Solche Ziele mögen ebenso harm- wie wirkungslos sein, aber andere Vorgaben haben vom viktorianischen Zeitalter an bis heute die zentralen Zwecke der Primarbildung definiert. So stellte beispielsweise im Jahre 1861 eine staatliche Kommission für Primarbildung fest: „Die Pflicht des Staates im Bereich der öffentlichen Bildung ... ist es, einer möglichst großen Anzahl von Menschen die größtmögliche Menge an Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten zu vermitteln.“ In dem Weißbuch von 1997, „Exzellenz in der Schule“,⁵¹ in dem die New Labour-Regierung ihre Pläne erörterte, hieß es: „Die erste Aufgabe des Bildungssystems ist es sicherzustellen, dass jedes Kind lesen, schreiben und rechnen lernt.“ Und 2008 befand sich der vorläufige Rose Report mit dieser Forderung in deutlicher Übereinstimmung: „Der Lehrer, der einst sagte: ‚Wenn die Kinder meine Schule verlassen und nicht malen können, ist das schade, aber wenn sie abgehen und nicht lesen können, ist das eine Katastrophe‘, hat vielleicht übertrieben, um seine Meinung deutlich zu machen. Die Meinung ist trotzdem richtig. Primarschulen müssen Prioritäten setzen, trotz der berechtigten Argumente für ein breites und ausgewogenes Curriculum.“

Auch diese Primarbildungs-Studie vertritt den Standpunkt, dass es keinerlei Zweifel daran geben kann, dass Schreib-, Lese- und Rechenkompetenz in der Primarbildung fundamental wichtig sind. Aber wir müssen in der Lage sein, ihre Reichweite über das reine Lesen-, Schreiben- und Rechnenkönnen hinaus zu erweitern und zu fragen, was im 21. Jahrhundert wirklich „Kernwissen“ für junge Kinder ist.

Die Ziele der Qualifications and Curriculum Development Agency⁵² heben die Entwicklung von persönlichen Stärken hervor. Obwohl diese Ziele das Curriculum überfordern, könnten sie helfen, ein Gegengewicht zur althergebrachten Fokussierung auf Ergebnisse zu bilden. Sie wollen, dass junge Menschen:

- erfolgreiche Lerner werden, die gerne lernen, dabei Fortschritte machen und etwas erreichen;
- selbstbewusste Individuen werden, die in der Lage sind, selbstbestimmt ein sicheres, gesundes und sinnvolles Leben zu führen;
- verantwortungsbewusste Bürger werden, die einen positiven Beitrag für die Gesellschaft leisten.

Diese Studie ist allerdings der Meinung, dass es noch besser geht. Die Ziele der QCDA sagen zu wenig über Inhalte und stellen eher Minimalforderungen als hohe Ansprüche auf.

Die Aussage von Matthew Arnold⁵³, dass Bildung „das Beste, das je gedacht und gesagt worden ist“, vermitteln solle, ist bei Kulturrelativist/inn/en nicht mehr beliebt. Aber es macht wenig Sinn, Bildungsziele zu definieren, ohne auf die Kultur, die Gesellschaft und die Welt, in der die Kinder leben, ausdrücklich Bezug zu nehmen – auf deren tatsächlichen

Zustand, ihre möglichen Entwicklungen, darauf, wie sie eigentlich sein sollten und was sie an wertvollen Unterrichtsstoffen bieten.

Der Curriculumforscher Denis Lawton⁵⁴ hatte aus Sicht dieser Studie sicherlich Recht, als er 1983 erklärte, dass ein Curriculum, wie auch immer man es konzeptioniert und strukturiert, letztendlich immer eine „Auswahl aus der Kultur“ bleibt.

» Eltern wollen vielseitige Schüler

Ich möchte nicht auf meine alten Tage von einer Generation betreut werden, in der zwar alle die höchste Lernstandsstufe erreicht und Bestnoten in ihren Abschlussprüfungen erzielt haben⁵⁵, die aber weder zu mir noch zueinander freundlich sind und die Beziehungen weder schätzen noch in sie investieren, obwohl doch Gemeinschaften und letztlich die Gesellschaft dadurch zusammengehalten werden.

Beitrag eines Elternteils

Die 12 Ziele

Wir brauchen einen neuen Zielkatalog, der das Curriculum, den Unterricht, die Tests, die Schulen und die Politik leitet. Die Ziele und Prinzipien, die von dieser Studie vorgeschlagen worden sind, spiegeln unverhohlenen Werte und moralische Absichten wider, denn darum geht es bei der Bildung. Sie sollen die Kinder ermächtigen, ihr Leben zu meistern und auch im 21. Jahrhundert einen Sinn zu finden. Sie entsprechen einer kohärenten Sichtweise dessen, was es bedeutet, ein gebildeter Mensch zu werden.

Die nachfolgend aufgeführten Ziele sind miteinander verwoben. So werden Selbstbestimmung und Autonomie z.B. teilweise durch „Entdecken, Wissen, Verstehen und Reflektieren“ erreicht, teilweise durch die „Förderung von Kompetenzen“ und durch die „Anregung der Vorstellungskraft“ und teilweise durch die „Befähigung zum Dialog“. Sollte ein solcher Katalog von Zielen gesetzlich verankert werden? Die Studie stellt diese Frage zur Diskussion.

Ziele in Bezug auf das Individuum

Wohlergehen: Bereiten Sie die Kinder auf eine erfüllte Zukunft vor, aber kümmern Sie sich genauso um ihre aktuellen Bedürfnisse, Hoffnungen, Interessen und Sorgen; fördern Sie ihr geistiges, emotionales und körperliches Wohlbefinden. Helfen Sie ihnen, ein starkes Selbstbewusstsein und eine positive Einstellung zu entwickeln, und maximieren Sie ihre Lernfähigkeit durch guten, wissenschaftlich fundierten Unterricht.

Engagement: Stellen Sie sicher, dass die Kinder sich beim Lernen aktiv und begeistert engagieren.

Ermächtigung: Regen Sie die Aktivität der Kinder an, fördern und erhalten Sie sie, ermächtigen Sie sie durch Wissen, Verstehen, Fertigkeiten und persönliche Stärken dazu, von ihrem Lernen zu profitieren, ein erfülltes Leben zu finden und zu führen, es zu meistern und in einer sich verändernden Welt neuen Sinn zu entdecken.

Autonomie: Befähigen Sie die Kinder herauszufinden, wer sie sind und was sie erreichen möchten. Fördern Sie ihre geistige Unabhängigkeit und ihre Entscheidungsfähigkeit. Helfen Sie ihnen, jenseits von Moden das wirklich Wertvolle zu erkennen.

Ziele in Bezug auf das Selbst, die Anderen und die Welt

Ermütigung zu Respekt und Wechselseitigkeit: Fördern Sie Selbstachtung, Respekt vor Gleichaltrigen und Erwachsenen, vor anderen Generationen, vor Vielfalt und Unterschieden, vor Ideen und Werten und vor dem allgemein Schicklichen. Der Respekt zwischen Kindern und Erwachsenen sollte wechselseitig sein, weil Lernen und menschliche Beziehungen auf Gegenseitigkeit beruhen.

Förderung des Verständnisses von Interdependenz und Nachhaltigkeit: Entwickeln Sie das Verständnis der Kinder für die Abhängigkeit des Wohlergehens und Überlebens der Menschheit von fairen Beziehungen zwischen Individuen, Gruppen, Gemeinden und Staaten sowie von einer nachhaltigen Beziehung zur Natur, und helfen Sie den Kindern, dass die Einsicht positive Handlungen nach sich zieht.

Ermächtigung zur lokalen, nationalen und globalen Bürgerschaft: Befähigen Sie die Kinder, aktive Bürger/innen zu werden, indem Sie sie voll und ganz an den Entscheidungen in Klasse und Schule beteiligen, und fördern Sie ihr Verständnis für die Menschenrechte, für Konfliktlösungen und soziale Gerechtigkeit. Sie sollten einen Sinn dafür entwickeln, dass die wechselseitige Abhängigkeit der Menschen und die Zerbrechlichkeit der Weltordnung ein Konzept von Bürgerschaft erfordern, das sowohl global als auch lokal und national ist.

Wertschätzung von Kultur und Gemeinschaft: Jede Schule sollte versuchen, ein Zentrum des Gemeindelebens, der Kultur und des Nachdenkens zu werden, um dem Verlust von Gemeinsinn außerhalb der Schule etwas entgegenzusetzen. „Bildung ist eine wichtige Verkörperung der Lebensart einer Kultur, nicht bloß eine Vorbereitung darauf“, wie schon Jerome Bruner⁵⁶ sagte.

Ziele in Bezug auf Lernen, Wissen und Handeln

Entdecken, Wissen, Verstehen und Reflektieren: Geben Sie den Kindern Gelegenheit, den Reichtum der menschlichen Erfahrungen und die verschiedenen Wege, wie Menschen in dieser Welt einen Sinn finden und danach handeln, kennen zu lernen, zu erforschen und sich darauf einzulassen.

Förderung von Kompetenzen: Fördern Sie die Fertigkeiten in den Bereichen, von denen Lernen, Berufstätigkeit und ein erfülltes Leben abhängen: mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung, Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik, kreative und darstellende Künste und Finanzmanagement; aber auch Kommunikation, Kreativität, Erfindungsreichtum, Problemlösungskompetenz, Kritik- und Beziehungsfähigkeit.

Anregung der Vorstellungskraft: Regen Sie die Vorstellungskraft der Kinder an, damit ihr Verständnis wächst, sie die Grenzen ihres Lebens erweitern können, über mögliche und tatsächliche Welten nachdenken, Ursache und Wirkung verstehen, Empathiefähigkeit entwickeln, über ihr Verhalten nachdenken und dieses regulieren und mit Sprache, Ideen und Argumenten umgehen können.

Befähigung zum Dialog: Helfen Sie den Kindern zu begreifen, dass Verständnis aus der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Schüler/inne/n und diesen untereinander erwächst. Helfen Sie ihnen zu erkennen, dass Wissen nicht nur weitergegeben, sondern auch ausgehandelt und umgestaltet wird und dass jede/r von uns letzten Endes seine eigenen Schlüsse aus diesem Wissen zieht. Der Dialog ist für die Pädagogik zentral: zwischen dem Individuum und den Anderen, zwischen persönlichem und kollektivem Wissen, zwischen Gegenwart und Vergangenheit, zwischen verschiedenen Denkweisen.

Ein Ansatz mit Prinzipien

In den 60er-Jahren, als keine Schule oder Bildungsbehörde, die etwas auf sich hielt, ohne ihre Liste von „Zielen und Prinzipien“ auskam (die beiden wurden selten auseinander gehalten), setzten sich Richards Peters und Lawrence Stenhouse für „Handlungsprinzipien“ ein, d.h. für Verhaltensstandards für jeden Einzelnen und das Kollektiv. Anstelle von vagen Absichtserklärungen sollten diese „klar und deutlich die Werte und Prinzipien vorbuchstabieren, die unser alltägliches Verhalten bestimmen und an denen dieses gemessen werden“ sollte. Auch diese Studie meint, dass die Arbeit aller Menschen leiten, die im Bildungswesen tätig sind, von der einzelnen Schule bis zur Bildungspolitik,⁵⁷ von Prinzipien geleitet sein sollte. Diejenigen, die sie hier vorschlägt, sind aus den Befunden der Studie hergeleitet.

Anspruch auf Bildung. Die Regierung sollte grundsätzlich die Art der Bildung und den Umfang des Curriculums bestimmen, auf die alle Kinder in England einen Anspruch haben.

Bildungsgerechtigkeit. Die Regierung, die lokalen Behörden und die Schulen sollten sicherstellen, dass jede Familie und jedes Kind, unabhängig von ihrem Hintergrund oder Einkommen, gleichen Zugang zur bestmöglichen Primarbildung hat. Sie sollten sich auch darum bemühen, die Kluft zwischen den Lernleistungen von gefährdeten und ausgegrenzten Kindern und den übrigen zu verringern.

Qualität, Standards und Verantwortlichkeit. Die Regierung sollte ganz allgemein die Qualität der Primarbildung definieren, die von den lokalen Behörden und den Schulen angeboten werden soll, sowie die Standards festlegen, die erreicht werden sollen. Allerdings sollten die Begriffe „Qualität“ und „Standards“ nicht länger synonym verwendet werden.

Rücksicht auf nationale Erfordernisse. Die Regierung sollte ihre berechtigte Sorge um wirtschaftliche Erfordernisse und solche des Arbeitsmarktes mit Aufmerksamkeit für weitreichendere soziale und kulturelle Notwendigkeiten in Einklang bringen.

Ausgewogenheit von nationalen, kommunalen und individuellen Bedürfnissen. Kommunalpolitiker/innen und Schulen sind vor Ort am besten in der Lage, lokalen Bedarf und entsprechende Bildungsmöglichkeiten zu identifizieren und diesbezüglich die kommunalen Behörden zu konsultieren. Dasselbe Prinzip gilt auf der Ebene der einzelnen Schule. Hier verfügen die Lehrkräfte über spezielles Wissen über die einzelnen Kinder, aber auch Eltern, Betreuer/innen und die Kinder selbst wissen viel darüber.

Ausgewogenheit von Vorbereitung und Entwickelnlassen. Die Schüler/innen sind jetzt Kinder, nicht nur zukünftige Student/inn/en und Berufstätige oder „Azubis“ fürs Erwachsensein.

Beratung, nicht Vorschriften. Nationale und lokale Behörden sollten wegkommen von Vorschreiberei und sich stärker aufs Beraten verlegen, und auch das nur, wenn Schulen danach fragen.

Stetigkeit und Konsistenz. Die Regierung sollte sicherstellen, dass ihre politischen Maßnahmen in verschiedenen Bereichen miteinander vereinbar sind.

Achtung der Menschenrechte. Die Regierung sollte ihrer Verpflichtung, sich an die UN-Kinderrechtskonvention zu halten, weiterhin nachkommen.

Nachhaltigkeit. Die Regierung, die lokalen Behörden und die Schulen sollten sich bemühen, ökologisch nachhaltig zu handeln.

Demokratisches Engagement. Die Regierung sollte versuchen, ein offenes und verständnisvolles Bildungsklima und einen entsprechenden Bildungsdiskurs zu schaffen, und dies sollte sich an den Schulen widerspiegeln.

Respekt vor Befunden. Die Haltung der Regierung zu Forschungsergebnissen sollte offen und aufgeschlossen sein, nicht selektiv auf Grund von politischen Voreinstellungen.

Ressourcen und Unterstützung. Jede neue Bildungsmaßnahme sollte finanziell abgesichert sein, um ihre Umsetzung sicherzustellen.

Bauen Sie ihre eigenen grünen Ritter⁵⁸ auf!

Lehrkräfte, Eltern und eine breitere Öffentlichkeit haben uns bereitwillig ihre Vorstellungen darüber mitgeteilt, was ihnen an der Primarbildung wichtig ist. Es ist nicht überraschend, dass sie sich der sozialen und globalen Probleme voll und ganz bewusst sind, um die wir uns kümmern müssen, wenn die Kinder eine lebenswerte Zukunft haben sollen. Wenn die Kinder von heute etwa vierzig Jahre alt sind, könnte nach Einschätzung des Weltklimarats der Vereinten Nationen (IPCC) eine umgebremste globale Erwärmung die Erde schon über die Schwelle gebracht haben, hinter die es kein Zurück mehr gibt.

Es überrascht nicht, dass viele der Befragten sich pessimistisch über die heutige Perspektive der Kinder äußerten. Doch bei den kommunalen Anhörungen der Studie wurde klar: „Pessimismus schlug um in Hoffnung, als die Teilnehmenden merkten, dass sie die Situation beeinflussen und verändern können. Daher waren auch gerade die Kinder am zuversichtlichsten, dass sie den Klimawandel besiegen können, deren Schulen dazu übergegangen waren, unbestimmte Ängste durch sachliche Informationen und praktische Strategien zur Energiereduzierung und Nachhaltigkeit zu ersetzen.“

„So waren auch gerade die Lehrkräfte am wenigsten über die Regierungsvorgaben besorgt, die darauf nicht mit mürrischer Befolgung, sondern mit energischer und fundierter Kritik reagierten und ihr professionelles Recht auf ihren eigenen Weg geltend machten.“

Fallstudie: Kinder mögen es praktisch!

Hannah ist ein Fan von Springwatch⁵⁹ und fasziniert von der Natur in all ihren Aspekten. Ihre Schule achtet besonders darauf, die individuellen Talente der Kinder (Ziele 1-4) und ihre Beziehung zur Mitwelt (Ziel 7) zu fördern. So war es ein sehr aufregender Tag für Hannah, als sie auf dem Gelände der Ponteland Middle School in Newcastle-upon-Tyne eine vom Aussterben bedrohte Tierart entdeckte. Der Northumberland Wildlife Trust für Artenschutz kam sofort zu ihrer Schule und brachte gemeinsam mit Hannah mehrere Stunden damit zu, das Tier zu verfolgen, seine Eier aufzuspüren und schließlich zu bestätigen, dass es sich tatsächlich um einen Kammmolch handelte.

Durch Hannahs Einsatz aus dem Naturweiher von Ponteland ein Gebiet von besonderem wissenschaftlichem Interesse.

Die Kinder in Ponteland haben ein ausgeprägtes Umweltbewusstsein, sowohl für ihre unmittelbare als auch für die entfernte Umwelt. Als Schule mit „Grüner Flagge“ recyceln die Schüler/innen Papier, Metalle, Plastik und alte Telefone. Ein Ökoteam pflanzt auf einem der beiden Schulhöfe Gemüse an, und es gibt reichlich Pflanzen wie Lavendel, damit Schmetterlinge und Bienen angezogen werden. Diese Schüler/innen leisten ihren

kleinen Beitrag dazu, um die globale Sorge über das Aussterben der Bienen zu bekämpfen (Ziel 6).

Die Schule hat eine Partnerschaft mit der Wanga-Primarschule in Mbita, Kenia, und hat Geld für einen Computer, ein Gebäude und neue Latrinen dort gesammelt. Die Schüler/innen haben ihre CO₂-Bilanz in Ponteland mit der in Wanga verglichen, und sie wissen, woher der Unterschied kommt (Ziele 5 und 10).

Die Kinder in Ponteland sind selbstbewusst: aufgrund des Wissens, über das sie verfügen, des Beitrags, den sie leisten können, der Kompetenzen, die sie erwerben, und der Zuversicht, die sie aus der Durchführung ihrer Öko-Aktivitäten ziehen, sagt Schulleiterin Caroline Pryer. „Wir verbringen viel Zeit damit, über die Zukunft nachzudenken“, erklärt sie. „Sie sind sich sehr bewusst, wie viel Glück sie haben und dass wir unsere Ressourcen wertschätzen müssen.“

Die Schule hat auch einen Roten Milan adoptiert, den die Schüler/innen „Soar“ getauft haben [engl. für: sich in die Höhe schwingen, sich erheben; Anm. d. Übers.], „denn wir haben das Gefühl, dass wir genau das in unserer Schule tun“, sagt die Schulleiterin (Ziel 11).

Für ein neues Curriculum

Die Vielfalt des Lebens

Ein Rahmenplan, der sich auf Ziele stützt, wird Innovation und nachhaltiges Lernen befördern

KERNPUNKTE

- Führen Sie ein neues Primarstufencurriculum ein, das: mit den in dieser Studie vorgeschlagenen Zielen, Werten und Prinzipien übereinstimmt; das Recht der Kinder auf Breite, Tiefe und Ausgewogenheit sowie auf hohe Standards in allen Lernbereichen garantiert, nicht nur bei den „3 Rs“; einen landesweit geltenden Rahmenplan mit besonderen kommunalen Elementen kombiniert; sicherstellt, dass Sprachbeherrschung, schriftlich wie mündlich, höchste Priorität besitzt.
- Machen Sie Schluss mit der staatlichen Primarschulstrategie – womit die Regierung sich mittlerweile einverstanden erklärt hat – und integrieren Sie den Erwerb von Schreib-Lese- und Rechenkompetenz wieder in das Gesamtcurriculum.
- Bringen Sie die Rollen, die der Staat, die kommunalen Behörden und die Schulen bei der Erstellung des Curriculums spielen, in ein neues Gleichgewicht.
- Stellen Sie die notwendigen Kapazitäten bereit um sicherzustellen, dass die neu definierten Ansprüche auch Wirklichkeit werden.

„Im Zentrum des Bildungsprozesses steht das Kind“, kündete der Plowden Report⁶⁰ im Jahre 1967 an. „Im Zentrum der Bildung steht das Curriculum“, gab die Regierung 1981 zurück, während der Countdown für das in England landesweit geltende Curriculum lief.

Natürlich hatten beide recht, meint diese Studie, und es gibt weitere Anwärter für den begehrten Platz im „Herzen“ der Primarbildung – die Pädagogik zum Beispiel. Die Primarbildung stand schon immer unter einem Hang zur Polarisierung. Aktuelle Pseudo-Widersacher, wie zum Beispiel „Kompetenzen versus Wissen“ oder „Standards versus breite Bildung“ sind genauso unhaltbar wie die Dichotomie zwischen Fachzentriertheit und Kindzentriertheit der 60er-Jahre, die bis heute überlebt hat.

Wie geben wir all diesen Elementen das richtige Gewicht und den angemessenen Stellenwert? Es bedarf einer fundamentalen Überarbeitung des Curriculums für die Primarstufe.

Diese Studie traf auf die weit verbreitete Auffassung, dass es durchaus eine Art landesweit geltendes Curriculum geben solle und dass die für die frühkindliche Grundlagenstufe festgelegten Lernbereiche eine gute Plattform bieten. Doch während die Kinder die Primarphase durchlaufen, wird ihr Anspruch auf eine breit angelegte und ausgewogene Bildung zunehmend, aber unnötigerweise durch die Standards-Agenda aufs Spiel gesetzt, da diese nationale Strategie bei den landesweiten Leistungstests exklusiv auf Schreib-Lese- und Rechenkompetenzen fokussiert ist.

Die auffälligsten Opfer sind die Künste, die Geisteswissenschaften und – in allen Fächern – die Lernformen, die Zeit kosten – für Gespräche, Problemlösungsversuche und ein tieferes Eindringen in Ideen. Die politisch motivierte Auffassung, dass ein breit angelegter Lehrplan sich mit dem Erreichen von Standards in den „Kernfächern“ nicht vereinbaren lasse, hat maßgeblich zum Verlust dieses Anspruchs beigetragen, so zeigt diese Studie. Diese Aufspaltung wird verstärkt durch die relative Vernachlässigung der nicht zentralen Fächer bei der Lehrerausbildung, der Schulinspektion und der beruflichen Weiterbildung. Das Ergebnis ist ein Primarstufencurriculum, das, wie Ofsted bestätigt hat, oft zwei verschiedene Güteklassen kennt, was Qualität und Zeit für bestimmte Fächer anbelangt.

Die Aufteilung der Zuständigkeit für die Kern- und die übrigen Fächer in Großbritannien – um erstere kümmerte sich das Bildungsministerium, um die anderen die QCDA⁶¹ – hat diese Kluft vergrößert. Inzwischen ist die Ansicht weit verbreitet, dass dieses Problem sich durch das exzessive Mikromanagement der Regierung noch weiter verstärkt hat.

Die von der Regierung in Auftrag gegebene und von Jim Rose durchgeführte Studie zum Curriculum hat einige dieser Probleme aufgegriffen, aber die darin geäußerte Annahme, die größte Herausforderung bestehe darin, „Primarlehrer/inne/n bei der Reduzierung des Lehrstoffs zu helfen“, ist unangebracht, glaubt diese Studie.

Ein landesweit geltender Lehrplan sollte lediglich den Mindestlernanspruch der Kinder festlegen. Die Frage lautet: Was sollen denn Kinder lernen? Sie ist nicht einfach zu beantworten und hat im Rahmen dieser Studie für große Diskussionen und viele Beiträge gesorgt. Es besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass die Art und Weise, wie Kinder lernen, genauso wichtig ist wie der Lerninhalt selbst. Diese Studie weist jedoch die Auffassung zurück, dass die es lediglich auf das „funktionale Lernen“ ankomme, während alles „Materiale“ kurzlebig sei und sich durch eine Google-Suche leicht aus dem Internet herunterladen lasse. Inhaltliches Wissen ist wichtig, weil Kultur wichtig ist, sagt diese Studie. Denn Kultur ist das, was uns ausmacht.

Aber welches Wissen und welche Kultur? Diese Studie hat ein Rahmenkonzept für ein Curriculum erarbeitet, das auf der Korrespondenz zwischen den 12 aufgestellten Zielen

(siehe oben) und acht Lernbereichen (siehe Schaubild auf der nächsten Seite) beruht. Der Abschlussbericht der Studie und viele der Befunde, auf die sie sich gestützt hat, argumentieren, dass ein landesweites Curriculum à la „Eine-Größe-für-Alle“ weder der vielfältigen Kultur Großbritanniens noch den unterschiedlichen Gegebenheiten an den 17.300 englischen Schulen gerecht wird.

Deshalb wird vorgeschlagen, dass jeder dieser acht Bereiche sowohl landesweit geltende als auch kommunale Komponenten enthalten sollte, wobei 30 Prozent des Lehrstoffs pro Jahr dem kommunalen Curriculum vorbehalten sein sollten. Das würde den Schulen mehr Flexibilität ermöglichen, sie könnten die Lerninhalte besser auf lokale Bedürfnisse und Charakteristika zuschneiden, und innovative Entwicklungen würden begünstigt.

Das Rahmenkonzept für das Curriculum muss einen allmählichen Übergang von der Grundlagenstufe aufwärts gewährleisten. Obwohl es keine hundertprozentige Entsprechung zwischen den Lernbereichen und den Erfahrungsbereichen der Grundlagenstufe oder den 14 Fächern der Sekundarstufe gibt, lässt sich leicht ein entsprechender Pfad durch die ganze Schulausbildung hindurch anlegen.

Die Studie möchte darauf hinweisen, dass es sich bei den angeführten Lernbereichen nicht um entsprechend zu benennende Positionen im Wochenstundenplan handelt, sondern lediglich um fachliche Lehrplankategorien, deren Auslegung den Schulen überlassen bleibt und die einen Ausgangspunkt für die Erstellung des konkreten Stundenplans darstellen. Diese Studie vertritt außerdem die Auffassung, dass der Unterricht in allen Lernbereichen höchsten Qualitätsstandards genügen muss. Es sollte keinerlei Hierarchie unter den Fächern geben. Obwohl nicht für alle Bereiche gleich viel Zeit bleiben wird (der Sprachunterricht, mündlich wie schriftlich, wird einen dicken „Batzen“ des Stundenplans „abbekommen“), verdient es jeder von ihnen, gut und fundiert unterrichtet zu werden. Schulen und ihre Berater/innen⁶² werden überlegen müssen, welche Bereiche gesondert unterrichtet werden sollten und welche fächerübergreifend, welche Art von Pädagogik sich für jeden von ihnen eignet und wie sie in das Schulleben als Ganzes hineinpassen.

Die Studie schlägt für das neue Curriculum Folgendes vor:

- Es greift die aktuelle und frühere Problemlagen auf, insbesondere die stoffliche Überlastung, das zentralistische Mikromanagement der Regierung, den verzerrenden Einfluss von Tests und nationalen Strategien, die Trennung von Muttersprache [Englisch] und Schreib-Lesekompetenz, das qualitative Ungleichgewicht zwischen den „Kern-“ und den übrigen Fächern, die Marginalisierung von Kunst und Geisteswissenschaften und die verworrene Diskussion über Fächer, Inhalte und Kompetenzen.

- Es sollte so geplant und umgesetzt werden, dass die curricularen Ansprüche gewahrt bleiben, also Qualität, Vielfalt, Ausgewogenheit der Beachtung von Anforderungen der Gegenwart und der Zukunft, Rechte, Bildungsgerechtigkeit, Beratung anstelle von Vorschriften, Berücksichtigung lokaler Bedürfnisse und das Verfolgen klarer Ziele und Werte.
- Es geht von den oben genannten Zielen aus.
- Es baut auf dem Curriculum für die frühkindliche Grundlagenstufe auf.
- Es ist als Matrix konzipiert aus zwölf Bildungszielen und acht Bereichen des Wissens, Könnens, Forschens und Gestaltens, wobei die Ziele von Beginn an fest im Rahmenkonzept verankert sind.
- Es stellt alle acht Lernbereiche auf eine nicht hierarchische Grundlage, ausgehend von dem Prinzip, dass alle Bereiche – trotz der unterschiedlichen Zeitzumessung – essenziell sind und geschützt werden müssen.
- Es erkennt die zentrale Bedeutung von Sprache, Sprech- und Schreib-Lesekompetenz an und würdigt diese.
- Es schließt eine bedeutende und besondere kommunale Komponente ein.
- Es differenziert zwischen Curriculum und Stundenplanerstellung, um zum Nachdenken darüber anzuregen, welche Aspekte besser separat unterrichtet werden und welche fächerübergreifend.
- Es macht ein radikales Umdenken im Hinblick auf die meisten Bereiche, insbesondere auf Sprache, Sprech- und Schreib-Lesekompetenz, erforderlich.
- Es unterteilt den landesweit geltenden Lehrplan und den kommunalen Lehrplan zu Planungszwecken in drei Segmente: eine landesweit geltende Beschreibung und Begründung jedes Bereiches (gesetzlich vorgegeben); landesweit geltende Lehrgänge (nicht gesetzlich vorgegeben); auf lokaler Ebene erstellte, kommunale Lehrpläne (nicht gesetzlich vorgegeben), die auch besondere lokale Bedürfnisse identifizieren, die zu berücksichtigen sind, und die speziellen Bildungsmöglichkeiten einbeziehen, die die Gemeinde und die Umgebung bieten.
- Es sollte von jeder Schule flexibel und kreativ gehandhabt werden.

Die Bestandteile des neuen Primarstufencurriculums Vorschlag der Cambridge Primarbildungs-Studie	
Landesweit geltendes Curriculum	Kommunales Curriculum
<p>70 % der Unterrichtszeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • landesweit geltendes Rahmenkonzept, gesetzlich vorgegeben • landesweit vorgeschlagene Lehrgänge, nicht gesetzlich vorgegeben 	<p>30 % der Unterrichtszeit</p> <ul style="list-style-type: none"> • lokal vorgeschlagenes Rahmenkonzept und entsprechende Lehrgänge, nicht gesetzlich vorgegeben
<p>Ziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wohlergehen • Engagement • Ermächtigung • Autonomie 	<p>Lernbereiche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kunst und Kreativität • Staatsbürgerkunde und Ethik • Religion und Glaube • Sprachbeherrschung, Rede- und Schreib-Lesekompetenz • Mathematik • körperliche und emotionale Gesundheit • Zeit und Raum • Naturwissenschaft und Technik
<ul style="list-style-type: none"> • Ermutigung zu Respekt und Wechselseitigkeit • Förderung des Verständnisses von Interdependenz und Nachhaltigkeit • Ermächtigung zur lokalen, nationalen und globalen Bürgerschaft • Wertschätzung von Kultur und Gemeinschaft 	
<ul style="list-style-type: none"> • Entdecken, Wissen, Verstehen und Reflektieren • Förderung von Kompetenzen • Anregung der Vorstellungskraft • Befähigung zum Dialog 	

Für ein neues Curriculum

Die acht Lernbereiche

Kunst und Kreativität

Eine Renaissance dieses Lernbereichs, der alle Künste umfasst, sowohl die bildenden als auch die geistigen, ist seit Langem überfällig. Es sollte eine energische Kampagne gestartet werden, um mehr öffentliches Verständnis für die Bedeutung der Künste für die Bildung, die menschliche Entwicklung, die Kultur und das Leben eines Landes zu wecken. Es sollten auch spürbar stärkere Anstrengungen für den Kunstunterricht an Schulen unternommen werden. Kreativität ist jedoch nicht auf die Künste beschränkt. Kreativität und imaginative Aktivitäten müssen das Lehren und Lernen im gesamten Lehrplan prägen.

Staatsbürgerkunde und Ethik

Dieser Lernbereich hat sowohl globale als auch nationale Komponenten und umfasst die Werte, Moralvorstellungen, Sitten und Regeln, nach denen Menschen handeln, zusammenleben und ihre Angelegenheiten regeln. Seine Einführung hat teilweise mit der weit verbreiteten Sorge über wachsenden Egoismus und materielle Gier zu tun. Er berührt etliche der oben aufgestellten Ziele sehr explizit: „Ermutigung zu Respekt und Wechselseitigkeit“, „Förderung des Verständnisses von Interdependenz und Nachhaltigkeit“, „Wertschätzung von Kultur und Gemeinschaft“ und „Entdecken, Wissen, Verstehen und Reflektieren“. Was das Ziel der Förderung der Dialogfähigkeit angeht, so stellen die Praxis dialogischen Unterrichts und ein Angebot von „Philosophie für Kinder“ Beispiele für mögliche Umsetzungen an der Schule dar.

Religion und Glaube

Religion spielt eine so grundlegende Rolle in der Geschichte, Kultur und Sprache dieses Landes sowie im täglichen Leben vieler seiner Einwohner, dass sie Bestandteil des Curriculums bleiben muss, auch wenn einige im Rahmen dieser Studie Befragte meinen, das Fach solle abgeschafft werden, da England eine vorwiegend säkulare Gesellschaft sei oder religiöse Überzeugungen Sache der Familie seien. Auch nichtkonfessionelle Schulen sollten respekt- und verständnisvollen Religionsunterricht erteilen, aber sie sollten auch auf andere Glaubensrichtungen eingehen, einschließlich solcher, die den Sinn von Religion selbst in Frage stellen. Über die Durchführung der täglichen Andacht, die durch das Bildungsgesetz von 1944 eingeführt wurde und die heute von vielen als deplatziert angesehen wird, sollte ernsthaft gesprochen werden.

Sprachbeherrschung, Rede- und Schreib-Lesekompetenz

Dieser Lernbereich umfasst die gesprochene Sprache, Lesen, Schreiben, Literatur, weitreichendere Aspekte von Sprache und Kommunikation, eine moderne Fremdsprache, Informations- und Kommunikationstechnologie und andere Non-Print-Medien. Er steht im Kernpunkt des neuen Lehrplans und muss neu überdacht werden.

Die Schreib-Lesekompetenz macht Kinder selbstständig, regt ihr Vorstellungsvermögen an und eröffnet ihnen neue Welten. Redefertigkeit muss im Curriculum zum Lernbereich Sprache einen eigenen Platz bekommen. Sie ist von zentraler Bedeutung für Lernen, Kultur und Leben; in den Curricula vieler anderer Länder wird ihr deutlich mehr Beachtung geschenkt.

Es ist nicht länger sinnvoll, sich mit Texten und Dokumenten zu befassen, aber „.txt“ und „.doc“ zu ignorieren. Die Informations- und Kommunikationstechnologie taucht zwar im gesamten Lehrplan immer wieder auf, aber sie benötigt auch einen besonderen Platz im Lernbereich Sprache. Es ist wichtig, sich vor den Gefahren anstößiger Inhalte und des stundenlangen Starrens auf den Bildschirm in Acht zu nehmen, aber noch wichtiger ist es, Kinder zum Umgang mit elektronischen Medien (einschließlich Film und Fernsehen) zu befähigen, und zwar mit demselben Maß an Differenziertheit und kritischem Bewusstsein wie beim Lesen und Schreiben. Daher erfordern diese Medien eine ebenso sorgfältige Behandlung wie das geschriebene und das gesprochene Wort. Diese Studie stimmt mit der Entscheidung des Rose Report, für die Informations- und Kommunikationstechnologie eine separate Kernkompetenz „Lernen und Leben“ einzurichten, nicht überein, insbesondere angesichts der Sorgen, die einige Neurowissenschaftler/innen über die möglichen negativen Auswirkungen einer übermäßigen Nutzung von Bildschirmtechnologien äußern. Die Platzierung dieser Technologien im Lernbereich Sprache ermöglicht es den Schulen, das Verhältnis zwischen neuen und etablierten Kommunikationsformen auszutarieren und den entwicklungs- und bildungsmäßigen Vorrang des Gesprächs beizubehalten.

Jede Schule sollte über eine lehrplanübergreifende Strategie für den Umgang mit Sprache verfügen. Da Sprache das Denken anregt, dann wird das Denken dadurch gefördert und beflügelt, dass Sprache in jedem Bildungskontext in all ihren Facetten ganz bewusst und konsequent eingesetzt wird. Sprache sollte in allen acht Lernbereichen einen zentralen Platz einnehmen, und Kinder sollten die Verwendung von Sprache in den unterschiedlichen Disziplinen erlernen.

Mathematik

Dazu gehören sowohl das Rechnen an sich als auch weitreichendere Aspekte der Mathematik, u.a. eine Finanzkompetenz. Die Frage, welche Aspekte der Mathematik für die Primarbildung wirklich wesentlich sind, sollte noch einmal diskutiert werden.

Körperliche und emotionale Gesundheit

In diesem Lernbereich geht es um Gefühle und Beziehungen und um die Entwicklung und Gesundheit des menschlichen Körpers; dazu zählen auch Beweglichkeit, Koordinations- und Teamfähigkeit, wie sie beim Sport erworben werden. Diese Studie kommt zu dem Schluss, dass es medizinisch und pädagogisch sinnvoll ist, körperliche und emotionale Gesundheit gemeinsam zu sehen und Gesundheit erstmals zu einem Pflichtgegenstand des Primarlehrplans zu machen. Das Wohlergehen eines Kindes hängt vom erzieherischen Engagement, dem Wecken seiner Erwartungen und der Steigerung seiner Fähigkeiten ebenso ab wie von seinem körperlichen und emotionalen Wohlbefinden.

Dieser Lernbereich sollte neu konzeptioniert werden, um die Schnittstelle zwischen emotionaler und körperlicher Entwicklung und Gesundheit sowie deren Beitrag zum Wohlbefinden und erfolgreichen Lernen besser in den Blick zu nehmen. Es fällt dieser Studie nicht leicht, emotionale Bildung überhaupt einem der Lernbereiche zuzuordnen, aber das ist notwendig, wenn sie Bestandteil des gesetzlich vorgegebenen Lehrplans werden soll. Allerdings muss die Sorge um die emotionale Gesundheit der Kinder und ihr umfassendes Wohlergehen den gesamten Lehrplan durchdringen.

Zeit und Raum

In diesem Lernbereich geht es darum, wie Kultur, Ereignisse, unser Bewusstsein und unsere Identität durch Geschichte geprägt werden und um deren Beitrag zu unserem Verständnis von Gegenwart und Zukunft. Dazu gehören das geographische Erkunden der nahen Örtlichkeiten, aber auch das Kennenlernen anderer Menschen und Orte und die Erkenntnis der menschlichen Interdependenz auf lokaler, nationaler und globaler Ebene. Wie die Künste brauchen auch die Geisteswissenschaften eine angemessene öffentliche und politische Anerkennung; es geht um ihre Bedeutung für das Verständnis der Kinder von sich selbst, von Kontinuität und Wandel, Ursache und Wirkung, von den Wurzeln und Bedingungen der heutigen Gesellschaft und von der Interaktion zwischen Menschheit und Umwelt. Dieser Lernbereich kann auch Anthropologie und andere Humanwissenschaften mit einschließen. Er ist von zentraler Bedeutung für die Lernziele Respekt und Wechselseitigkeit, Interdependenz und Nachhaltigkeit, lokale, nationale und globale Bürgerschaft und Kultur und Gemeinschaft.

Naturwissenschaft und Technik

Zu diesem Lernbereich zählen die Erkundung und das Verstehen der Naturwissenschaften und der Funktionsweise der technischen Welt, außerdem die Einwirkungen der Menschen auf die natürliche Umwelt und deren Auswirkungen.

Obwohl die Naturwissenschaften derzeit zu den Kernfächern gehören, hat diese Studie gezeigt, dass sie durch die landesweiten Tests und Strategien immer mehr an den Rand gedrängt worden sind. Den pädagogischen Argumenten für Naturwissenschaften auf der Primarstufe, wie auch für Künste und Geisteswissenschaften, muss wieder neue Geltung verschafft werden.

Die gesprochene Sprache ist von zentraler Bedeutung für Lernen, Kultur und Leben; in den Curricula vieler anderer Länder wird ihr viel mehr Beachtung geschenkt.

Für ein neues Curriculum

Die nächsten Schritte

Die gesetzlich vorgegebene Beschreibung und Begründung für jeden Lernbereich und die nicht vorgegebenen Lehrgänge, die insgesamt bis zu 70 Prozent der Zeit in Anspruch nehmen würden, sollten auf nationaler Ebene von unabhängigen Expertengremien vorgenommen werden. Die Beschreibung würde in groben Zügen das Wissen, die Kompetenzen, die Fähigkeiten und die Untersuchungsmethoden, die unterrichtet werden sollen, vorgeben und die Leistungsstandards und die Unterrichtsqualität festlegen, die erreicht werden sollen.

Ein für das gesamte Curriculum zuständiges Gremium würde jeden Lernbereich überprüfen und dafür sorgen, dass der Lehrplan nicht überfrachtet wird.

Das nicht gesetzlich verankerte kommunale Curriculum, das bis zu 30 Prozent der Zeit einnehmen würde, sollte partnerschaftlich von kommunalen Gremien unter Beteiligung der lokalen Behörden ausgearbeitet werden. Es sollte sich besonders mit den örtlich vertretenen Religionen und Sprachen befassen; in ländlichen Gegenden könnte auch die gemeinsame Nutzung von Ressourcen für Entlastung sorgen. Der kommunale Lehrplan sollte Elemente aus allen acht Lernbereichen enthalten, auf die sich die örtlichen Schulen gemeinsam verständigen, sollte aber auch einen ganz individuellen Ansatz jeder einzelnen Schule für den respektvollen und aufbauenden Umgang mit gerade ihren Kindern berücksichtigen. Die Kinder sollten zu den Beratungen über das kommunale Curriculum herangezogen werden.

»» **Das kommunale Curriculum: Was der Leiter eines Jugendamtes sagt**

Mir gefällt die Vorstellung von einem Lehrplan, der auf die Gegebenheiten der Gemeinde zugeschnitten ist. Wenn ich da bloß an unsere denke: Sie hat solche speziellen Eigenheiten! Tower Hamlets⁶³ gehört zu den wirtschaftlich schwächsten Stadtteilen des Landes; folglich ist uns sehr daran gelegen, Ambitionen zu wecken und die soziale Mobilität zu fördern.

In manchen Familien ist Arbeitslosigkeit bereits seit Generationen ein Problem. Daher sind Verbindungen zu lokalen Wirtschaftsunternehmen und den Geschäften in der City von entscheidender Bedeutung. Wir versuchen an unseren Schulen, die Arbeitshaltung der Kinder zu beeinflussen, indem sie z.B. Hausarbeit übernehmen oder – die älteren von ihnen – in Familienbetrieben mithelfen. Wir möchten, dass die Kinder begreifen, welchen

Weg man einschlagen muss, wenn man einen bestimmten Beruf ergreifen möchte. Zum Beispiel was man tun muss, wenn man in einer Bank oder im juristischen Bereich arbeiten möchte.

Wir wollen auch, dass sie lernen, Verantwortung zu übernehmen und wie man seine Lebensentscheidungen trifft. Damit fangen wir bereits in den Kindertagesstätten an, und bei der Wahl zum Kinderbürgermeister haben wir die höchste Wahlbeteiligung.

Unser Stadtteil birgt eine große Vielfalt; so gibt es z.B. viele Familien aus der seit Langem bestehenden bangladeschischen Gemeinde, eine beträchtliche somalische Gemeinde sowie weiße Arbeiterfamilien. Unser Lehrplan muss auf eine große Palette von Bedürfnissen und Werten Rücksicht nehmen. Man muss Verständnis für unterschiedliche Standpunkte und Arten der Konfliktbewältigung wecken. Wenn man schon in den ersten Lebensjahren damit beginnt, die Kinder vom „Ich“ über „Meine Familie“ zur „Meine Nachbarschaft“ zu geleiten, dann kann ein gewisser Zusammenhalt in der Gemeinde aufgebaut werden. Man muss sensibel vorgehen, wenn es um den Kern der Gemeinschaft geht.

Der kommunale Lehrplan passt zu mehreren der Lernbereiche. Es geht darum, eine Verbundenheit der Kinder mit ihrer Gemeinde herzustellen, auf deren Geschichte aufzubauen und ihnen zu vermitteln, welche Rolle gerade sie in der Gemeinde spielen. Wir arbeiten mit vielen örtlichen Kunst- und Kulturzentren zusammen, z.B. mit dem Half Moon Theatre, dem National Health Theatre und der Whitechapel Gallery. Wir haben ein Programm „Entdecke Dein Talent“ aufgelegt und versuchen, an die authentischen kulturellen Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen.

Wir bieten kostenlosen Unterricht in 17 der hier gesprochenen Sprachen an, u.a. in Bengali, Sylheti⁶⁴, Arabisch und Französisch.

Die Frage ist, wie aus den Dingen, die man tut, für die Kinder sinnvolle, echte Erfahrungen werden, gerade weil ein so großer Teil ihres Lebens immer virtueller wird. Sie brauchen Dinge zum Anfassen, Fühlen und Schmecken, und diese Dinge werden besser wahrgenommen, wenn sie sich direkt in ihrer Umgebung befinden und zu ihrer Welt gehören.

Kevan Collins ist Leiter des Jugendamts in Tower Hamlets.

» Förderung der Dialogfähigkeit: Stellungnahme einer Lehrerin

Unsere Schule hat an dem Projekt „Talk for Learning“⁶⁵ zum dialogischen Unterricht in North Yorkshire teilgenommen. Als Lehrkraft kann man anregende, sinnvolle Gespräche zu jedem Thema in Gang bringen. Als meine sechste Klasse den Zweiten Weltkrieg durchnahm, bauten wir zunächst einmal einen großen Bunker, weil sich die Kinder vor den

Luftangriffen schützen mussten. Die Zusammenarbeit bei der Lösung von Konstruktionsproblemen beim Bau und bei der Tarnung brachte die Kinder unglaublich intensiv miteinander ins Gespräch.

Ich rege die Klasse zum Gespräch an, indem ich z.B. zu ihnen sage: „Ich habe ein riesiges Problem. Was meint ihr? Wie könnt ihr mir helfen? Gibt es eine bessere Lösung? Wie kann man die Konstruktion noch standfester machen?“ Beim dialogischen Unterricht geht es darum, offene Fragen zu stellen und die Antwort jedes Einzelnen zu respektieren. Laut seinen fünf zugrunde liegenden Prinzipien sollte der Dialog gemeinschaftlich, wechselseitig, unterstützend, kumulativ und zielgerichtet sein.

Das Vorgehen trug dazu bei, dass sich die Kinder den Zweiten Weltkrieg besser vorstellen konnten. Sie schrieben Gedichte darüber, wie sie sich vor deutschen Soldaten verstecken, und verfassten Briefe an Anne Frank. Sie tanzten zu szenischer Musik. „Hört ihr die Bomber kommen?“ fragte ich sie, und ein Kind sagte: „Ich dachte, ich sei wirklich dort, weil ich gemerkt habe, wie es sich anfühlt.“ Die Kinder entwickeln ein höheres Sprach- und Denkniveau.

Der Dialog unterstreicht das sinnvolle Handeln und wird selbst Teil der Handlung. In Mathematik sagt man zum Beispiel einfach: „Gibt es hierfür noch einen anderen Weg? Könnt ihr ein Muster erkennen? Welche Merkmale sind wichtig? Welche Beziehung besteht zwischen ...? Kann man etwas sortieren oder kategorisieren? Habt ihr einen besseren Vorschlag, wie man die Aufgabe lösen kann?“

Im Geografieunterricht behandelten wir das Thema „Flüsse“ und simulierten eine öffentliche Umfrage zu dem Thema, wo man in einer Gemeinde, die nahe an der Mündung eines Flusses liegt, eine Umgehungsstraße bauen sollte. Die Kinder schlüpfen in verschiedene Rollen und ließen sich auf die Sache ein. Sie gingen den Problemen nach und fanden alle möglichen Argumente. Es brodelte überall, weil die Kinder sich wirklich mit ihren Rollen identifizierten – „Entschuldigen Sie, aber wir reden hier über meine Existenzgrundlage!“ erklärte ein Kind. „Aber ich lebe hier!“ erwiderte ein anderes.

„Dialogfähigkeit einüben“ bedeutet, seine Schule in eine Forschungsgemeinschaft zu verwandeln.

Leslie Dennon unterrichtet die sechste Klasse der Gemeindeschule in South Milford, North Yorkshire

» Die Ziele, die die Cambridge Primarbildungs-Studie vorschlägt: Was eine Schulleiterin dazu sagt

Die Ziele überzeugen mich, und ich würde sie für meine Schule übernehmen. Sie haben das Zeug, die Werte, die hinter dem Lehrplan stehen, und seine Umsetzung wirklich zu

bestimmen. Also zum Beispiel, ob Staatsbürgerkunde nur oberflächlich unterrichtet wird, oder ob den Kindern wirklich ein Verständnis dessen vermittelt wird, was es heißt, eine Demokratie aktiv zu gestalten. Kann man ihnen dabei helfen, sich besser vorzustellen, wie Menschen in anderen Teilen der Welt leben?

In meiner Schule würde ich die Lehrkräfte dazu auffordern, sich damit zu befassen, was die Ziele und Lernbereiche für ihre konkrete Arbeit bedeuten.

Die Rückbesinnung auf Werte ist mir sehr wichtig. Ich brauche einen Grund für mein Handeln, und Kindern geht es genauso. Wie man Sir Alan Steers Bericht Learning Behavior⁶⁶ entnehmen kann, müssen Kinder begreifen, dass Grenzen aus einem bestimmten Grund gesetzt werden, anstatt ihnen nur zu sagen, dass sie etwas nicht tun dürfen.

Wie wir uns unsere Kinder im Jahre 2009 wünschen, ist anders als im Jahr 1999. Kinder sollen nicht einfach nur mit Wissen vollgestopft werden, das ihnen nichts bedeutet. Kinder müssen ein Konzept erkennen; man kann ihnen nicht nur einfach etwas erzählen. Die nationale Primarstufenstrategie hat Kinder lediglich als Empfänger behandelt. Bei diesem neuen Lehrplan geht es jedoch um die Interaktion mit Wissen.

Die „Ziele für das Individuum“ werden in vielen der Lernbereiche sehr wichtig sein. Der Bereich „Zeit und Raum“ kann Kinder dazu motivieren und ermutigen, ihre eigenen Geschichten zu erzählen. Ich fände es schön, wenn unsere somalischen und polnischen Kinder sich über Geschichte und Geografie sowie Kunst und Musik mit ihrer eigenen Herkunft auseinandersetzen würden.

Da Religion eine zentrale Rolle im Leben so vieler Kinder spielt, gestalten die Schüler/innen Religionsstunden selbst, in denen sie ihren Klassenkamerad/inn/en mit Hilfe von Gegenständen und Geschichten ihren Glauben vorstellen.

Gute Fachkenntnisse werden bei der Umsetzung dieses zielgeleiteten Curriculums eine sehr wichtige Rolle spielen. Ich als Musikerin verstehe z.B. den Lernweg, den die Kinder in diesem Fach durchlaufen müssen. Ich kenne das Ziel, das sie erreichen sollen, und weiß, wie ich ihnen dabei helfen kann.

Melody Moran leitet die Brentside Primary School in Ealing, London.

Pädagogik im Fokus

Miteinander sprechen

Lehrkräfte sollten die ihnen versprochene pädagogische Freiheit dazu nutzen, um sich auf die Interaktion in der Klasse zu konzentrieren

KERNPUNKTE

- Streben Sie eine facettenreiche Pädagogik an – keinen Unterricht nach Rezept, sondern einen, der von Prinzipien und nicht von Vorschriften geleitet wird.
- Stellen Sie sicher, dass Lehren und Lernen sich auf aktuelle Forschungsergebnisse stützen.
- Stellen Sie durch eine konzertierte Anstrengung sicher, dass Sprache, insbesondere die gesprochene Sprache, in ihrer Eigenschaft als Schlüssel für die kognitive Entwicklung, für Lernen und erfolgreichen Unterricht entsprechend wichtig genommen wird.
- Halten Sie an dem Prinzip fest, dass es nicht Aufgabe des Staates oder staatlicher Behörden ist, Lehrer/innen vorzuschreiben, wie sie unterrichten sollen.

Guter Unterricht ist von zentraler Bedeutung. Exzellenter Unterricht kann Leben verändern. Die in dieser Studie formulierten Ziele für die Primarbildung stellen die Lehrer/-innen bei der Aufgabe, junge Geister zu beleben, Wissen und Verständnis aufzubauen, Ideen zu ergründen, Fertigkeiten zu entwickeln und die Vorstellungskraft anzuregen, an die vorderste Front. Das oben dargestellte Rahmenkonzept der Primarbildungs-Studie für ein Curriculum weist alle Vorstellungen zurück, es gehe lediglich um das Erreichen von „Standards“ in Lesen, Schreiben und Rechnen (die „3 Rs“), und beharrt darauf, dass es um ein hervorragendes Niveau in allen Lernbereichen gehen muss, wenn damit ernst gemacht wird, dass das Curriculum einen Bildungsanspruch zum Ausdruck bringt.

Deshalb sind Können und Engagement der Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung. Unterrichten zu können ist eine Fähigkeit oder eine komplexe Kombination aus Fähigkeiten, aber es kommt auf deutlich mehr an; das Wissen, die Neigungen, Einstellungen, Werte und zwischenmenschlichen Fähigkeiten einer Lehrkraft sind nicht minder wichtig. Es ist nicht länger akzeptabel, wenn behauptet wird – wie es führende Politiker/innen in Großbritannien in den 1990er-Jahren taten (und teilweise immer noch tun) –, dass es beim Unterrichten lediglich auf den gesunden Menschenverstand ankomme; alles andere sei graue Theorie. Das Wissen und Denken einer Lehrkraft wirkt sich, im Guten wie im Schlechten, auf ihren Unterricht aus – und darauf, wie ihre Schüler/innen lernen.

Und damit kommen wir zur Pädagogik – ein Wort, das in England um Anerkennung kämpfen musste, während es in vielen anderen Ländern für selbstverständlich gehalten wird. Allgemein gesprochen, geht es bei der Pädagogik um das Warum, das Was und das Wie des Unterrichtens. Sie umfasst das Wissen und die Kompetenzen, die Lehrkräfte brauchen, um die vielen Entscheidungen, die jede Unterrichtsstunde erfordert, treffen und rechtfertigen zu können. Pädagogik ist das Herz des Ganzen. Sie gibt Bildungszielen und Werten ihren Sinn, erfüllt das Curriculum mit Leben, vermittelt zwischen Unterricht und Wissen, motiviert, inspiriert und befähigt die Lernenden – oder aber auch nicht.

Seit mehr als einem Jahrzehnt haben die Lehrkräfte die effektive Kontrolle über ihre Pädagogik verloren. Die Einführung der nationalen Strategien für Schreib-Lese- und Rechenkompetenzen in den Jahren 1998/99 signalisierte die Entschlossenheit der Regierung, die Unterrichtsmethoden vorzugeben – etwas, das alle vorherigen Regierungen abgelehnt hatten. Diese hochgradig durchstrukturierten Stundenabläufe, die Tag für Tag gleich aussahen, wurden durch zentral vorgegebene Texte und andere Lehrmittel unterfüttert und über die Lehrerbildung und die Schulinspektionen durchgesetzt. Während viele jüngere Lehrkräfte die Strategien hilfreich fanden, ärgerten sich erfahrenere Lehrer/innen über die Erosion ihrer professionellen Freiheit und Kreativität, was vielleicht sogar gerade den Standards, denen die Strategien dienen sollten, zum Nachteil gereichte (siehe unten: Aus- und Weiterbildung). Einer der Forschungsberichte, der im Rahmen dieser Studie durchgeführt wurde, warnte davor, dass eine präskriptive Pädagogik in Kombination mit rigorosen Leistungstests und einem landesweit geltenden Curriculum sich zu einer „Staatlichen Unterrichtstheorie“ entwickle. Vorgefertigte und von der Regierung sanktionierte Unterrichtsstunden bekommen weder einer Demokratie noch der Bildung der Kinder, behauptet diese Studie. Schüler/innen lernen nicht, eigenständig zu denken, wenn von ihren Lehrkräften erwartet wird, dass sie tun, was man ihnen sagt.

Jetzt, nach grundlegenden Veränderungen, die diese Studie sehr begrüßt, sollen die nationalen Strategien abgeschafft werden. Man muss Lehrkräften wieder zutrauen, dass sie ihr professionelles Urteilsvermögen gebrauchen. Wie können sie nun ihre pädagogische Freiheit am besten nutzen? Bei der Suche nach einer Antwort auf diese Frage wurden im Rahmen der Studie Lehrkräfte und Kinder gefragt, was sie für guten Unterricht halten; ihre Stellungnahmen wurden dann mit Forschungsergebnissen verglichen, so z.B. den zehn Prinzipien für effektives Lehren und Lernen, die das Teaching and Learning Research Programme (TLRP) der britischen Regierung herausgearbeitet hat.⁶⁷ Unsere Studie kam zu dem Schluss, dass guter Unterricht nicht, wie von den Vertreter/inne/n der nationalen Strategie behauptet, durch die Wiederholung einfacher Formeln entsteht. Man braucht vielmehr Reflexion, Urteilsvermögen und Kreativität dazu. Er beruht, wie internationale Forschungen gezeigt haben, auf nachweislichen Grundsätzen für effektives Lehren und Lernen sowie auf sicherer Beherrschung des Unterrichtsstoffes und einem breiten Repertoire an Fertigkeiten und Techniken.

Weitere Hinweise darauf, was guten Unterricht ausmacht, können daran abgelesen werden, was die nationalen Strategien nicht erreicht haben. Abgesehen von Sorgen um die demokratische und die professionelle Freiheit und von der Debatte um ihre Auswirkungen auf die Standards (siehe unten: Standards), könnte man die Strategien auch wegen der Qualität ihrer Vorgaben angreifen. Ein Großteil des produzierten Materials war langweilig, allgemein gehalten und zweifelhaften Ursprungs, und allgemein nicht anerkannte Ideen wurden so lange zurechtgebogen, bis sie zur politischen Agenda passten. Vielleicht erklärt dies zum Teil, warum die Strategien zwar mit Sicherheit die Struktur des Unterrichts, seinen Inhalt, die Gestaltung der Klassenräume und deren Organisation beeinflusst haben, ein tief greifender pädagogischer Wandel aber ausblieb.

Die Forschung hat gezeigt, dass solche Veränderungen sehr langsam vor sich gehen, besonders auf dem so zentralen Gebiet der Interaktion im Klassenzimmer, durch die das Verständnis der Kinder entweder gefördert oder frustriert werden kann. Die nationalen Strategien gingen von dem Konzept eines interaktiven Unterrichts für die gesamte Klasse aus; die Tische im Klassenzimmer stehen dabei in Hufeisen-Form, so dass alle Kinder einander und auch die Lehrkraft sehen können. Der Fokus liegt allerdings eher auf der Ordnung und Disziplin, die dieses Arrangement mit sich bringt, als auf dem, worauf es wirklich ankommt – der Qualität der Gespräche, die die Lehrkräfte in Gang und voran bringen.

Keine Anordnung der Bänke allein kann die Interaktionsqualität erhöhen, und Forschungen haben außerdem gezeigt, dass in vielen Klassen ganz traditionelle Verhaltensweisen die vielen organisatorischen Veränderungen überlebt haben. Schüler/innen wetteifern um die Aufmerksamkeit von Lehrkräften, die geschlossene Fragen stellen. Die Antworten sind kurz und beweisen in der Regel nur, dass ein Kind sich gemerkt hat, was man ihm eben gesagt hat, und das Feedback ist minimal. Die kognitiven Herausforderungen sind niedrig, und das Gespräch bleibt ein Vehikel zur Vermittlung von Fakten, stimuliert aber nicht eigene Überlegungen. Doch Gespräche – ob zu Hause, in der Schule oder unter Gleichaltrigen – sind Bildung in ihrer elementarsten und wirksamsten Form. Dieser Aspekt des Unterrichts hat vermutlich den größten Einfluss auf das Lernen. Daher wurde in dieser Studie die Interaktion im Klassenzimmer als derjenige Aspekt der Pädagogik herausgestellt, bei dem sich die Investition der Lehrkräfte und derjenigen, die sie unterstützen, am meisten bezahlt macht.

Immer mehr kommunale Behörden und Schulen interessieren sich für das große Potenzial des Gesprächs. Natürlich kann ein „dialogischer“ Unterricht – bei dem in den Klassen gemeinschaftliche, wechselseitige, unterstützende, kumulative, kritische und zielgerichtete Debatten stattfinden – nur als Antithese zu einer „Staatlichen Lerntheorie“ verstanden werden, und sie ist tatsächlich das geeignete Gegenmittel. Bei der Unterstreichung der Bedeutung dieses Ansatzes kann die vorliegende Studie sich auf umfassende Forschungsergebnisse stützen.

Jetzt, da veraltete Auffassungen, wie Autorität in der Schule aussehen sollte, in Frage gestellt und Wissensbestände durch das Internet demokratisiert worden sind, erkennt man endlich, dass Unterricht als reine Wissensweitergabe, eine Top-Down-Schulorganisation und ein zentralistisches Mikromanagement des Unterrichts durch den Staat einfach nicht mehr angebracht sind.

Was gute Lehrkräfte gemeinsam haben ...

- gute Kenntnisse des Unterrichtsstoffes;
- ein großen Repertoire an Unterrichtsstrategien und Lehrfertigkeiten;
- Kenntnis der Forschungsergebnisse, auf denen ihr Repertoire basiert;
- offene Prinzipien für effektives Lehren und Lernen, die sie aus diesen Ergebnissen herleiten;
- gutes Urteilsvermögen, um Bedürfnisse und Situationen einschätzen, die Prinzipien anwenden und das Repertoire angemessen einsetzen zu können;
- ein Rahmenkonzept pädagogischer Ziele und Werte, an denen sie sich insgesamt ausrichten und auf das sie sich stützen.

... und was Kinder dazu sagen:

Die 87 Befragungen auf regionaler Ebene, die für diese Studie durchgeführt wurden, haben gezeigt, dass Kinder sich für Pädagogik interessieren. Als gute Lehrkräfte bezeichneten sie solche, die

- sich wirklich gut auskennen (in der Forschung bezeichnet man dies als pädagogisches Inhaltswissen);
- Sachen vorher erklären, so dass man weiß, worum es im Unterricht geht (vorausgehende kognitive Organisation);
- keine zu großen Sprünge machen (schrittweiser Unterricht);
- uns rückmelden, was wir schon können (formatives Feedback).

Assessments

Beurteilung im Schnellverfahren

Wie können wir Schüler/innen, Schulen und landesweite Entwicklungen fair und genau testen?

KERNPUNKTE

- Halten Sie an summativen Schülerleistungstests am Ende der Primarphase fest, aber entkoppeln Sie Schulleistungs- und Schülerleistungstests.
- Ersetzen Sie die derzeitigen Lernstandserhebungen für Englisch und Mathematik am Ende von Lernstufe 2 durch ein System, das die Leistung der Kinder in allen Lernbereichen misst und feststellt, und das bei minimaler Unterrichtsstörung.
- Kontrollieren Sie die Leistung einzelner Schulen und des Systems als Ganzes durch stichprobenartige Tests.
- Führen Sie häufiger Assessments der Lehrkräfte durch.

Wenn es etwas gibt, worin sich die im Rahmen dieser Studie Befragten, die eingegangenen Beiträge und die Forschungsergebnisse einig sind, dann ist es die Tatsache, dass landesweite Tests und Ergebnistabellen zu einer Verengung des Curriculums führen, das Lernen der Kinder einschränken und dennoch nicht geeignet sind, um hinreichend detaillierte und zuverlässige Informationen über einzelne Kinder, über Schulen oder über den Primarbereich als Ganzes liefern. Was sie erfassen können, reicht nicht, um uns viel über den Fortschritt eines bestimmten Kindes sagen zu können, und kein Instrument kann all das messen, was auf den einzelnen Lernstandsstufen erwartet wird.

Oft wird behauptet, dass sich durch landesweite Tests das Niveau erhöhe. Doch sie haben bestenfalls mittelbare Folgen, so lautet ein Ergebnis dieser Studie. Landesweite Leistungstests führen zu einem Unterricht, der nur auf die Prüfungen ausgerichtet ist („Teaching to the test“ [= Lehren für den Test]), und sogar Eltern konzentrieren ihre Aufmerksamkeit auf die Bereiche, die geprüft werden. Diese intensive Fokussierung und die Angst vor den Testergebnissen und ihren Folgen haben natürlich Auswirkungen auf die Prüfungsleistungen. Diese Wirkung hält aber nicht an, denn das Niveau erhöht sich dauerhaft nicht durch Tests, sondern durch guten Unterricht. Wenn aber umgekehrt die Tests den Unterricht und das Curriculum verzerren, wie aus dieser Studie und anderen Untersuchungen deutlich wird, werden sie letztendlich sogar das Niveau senken.

Die englischen Kinder gehören zu den weltweit am meisten getesteten, und die Annahme ist weit verbreitet, dass Assessments [i.S. einer umfänglichen Beurteilung; S.S.] und Tests Synonyme seien. Das stimmt überhaupt nicht.

Assessments verfolgen zwei Ziele: Unterstützung der Lehr- und Lernprozesse (formativ) und Ermittlung dessen, was gelernt wurde (summativ). Das Assessment von Unterrichtsprozessen stützt sich auf aktuelle Erkenntnisse über Lernvorgänge, insbesondere das Anknüpfen an die Vorstellungen der Kinder sowie die Stärkung ihrer Lernmotivation und ihrer Eigenverantwortung für den Lernprozess. Die aus Fachwissenschaftler/inne/n bestehende Assessment Reform Group⁶⁸ definiert Assessment als den „Prozess des Auffindens und Interpretierens von Befunden, die Lernenden und Lehrkräften helfen festzustellen, wo die Lernenden im Lernvorgang gerade stehen.“ Für einen effektiven Unterricht ist ein Assessment also essenziell und hilfreich, um die Kluft zwischen den Leistungsschwächeren und den Anderen zu verringern.

Der Staat wirbt derzeit für seine eigene Version von Unterrichts-Assessment, aber diese Entwicklung wird durch High Stakes Testing (landesweite Schülerleistungsprüfungen) und die Veröffentlichung von Ergebnistabellen unterminiert; die offizielle Darstellung des Unterrichts-Assessment⁶⁹ ist stark in die Kritik geraten.

Dieser Studie zufolge muss das Assessment-System in England gründlich reformiert werden – im Zentrum muss dabei das Unterrichts-Assessment stehen. Das entsprechende Untersuchungsinstrumentarium sollte die Leistungen der Kinder erfassen, übermitteln und einschätzen, und zwar in allen Aspekten des Lernens. Außerdem werden davon getrennte Systeme für die externe Evaluation von Schulen und die Überprüfung der landesweit geltenden Standards benötigt.

Das aktuelle Testsystem bringt Ergebnisse hervor, die weniger reliabel (Sind die Tests genau?) und valide (Sind sie geeignet? Messen sie das, was wichtig ist?) sind, als allgemein angenommen wird. Ein Grund dafür, dass die Angaben zum erreichten Lernstand nicht zuverlässig genug sind, liegt darin, dass der Anteil dessen, was aus dem Curriculum getestet, klein ist. Die Autor/innen dieser Studie fragen sich, weshalb die Begründung für die Entscheidung des Ministeriums zur Abschaffung der Lernstandserhebungen nach Lernstufe 3 und ihre Ersetzung durch Stichprobentests (einer Stichprobe von Kindern werden unterschiedliche Fragen aus einer größeren Auswahl gestellt) zur Überprüfung des Niveaus nicht auch für Lernstufe 2 gelten kann. Die Pläne der Regierung, die Rechenschaftspflicht der Schulen durch die Schulzeugnisse zu untermauern, würden einen solchen Schritt noch logischer machen.

Die Primarbildungs-Studie erkennt die Notwendigkeit von summativen Tests am Ende der Primarschule voll an – sie fordert aber, dass diese breiter angelegt werden und innovativer als die derzeitigen sowie unter völlig anderen Bedingungen durchgeführt werden müssen. Die Entwicklung eines umfassenden und kohärenten Konzeptes, das unauffällig gehand-

habt werden kann und wenig Störungen verursacht, erfordert sorgfältige Forschung und Abwägung. Es wird notwendig sein, das Assessment von Lehrkräften zu auszubauen. Hierfür wären allerdings Personalentwicklung, geeignete Kriterien und sorgfältige Moderation vonnöten.

Die Praxis, dass Lehrkräfte gemeinsam Rückschlüsse aus der Arbeit ihrer Schüler/innen diskutieren, wird als „das allerbeste Mittel zur Entwicklung professioneller Beurteilungskompetenz“ beschrieben.

FALLSTUDIE

Bewertung des Lernfortschritts im Rahmen einer Unterrichtsstunde in Naturwissenschaften

Die Neun- und Zehnjährigen lernten etwas über Materialveränderungen. Ziel der Lehrerin war es, sie dazu zu bringen, dass sie den Ursprung einiger alltäglicher Materialien erkannten und verstanden, durch welche Bearbeitung sie in die ihnen bekannte Form gebracht worden waren. Sie begann mit Textilien.

Die Lehrerin bat die Kinder, sich zu überlegen, woraus die Kleidung, die sie trugen, gemacht sei, aber sie wollte noch keine Antworten hören. Sie erklärte ihnen, dass sie in dieser und der nächsten Stunde mehr über die unterschiedlichen Materialien herausfinden würden, die bei der Herstellung ihrer Kleider und Schuhe verwendet worden waren.

Sie wollte wissen, was den Kindern als erstes zu den einzelnen Materialien einfiel, und ihnen eine Möglichkeit zeigen, wie sie weiter vorgehen könnten. Sie hielt einen Seidenschal in die Höhe und forderte die Schüler/innen auf, eine Reihe von vier Zeichnungen zu erstellen, die abbildeten, wie der Schal aussah, bevor er ein Schal wurde, wie er davor aussah und davor und davor (ein Vorschlag aus den Nuffield Primary Science Materials⁷⁰).

Die Kinder arbeiteten in Zweiergruppen, diskutierten etwa 20 Minuten lang über ihre Ideen und fertigten ihre Zeichnungen an. Dann bat die Lehrerin sie, die Zeichnungen an ein großes Brett zu heften, das sie für diesen Zweck vorbereitet hatte. Die Kinder sahen sich die Zeichnungen der Anderen an und überlegten sich viele Fragen, die sie in der nachfolgenden Klassendiskussion stellen wollten.

Unterdessen vermittelte die Collage aus Zeichnungen der Lehrerin einen sofortigen Überblick über die Herangehensweise der Kinder sowie über ihre Vorstellungen zur Herkunft und zu den Veränderungen ihres speziellen Materials. Ihr fiel auf, dass die meisten erkannten, dass das Material aus einem Faden gewebt und vor oder nach dem Weben gefärbt worden war, aber wenige hatten eine Vorstellung davon, dass der Faden von einem Lebewesen stammte, dem Seidenwurm.

Da die Zeichnungen der Kinder nicht selbsterklärend waren, sprach sie mit ihnen darüber, wie sie sie noch aussagekräftiger machen könnten; sie zeigte ihnen zum Beispiel andere Zeichnungen, die Beschriftungen hatten, aus denen hervorging, was dargestellt wurde. Dann arbeiteten die Kinder in Vierergruppen an einem anderen textilen Material und verwendeten dabei Geräte, wie z.B. Vergrößerungsgläser, Sachbücher und andere Quellen.

Die Lehrerin hörte in die Diskussionen der Schüler/innen herein und stellte manchmal Fragen, um sie gedanklich weiter zu bringen. Wenn es nötig wurde, erinnerte sie sie an das Ziel ihrer Arbeit und daran, diese so zu dokumentieren, dass die Anderen sie optimal verstehen konnten, wenn sie ihnen darüber berichteten.

Übernommen aus: Harlen, W./Macro, C./Reed, K./Schilling, M.: Making Progress in Primary Science. London: RoutledgeFalmer 2003.

Standards

Das Ganze sehen

Die Qualität einer Schule muss im Hinblick auf all ihre Leistungen beurteilt werden, nicht nur nach ihren Testergebnissen

KERNPUNKTE

- Entwickeln Sie ein neues Modell der Schulinspektion, das mehr Gewicht auf den Unterricht, die Lernvorgänge bei den Schüler/inne/n und das gesamte Curriculum legt.
- Ein neues Konzept der Rechenschaftspflicht sollte unmittelbare Schulverbesserungen befördern.
- Die Standards müssen dahingehend neu definiert werden, dass sie das gesamte Leistungsspektrum der Schulen abdecken, nicht nur die Testergebnisse in den so genannten „Kernfächern“.
- Die Frage ist nicht, ob Schulen rechenschaftspflichtig sein sollten (das sollten sie), sondern wie.

„Standards“ ist eines der am meisten benutzten und emotionsgeladensten Wörter in der Bildungsdebatte. Politiker/innen plädieren dafür, sie anzuheben, und Journalist/inn/en beklagen ihren Verfall. Das Wort tauchte in Beiträgen zu dieser Studie immer wieder auf. Aber was versteht man unter „Standards“?

Es muss darauf hingewiesen werden, dass der Begriff „Standards“ normalerweise auf zweierlei Weise verwendet wird – erreichte Standards und gesetzte Standards. Qualität kann definiert werden als das Verhältnis zwischen dem, was man erreicht, und dem, was man erreichen wollte.

In seinem Buch *Education by Numbers* weist Warwick Mansell⁷¹ darauf hin, dass die Vorstellung von der Anhebung der Standards im bildungspolitischen Diskurs „für die Verbesserung der Gesamtqualität der Bildung an unseren Schulen steht. So wird dieser Ausdruck jedenfalls von der Öffentlichkeit verstanden, würde ich sagen“, schreibt er. Die Realität an den Schulen sieht jedoch so aus, dass unter der Anhebung von Standards die Verbesserung von Prüfungsergebnissen verstanden wird, „die durch eine Reihe relativ eng gefasster Indikatoren gemessen werden, die wiederum mehr oder weniger einseitig von Minister/inne/n festgelegt wurden“.

Diese Studie zeigt, dass die Orientierung an einem sehr begrenzten Konzept von „Standards“ den Rechtsanspruch der Kinder auf eine breit gefächerte und ausgewogene Bildung kompromittiert hat.

Leider ist jede Behauptung, das Niveau an englischen Primarschulen steige oder sinke, schwer zu beweisen. Die Belege hierfür sind nicht eindeutig, und im Laufe der Zeit wurden so viele verschiedene Maßnahmen ergriffen, und das wiederum mit so begrenzter Geltungsweite, dass – dieser Studie zufolge – Schlussfolgerungen mit großer Vorsicht gezogen werden müssen.

Diesen Vorbehalt vorausgesetzt, zeigen internationale Daten, dass die Kinder in England in Englisch, also in ihrer Muttersprache, über dem internationalen Durchschnitt liegen und dass sie in den Naturwissenschaften große Fortschritte gemacht haben. Jedoch ist es zu der verbesserten Lesefähigkeit möglicherweise auf Kosten der Freude am Lernen gekommen, und der „lange Schwanz von Schüler/inne/n mit schwachen Lernleistungen“ existiert in den drei Kernfächern nach wie vor.

Was die Ofsted-Inspektionen anbelangt, so wurden die Kriterien und die Methodik ebenfalls häufig verändert, und die Fachkenntnisse, Ausbildung und Herangehensweise der Inspektionsteams selbst sind sehr unterschiedlich, wie Befragte dieser Studie gegenüber berichteten. Der Staat braucht ein Inspektionssystem, das Standards und Qualität in einer Weise beurteilt, die das Vertrauen der Eltern und der Lehrkräfte genießt. Beim Ofsted-Modell ist dies nicht der Fall.

In dieser Studie wird argumentiert, dass das derzeit gängige Verständnis von „Standards“ und „Qualität“ durch ein umfassenderes Konzept ersetzt werden sollte, das sich auf die Gesamtheit dessen, was Schulen machen und wie gut sie das können, bezieht. Was man wirklich braucht, ist eine bessere Übereinstimmung zwischen den Standards, die wir anstreben, und denen, die wir tatsächlich messen (messen, was wir wertschätzen – nicht: wertschätzen, was wir messen). Und es ist nach Auffassung dieser Studie wichtig zu erkennen, dass Wertungen unvermeidbar sind, wenn man Standards an dem orientieren will, „was sein sollte“, und nicht an dem, „was ist“.

So wie eine Kritik an den Lernstandsstufen nicht mit der Ablehnung hoher Standards gleichzusetzen ist, bedeutet Kritik am derzeitigen Schulinspektionssystem keine Verweigerung der Rechenschaftspflicht. Die Frage ist nicht, ob Schulen rechenschaftspflichtig sein sollten, sondern wofür und zu welchem Preis. Durch ihr Bestehen auf einem Konzept von Standards, das den gesamten Lehrplan einbezieht, nicht nur einen Teil davon, stärkt diese Studie eher die Rechenschaftspflicht der Schulen, als dass sie sie schwächt. Sie vertritt allerdings die Auffassung, dass die Zentralregierung und die lokalen Verwaltungen für ihren Anteil am Bildungsprozess ebenfalls zur Rechenschaft gezogen werden sollten.

Man sollte über ein neues Modell der Schulinspektion nachdenken, das ein größeres Schwergewicht auf den Unterricht legt, auf das Lernen der Schüler/innen und das

Curriculum als Ganzes, und zwar innerhalb eines Konzepts von Verantwortlichkeit, dass auf Verbesserung der Schulen zielt.

Befunde dieser Studie haben gezeigt, dass die Menschen es für gerechter halten würden, wenn die Schulen für die Qualität ihrer unmittelbaren Arbeit verantwortlich gemacht würden; Ergebnisse in landesweit einheitlichen Tests fallen nicht immer nur unter ihre Zuständigkeit, da sie auch von der Zusammensetzung der Schülerschaft und anderen außerschulischen Einflüssen abhängen. Ein beherrschendes Thema bei den Erhebungen war, dass den Lehrkräften eine größere Bedeutung bei der Beurteilung von Schüler/inne/n und der Evaluation ihrer Lernbereitschaft zukommen sollte. Es gibt ein starkes Plädoyer für eine moderierte Selbst-Evaluation der Schulen. Sinn einer solchen Evaluation wäre es, den Schulen bei der Aufstellung eines individuell zugeschnittenen Verbesserungsprogramms zu helfen, und nicht, die Inspektor/inn/en zufrieden zu stellen.

Wir bedanken uns für die großzügige Nutzungsmöglichkeit von Ofsted-Daten zum Gesamtsystem.

Ein mögliches Modell für Schulinspektionen

- Die Inspektionen sollten länger dauern als die aktuellen „Light“-Modelle.
- Im Fokus sollte der Unterricht selbst stehen, nicht Dokumentationen darüber; es sollten (a) die Leistungen der Kinder bei ihrer gerade durchgeführten Arbeit, und zwar in allen Bereichen des Lehrplans, und (b) auf die Qualität der Lehre und weiterer Angebote beachtet werden.
- Die Inspektionen sollten sich auch auf die Effektivität der an der Schule durchgeführten Selbst-Evaluationen und Verbesserungsversuche beziehen.
- Die Eltern sollten eine öffentliche Zusammenfassung erhalten, einschließlich der Reaktionen der Schule.
- Eine sehr nachteilige Bewertung sollte eine umfassende Inspektion nach sich ziehen oder den zeitlichen Abstand bis zur nächsten Inspektion verkürzen.
- Die Ergebnisse sollten als unabhängige und professionelle, wenn auch subjektive Einschätzungen der Stärken und Schwächen einer Schule zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt angesehen werden.
- Der Zeitraum zwischen den Inspektionen sollte etwa drei bis fünf Jahre betragen.
- Der Schulaufsichtsrat, die Eltern, die Kommunalbehörden oder die Schulen sollten das Recht haben, eine Inspektion zu beantragen, und dieser Antrag sollte vom Inspektorat Ihrer Majestät (HMI) geprüft werden.
- Zum Inspektionsteam sollte auch der School's Improvement Partner⁷² der jeweiligen

Schule gehören. Diese/r Berater/in, die Schulleitung und der Schulaufsichtsrat sollten die Verantwortung für die einzuleitenden Schritte übernehmen.

- Dieses ganze System sollte durch ein neu eingerichtetes Königliches Inspektorat umgesetzt werden – eine unabhängige, öffentlich finanzierte Einrichtung, die dem Parlament regelmäßig berichten müsste und deren Arbeit in bestimmten Abständen von einer Kommission aus Vertreter/innen aller relevanten Interessengruppen und gestützt auf das Fachwissen von Inspektor/innen, Forscher/innen und Bildungsexpert/innen evaluiert würde.
- Die Schulinspektionen sollten von zahlreichen Unterinspektoraten durchgeführt werden, die jeweils für bestimmte Schulen zuständig wären, mit den örtlichen Behörden in Kontakt stünden und ihr spezielles Inspektionsprogramm durchführen würden. Auf Anfrage des Ministeriums könnten sie auch ganz bestimmte Schulen inspizieren.

Colin Richards ist ehemaliger königlicher Inspektor.

» Standards: Was Lehrer/innen und Eltern sagen

Lehrkräfte und Eltern, die zu dieser Studie beigetragen haben, äußerten sich besorgt über die ihrer Meinung nach übermäßige Betonung von Zielvorgaben und das entsprechende „Abhaken“ von Pflichtprogrammen.

Eine Lehrkraft schrieb: „Unsere Ofsted-Berichte waren im Allgemeinen gut, aber der Druck, der vorher auf dem Kollegium lastete, lenkte von der normalen Arbeit mit den Kindern ab, und einige Kommentare haben Kolleg/innen ernsthaft aufgeregt – so sehr, dass gelegentlich hervorragende Lehrkräfte eine Kündigung erwogen. Es bedurfte großer Anstrengung, um die Wogen wieder zu glätten. Was für eine Zeitverschwendung!“

Und ein Elternteil äußerte: „Wir schulden unseren Kindern mehr als das bloße ‚Abhaken‘ von Lehrinhalten, was bestenfalls Erwachsene zufrieden stellt, nicht aber die Kinder, und uns schlimmstenfalls dazu zwingt, in den Erwachsenen von morgen alle natürliche Kreativität und emotionale Intelligenz zu ersticken.“

Die Fachberater/innen der Kommunalbehörden und deren Vertreter/innen gingen in eine ähnliche Richtung, waren aber untereinander etwas uneiniger. „Wir sind der Meinung, dass die Initiativen der Regierung und die Inspektionen von Ofsted die Schulen mehr in die Pflicht genommen und für Kinder und Eltern Maßstäbe gesetzt haben. Es gibt ein größeres Bewusstsein dafür, was guter Unterricht ist“, hieß es in einer Stellungnahme. Aber eine andere lautete: „Wenn wir die Eigenverantwortlichkeit der Lehrkräfte nicht aufgeben wollen, brauchen wir eine Kultur, die ihren Status weiter verbessert; die explizite und implizite Kritik an ihnen, die auf einer Überinterpretation ungenauer Daten beruht, muss minimiert werden.“

Aus- und Weiterbildung

Wider die Folgsamkeit

In der Aus- und Weiterbildung sollten Lehrkräfte ermutigt werden, den wichtigen Fragen der Erziehungsziele und Werte nachzugehen und ihre Kompetenzen zu entfalten

KERNPUNKTE

- Konzentrieren Sie die Lehrerausbildung auf Kenntnisse über Kindheit, Pädagogik und das Curriculum und auf übergreifende Ziel- und Wertefragen.
- Bilden Sie zu kritischem Engagement, nicht zur reinen Folgsamkeit aus.
- Untersuchen Sie verschiedene Formen der Lehrerausbildung für unterschiedliche Primarlehrerfunktionen und greifen Sie die Debatte über eine Verlängerung des Aufbaustudiums zur Primarlehrkraft⁷³ wieder auf.
- Ersetzen Sie die derzeit gültigen beruflichen Standards der Training and Development Agency (TDA)⁷⁴ durch ein Konzept, das sich auf Forschungsergebnisse und Schülerlernleistungen stützt.
- Schaffen Sie ein Gleichgewicht zwischen Rahmenvorgaben für unerfahrene und weniger fähige Lehrkräfte und mehr Freiheiten für erfahrenere, und respektieren Sie die Eigenarten der wirklich begabten.

Jemand, der gerne Primarlehrkraft werden möchte, kann derzeit zwischen mehr als 30 Berufseinstiegsverfahren wählen. Er kann eine vier- oder eine einjährige Ausbildung an einer Universität oder an einer Schule machen, eine eher praxisnahe oder eine eher konventionell akademische. Aber obwohl mehr Ausbildungswege entstanden sind, wurde die Kontrollaufsicht immer stärker zentralisiert um sicherzustellen, dass sich die Lehrerausbildung im Einklang mit der Reformagenda befindet.

Der Forschungsüberblick dieser Studie zum Thema Lehrerausbildung kam zu dem Schluss, „dass es in den letzten 25 Jahren permanente und radikale Reformen gegeben hat, weil eine Regierung nach der anderen immer mehr Vorschriften und Kontrollen eingeführt hat, um die Ausbildungsgänge, deren Curriculum und die Überprüfung der Standards zu regulieren“.

Laut Ofsted kam es dadurch zu Verbesserungen in der Qualität und Vorbereitung der neuen Lehrkräfte. 2003 fühlten sich die Inspektor/inn/en sogar zu der Erklärung veran-

lasst, dass die Lehrkräfte von heute „so gut ausgebildet“ seien „wie noch nie“. Doch diese Behauptung, die leicht zu einem Mantra werden könnte, ist empirisch unseriös. Ofsted hat erst 1998 mit der Inspektion von Junglehrer/inne/n begonnen und, was noch wichtiger ist: Die Qualität wird nur in Hinsicht auf Erfüllung der Standards-Vorgaben der Training and Development Agency gemessen.

Im Zusammenhang mit dieser Behauptung gibt es nach Erkenntnissen dieser Studie noch weitere Probleme. Wie ihr Forschungsüberblick gezeigt hat, widmen die Studierenden, insbesondere diejenigen, die ein Aufbaustudium absolvieren, den Fächern, die nicht zum „Kernbereich“ gehören, nur wenig Zeit, müssen diese Fächer aber dennoch unterrichten. Natürlich gaben Lehrerbildner/innen dieser Studie gegenüber an, dass der Zeitdruck, besonders bei einem einjährigen PGCE-Kursus, eine angemessene und umfassende Ausbildung fast unmöglich macht.

Die Untersuchung der TDA-Standards im Rahmen dieser Primarbildungs-Studie hat deutlich gemacht, dass von den Studierenden nicht erwartet wird, dass sie sich mit Fragen nach Bildungszielen und nach Werten beschäftigen. Die Ausbildung zur „Bedienung“ der nationalen Strategien hat gegenüber der Ausbildung in Fachwissen, zu selbständigem Urteilsvermögen und in einer breiteren Allgemeinbildung den Vorrang bekommen. Zwar fühlen sich junge Lehrkräfte sicher, wenn sie sich innerhalb der Grenzen der nationalen Strategien bewegen können, doch diese Studie fordert, dass auch der Samen für offenes Infragestellen, Skepsis und Interesse an weiterreichenden Fragen gestreut werden sollte. Befragte Schulleiter/innen lobten zwar die Motivation und die Qualität ihres Kollegiums, waren aber besorgt darüber, dass jüngere Lehrkräfte vor allem zur Befolgung der staatlichen Vorgaben ausgebildet werden und ihnen die Fähigkeit oder der Wille zur Improvisation fehle.

Es steht aus Sicht dieser Studie außer Frage, dass Lehrkräfte ein profundes Verständnis dafür haben müssen, was und warum sie unterrichten – genau die Bereiche, in denen viele Studierende am schwächsten ausgebildet werden. In der Lehrerausbildung müssen ihre Kenntnisse auf allen Gebieten des Curriculums, in denen sie zu unterrichten haben, entwickelt werden. Auch sollte der Pädagogik (wie sie in dieser Studie beschrieben worden ist) eine Vorrangstellung eingeräumt werden, ebenso aktuellen Forschungsbefunden zu sozialen, emotionalen und entwicklungsbedingten Aspekten des Lehrens, Lernens und Bewertens.

In den für diese Studie durchgeführten landesweiten Anhörungen wurde oft der Wunsch geäußert, dass Lehrkräfte mehr Zeit zum Nachdenken, Forschen und Studieren haben sollten. Der Universities' Council for the Education of Teachers (UCET)⁷⁵ äußerte dazu: „Es hat eine Tendenz gegeben, Unterricht als Sache der Beherrschung eines begrenzten Spektrums an praktischen Methoden und Lehrkräfte als bloße Technokraten mit wenig Verantwortung für berufliche Ermessensspielräume hinzustellen. Solche Beschreibungen erkennen nicht an, dass Lehrkräfte sehr viel Wissen erwerben müssen, wenn sie ihren

Unterrichtsgegenstand effektiv vermitteln wollen. Dabei geht es weder um ein Wissen, das träge macht, noch um intellektuelle Zierde, sondern um die Art von Denkvermögen, die intelligentes Handeln hervorbringt.“

Unterschiedliche Ansichten von Professionalität

TDA (2007)

Herausragende und erfahrene Lehrkräfte sollten über ein kritisches Verständnis der effektivsten Lehr-, Lern- und Verhaltensmanagementmethoden verfügen; sie sollten Verfahren auswählen und anwenden können, die den Lernprozess individualisieren, um allen Lernenden Gelegenheit zur Entfaltung ihres Potenzials zu geben.

David Berliner (1994 und 2004)⁷⁶

Wenn Anfänger/innen sehr überlegt handeln, fortgeschrittene Anfänger/innen einsichtsvoll, eingearbeitete Praktiker/innen rational und sehr erfahrene intuitiv, könnten wir Expert/inn/en als a-rational bezeichnen. Expert/inn/en unter den Lehrkräften agieren scheinbar mühelos, flüssig und intuitiv, ohne offensichtliches Kalkül; sie schöpfen mehr aus einem tiefen Reservoir stillen Wissens als aus expliziten Regeln und Maximen.

Von Anfänger/inne/n zu Expert/inn/en

Die meisten Menschen haben das Glück, in ihrem Leben zumindest einer hervorragenden Lehrkraft begegnet zu sein – einer Lehrkraft, deren Unterricht und Persönlichkeit ihren Schüler/inne/n noch Jahrzehnte nach dem Schulabschluss im Gedächtnis geblieben sind. Sie hatte einen so starken Einfluss, dass der Wunsch, ihre Fähigkeiten analysieren, quantifizieren und kodifizieren und folglich erlernen zu können, unwiderstehlich ist. Aber ist so etwas möglich?

Nach der Ausbildung wachsen und gedeihen die Fähigkeiten einer Lehrkraft. Erfahrungen prägen sie persönlich und beruflich auf unterschiedliche Weise; doch werden viele von ihnen beim Eintritt in den Ruhestand über das verfügen, was einmal als „ein reicher Wissensschatz über Lehrpläne, Unterrichtsmethoden und Schülerpersönlichkeiten“ beschrieben wurde, „der es ihnen ermöglicht, dieses Wissen sofort auf den individuellen Fall anzuwenden“.

Forscher/innen in Amerika haben herausgefunden, dass der größte Unterschied zwischen Anfänger/inne/n und erfahrenen Lehrkräften darin besteht, wie anregend ihr Unterricht ist, wie anschaulich sie ihren Gegenstand darstellen und wie gut sie ihre Schüler/innen einschätzen und ihnen Rückmeldung geben können.

Die Entwicklung der Lehrkräfte zu Expert/inn/en soll durch die Standards für berufliche Entwicklung, die die TDA 2007 bekannt gegeben hat, geleitet – und gefördert – werden. Es gibt Standards für fünf Stationen der beruflichen Laufbahn, für neu Qualifizierte, Eingearbeitete, Fortgeschrittene und Erfahrene sowie für Weitentwickelte.

An den jeweiligen Stationen werden die Eigenschaften, das Wissen, das Verständnis und die Fähigkeiten getestet. Obwohl es sehr wichtig ist, zwischen Entwicklungsstufen zu unterscheiden, meint diese Studie, dass dieses Konzept nicht wirklich dazu beiträgt festzustellen, wo die Unterschiede zwischen Lehrkräften tatsächlich liegen. Die Möglichkeit, dass hervorragende Lehrkräfte ihr Können auf unterschiedliche Art und Weise zeigen, wird nicht in Betracht gezogen.

Ein anderer wichtiger Aspekt wurde in einer der Hauptbeschwerden von Lehrkräften gegenüber dieser Studie deutlich. Die Lehrerfortbildungen, sagten sie, seien durch einen „Eine Größe-für-Alle-Ansatz“ gekennzeichnet, trotz der großen Bandbreite an Alter und Erfahrung in der Lehrerschaft.

Es gibt andere Möglichkeiten, um die berufliche Entwicklung von Lehrkräften zu verfolgen – solche, die sich mehr auf das Offensichtliche stützen als auf Bildungspolitik. Amerikanische Forscher/innen haben den Fortschritt einer Lehrkraft als Weg von der Abhängigkeit zur Autonomie dargestellt. Anstatt in Laufbahnstufen zu denken, wird der Weg als Entwicklung vom Anfängerstatus über Kompetenzerwerb hin zum Expertentum beschrieben. Dieses Modell trägt der Tatsache Rechnung, dass herausragende Leistungen viel mit Kunstfertigkeit, Flexibilität und Originalität zu tun haben. Dass diese schwer messbar sind, ist unschwer zu begreifen. Die Forscher/innen stellten auch fest, dass neu qualifizierte Lehrkräfte ein relativ begrenztes Methodenspektrum benötigen, um erfolgreich unterrichten zu können. Aber besonders gute Lehrkräfte verhalten sich nicht nur ganz anders als Anfänger/innen, sie denken auch anders. Sie müssen von Regeln befreit werden, um wirken zu können.

Im Gegensatz dazu, so warnt diese Studie, gehen die TDA-Standards davon aus, dass Lehrkräfte auf jeder Stufe ihrer beruflichen Entwicklung dasselbe Grundrepertoire verwenden. Es besteht die Gefahr, dass das Modell zur beruflichen Weiterentwicklung des TDA bei dem Versuch, die Lehrstandards anzuheben, möglicherweise genau das Gegenteil bewirkt, weil es all die wunderbar eigenwilligen Lehrkräfte einschränkt, die Schüler/inne/n so lange im Gedächtnis bleiben.

Herausragende Leistungen haben viel mit Kunstfertigkeit, Flexibilität und Originalität zu tun.

Die Beschäftigten in den Primarbildungseinrichtungen

Zeit für Spezialisten?

Trotz seiner vielen Vorteile ist das Klassenlehrermodell nicht das einzig mögliche

KERNPUNKTE

- Unterziehen Sie die gegenwärtige und die vorgesehene Personalausstattung von Primarschulen einer gründlichen Prüfung.
- Stellen Sie sicher, dass die Schulen über genügend Lehrkräfte, die notwendige fachliche Expertise und die Flexibilität verfügen, um in der gesamten Bandbreite des Curriculums ein hohes Niveau anbieten zu können.
- Entwickeln und verwenden Sie alternative Primarlehrermodelle neben dem generalistischen Klassenlehrermodell, ohne auf dessen Vorteile zu verzichten.
- Klären Sie die Funktion der Lehrassistent/inn/en und bieten Sie diesen eine angemessene Unterstützung.

An Primarschulen unterrichtet grundsätzlich eine Lehrkraft eine Klasse ein Jahr lang. Dieses Modell ist im nationalen Bewusstsein fest verankert und wird als die einzig richtige und durch nichts zu ersetzende Organisationform für Primarbildung angesehen. Nur wenige halten einmal inne, um sich zu fragen, wie es zu diesem System gekommen ist oder weshalb es sich so sehr von dem an Sekundarschulen unterscheidet. Noch seltener wird gefragt, ob sich daran etwas ändern sollte. Viele Lehrkräfte verteidigen es, weil es ihnen dadurch möglich sei, dem Kind ‚ganzheitlich‘ den ‚ganzen Lehrstoff‘ zu vermitteln und sich ein detailliertes und abgerundetes Bild aller Schüler/innen ihrer Klasse zu verschaffen.

Doch das generalistische Klassenlehrersystem ist ein Erbe des viktorianischen Zeitalters, als die Klassen sehr groß waren, der Lehrplan aus einfachen Grundkenntnissen bestand und die Lehrkräfte den Kindern Fakten und Fertigkeiten einpauken sollten. Seine wirkliche Stärke war nicht pädagogischer, sondern finanzieller Art – es war einfach billig. Aber die Schule hat sich in den vergangenen 150 Jahren weiterentwickelt. Zu Recht wurden Millionen dafür ausgegeben, das Lehrpersonal zu vermehren und zu differenzieren. Die Klassen sind kleiner geworden, der Lehrplan ist umfangreicher und komplexer, und es ist für die Lehrkräfte deutlich anspruchsvoller geworden zu unterrichten. Dennoch stehen nach wie vor die Klassenlehrer/innen im Brennpunkt des Geschehens. Man muss sich die Frage stellen – obwohl die Regierungen sich bisher geweigert haben, dies zu tun –, wie

sehr das Klassenlehrersystem überhaupt noch den Bedürfnissen der Kinder entspricht.

Erwachsene gaben dieser Studie gegenüber klipp und klar an, dass Lehrkräfte qualifiziert, kompetent und fürsorglich sein sollten. Kinder äußerten den Wunsch, dass ihre Lehrkräfte gerecht und einfühlsam sind. Bemerkenswerter Weise wollten aber auch sie, dass die Lehrkräfte sich gut auskennen; sie stuften Fachwissen höher ein als die Lehrkräfte selbst. Kinder nehmen wahr, dass der Unterricht anregender, informativer und fesselnder ist, wenn eine Lehrkraft ein Fachgebiet in- und auswendig kennt.

Man weiß aus der Forschung und aus Inspektionen seit Jahrzehnten, dass Fachkenntnisse der wundeste Punkt bei Primarlehrer/inne/n sind. Es ist oft versucht worden, die Lücken durch den Einsatz von Fachkoordinator/inn/en, Fachberater/inne/n und Fachleiter/inne/n zu stopfen. Doch mit Einführung der nationalen Strategien und der Marginalisierung der „Nebenfächer“ im Jahre 1998 machte die Regierung klar, dass sie das Vertrauen in die Fähigkeit der Lehrkräfte verloren hatte, sowohl ein hohes Niveau in den „Kernfächern“ zu erreichen als auch einen breit angelegten und ausgewogenen Lehrplan zu vermitteln.

Hinter all dem lauerte natürlich das nationale Curriculum. Seit seiner Einführung im Jahre 1989 war es als ‚nicht umsetzbar‘ und ‚überladen‘ bezeichnet worden. Die Fächer wurden unterschiedlich gründlich unterrichtet und dies damit begründet, dass einfach nicht für alles genug Zeit da sei. Auch in dem Curriculum, das der Rose Report vorschlägt, mit seinen sechs Lernbereichen, wird das Problem als eine Frage der Handhabbarkeit aufgefasst.

Und doch wird an vielen Schulen das gesamte Fächerspektrum angeboten, findet qualitativ hochwertiger Unterricht statt und werden bei den Lernstandserhebungen gute Ergebnisse erzielt. Das eigentliche Problem besteht also nicht in der Nichthandhabbarkeit, sondern in dem Missverhältnis zwischen dem, was von den Schulen erwartet wird, und den Ressourcen, die ihnen dafür zur Verfügung stehen. Dennoch schickt sich der Staat, wie schon 1998, wieder an, die Bildung weiter zu beschneiden, anstatt die Mittel zu erhöhen. Diese Studie fordert hingegen, dass jede Schule Zugang zu der notwendigen Expertise erhalten muss, damit alle Bereiche des breit gefächerten Lehrplans, auf die die Kinder einen Anspruch haben, auf hohem Niveau vorbereitet und unterrichtet werden können.

Wie lässt sich dies erreichen? Zunächst ist es wichtig zu betonen, dass diese Studie nicht die Abschaffung des generalistischen Klassenlehrersystems fordert. Vielmehr kann die Stärke dieses ganzheitlichen Ansatzes dadurch gewinnen, dass zusätzlich Lehrkräfte z.B. zu Spezialist/inn/en und Halbspezialist/inn/en ausgebildet werden. Dann hätten die Schulen die Möglichkeit, in den ersten Primarschuljahren Generalist/inn/en einzusetzen und in den höheren Stufen der Primarschule zu einer Mischung aus Generalist/inn/en und Spezialist/inn/en überzugehen. Eine andere Option ist es, für eine bestimmte Anzahl von Klassen eine zusätzliche Lehrkraft anzustellen (siehe Fallstudie), so dass das Kollegium die Chance hat, richtige fachliche Expertise aufzubauen – dieser Ansatz wird an einigen

Schulen in England bereits praktiziert. Solche Veränderungen würden eine echte Wiederaufnahme des Curriculums fördern, besonders wenn Schulen außerdem Partnerschaften eingehen, um die Expertise miteinander zu teilen.

Diese Studie ist sich darüber im Klaren, dass solche Veränderungen ein Überdenken der Personalvorstellungen, die hinter der Finanzierung des Grundschulwesens stehen (siehe das abschließende Kapitel), erforderlich machen und dass die verschiedenen Optionen, einschließlich der Einstellung von mehr Lehrkräften, durchkalkuliert werden müssen. Auch die Lehrerausbildung müsste sich dahingehend weiterentwickeln, dass ein breiteres Spektrum an Lehrerrollen abgedeckt werden kann. Während der Musikunterricht an Primarschulen bereits seit Langem von Fachlehrer/innen/n erteilt wird und Spezialist/innen für die Fächer Sport und Sprachen zunehmen, wird es erst dann zu einem wahren Durchbruch kommen, wenn der Unterricht in allen Fächern oder Lernbereichen, nicht nur in einem oder zweien, durch Spezialist/innen/en verbessert wird.

Fachwissen ist für die Qualität der Bildung so wesentlich, dass es die berufliche Identität der Primarstufenlehrer/innen als Generalist/innen/en ernsthaft herausfordert. Wenn man diese Herausforderung ignoriert, wird der in dieser Studie formulierte Anspruch auf das höchstmögliche Unterrichtsniveau in allen Bereichen des Curriculums, unabhängig von der jeweils zugebilligten Zeit, ein frommer Wunsch bleiben.

Schulleitung als Instructional Leadership

In den vergangenen 20 Jahren hat der Arbeitsplatz Primarschule sich radikal verändert. Doch nach wie vor trägt der einsame Bewohner oder die einsame Bewohnerin des Direktorenzimmers die Last einer immer weiter anwachsenden Zahl von Verantwortlichkeiten und Rechenschaftspflichten. Nur zu oft leidet die seelische und körperliche Gesundheit der Schulleiter/innen unter diesem Druck. Es ist nicht länger haltbar, dass eine einzelne Person ein so komplexes Aufgabenspektrum allein bewältigen muss. Daher empfiehlt diese Studie, dass Schulleiter/innen Zeit und Unterstützung erhalten, damit sie ihre wichtigste Aufgabe wahrnehmen können – den Unterricht zu leiten. Die Führungsaufgaben sollten durchaus aufgeteilt werden, um auch die Begabungen anderer Lehrkräfte zu fördern und es den Schulen zu ermöglichen, sich auf ihre Kernaufgaben und auf ihr Verhältnis zur Kommune zu konzentrieren.

FALLSTUDIE

Unternehmertum als Bereicherung für den Unterricht

Durch die „finanzielle Begabung“ von Schulleiterin Sylvia Libson konnte die Primarschule Oakington Manor ihren Unterricht ausweiten und verbessern. Dank ihrer unternehmeri-

schen Fähigkeiten erwirtschaftet die große Primarschule in der Nähe des Wembley-Stadions durch das Vermieten von Räumlichkeiten beträchtliche Summen. Das Gebäude ist fast immer geöffnet, und keine Ecke bleibt ungenutzt, so Simrita Singh, die stellvertretende Schulleiterin.

Dadurch konnte die Primarschule mit ihren 720 Schüler/inne/n für alle Jahrgangsstufen Unterstützungslehrer/innen einstellen, was im Grunde eine zusätzliche Lehrkraft für jede dritte Klasse bedeutet. Manchmal arbeiten sie mit Gruppen von Kindern außerhalb des Klassenzimmers, manchmal unterrichten sie zusammen mit dem Klassenlehrer bzw. der Klassenlehrerin – das hängt davon ab, was die Kinder brauchen. Wenn zwei Lehrkräfte eine Klasse in- und auswendig kennen, sind Kontinuität und Fortschritt garantiert, äußert Simrita Singh.

Die Lehrkräfte können flexibel zwischen den Rollen als Klassenlehrer/in und Unterstützungslehrer/in hin und her wechseln. Und manche Lehrkräfte arbeiten gar nicht mehr als Klassenlehrer/innen, sondern erteilen nur Fachunterricht.

In Oakington Manor sind vier Fachlehrer/innen beschäftigt – in Sport, modernen Fremdsprachen, EDV und Musik. Drei dieser vier sind aus den eigenen Reihen hervorgegangen. Die Fachlehrkraft für EDV ist ein/e frühere/r Klassenlehrer/in, genauso wie die Sportlehrkraft, die jetzt auch Kurse im Auftrag der Lokalbehörde anbietet. Die Fachkraft für Sprachen gibt es noch nicht so lange. „Vor zwei Jahren sagte ein Klassenlehrer, dass er gerne Spanisch lernen würde. Wir unterstützten ihn dabei, und er ist jetzt ein hervorragender Sprachlehrer für alle Jahrgangsstufen, von der Einschulung bis zur sechsten Klasse“, sagt Simrita Singh. „Wir haben zwar Fachleiter/innen, die den Klassenlehrer/inne/n bei Bedarf zur Seite stehen, aber wir hätten gerne Fachlehrkräfte für alle Fächer. Die Kinder bekommen so viel bessere Lernmöglichkeiten.“

Schulen für die Zukunft

Gemeinschaftssinn

Ziel der Schulen des 21. Jahrhunderts sollte es sein, lebendige Kultur- und Gemeinschaftszentren zu werden

KERNPUNKTE

- Bauen Sie die aktuellen Initiativen zur Zusammenarbeit verschiedener Einrichtungen aus und unterstützen Sie die Schulen dabei, die Zusammenarbeit zwischen den zahlreichen Berufsgruppen, die sich um Kinder kümmern, sowie den Elternhäusern zu fördern.
- Stärken Sie die wechselseitige berufliche Unterstützung durch Bildung von Netzwerken, Zusammenschlüssen, so genannten „erweiterten Schulen“ (s.u.) und die Bündelung von Expertise.
- Gehen Sie neue Wege bei der Gestaltung von Schulen und der Erstellung des Stundenplans, so dass Design und Funktion zusammenpassen und die in dieser Studie vorgeschlagenen Ziele befördern helfen.
- Respektieren Sie die wichtige Gemeinschaftsfunktion von kleinen Schulen auf dem Lande und bewahren Sie diese vor der Schließung.

Eine Primarschule hat für viele Menschen höchst unterschiedliche Bedeutung. Sie ist ein Ort des Lernens, Spielens und Arbeitens. Sie ist ein Ort, der bei Erwachsenen Erinnerungen hervorruft – sowohl gute als auch schlechte, aber auch aktuelle Angst und Freude, sofern sie nun selber Eltern sind. Eine Primarschule ist eine eigenständige Gemeinschaft und zugleich ein Anziehungspunkt für die größere Gemeinschaft außerhalb ihrer Pforten.

Dieser Studie gegenüber wurden viele düstere Ansichten über den Zustand des sozialen Zusammenhalts in England geäußert. Schulen können eine wunderbare Quelle für sozialen Zusammenhalt sein, und diese Studie vertritt die Auffassung, dass ihre Rolle für die örtliche Gemeinde als auch als eigene Gemeinschaft gestärkt werden sollte. Die Regierung hat der kulturellen und der kommunalen Bedeutung von Primarschulen und ihren Schüler/inne/n bisher wenig Beachtung geschenkt, außer vielleicht im Zusammenhang mit der Schließung von Schulen auf dem Lande – als es schon zu spät war. Dies ist nach Aussagen dieser Studie eine schwerwiegende Unterlassung. Es sollte das Ziel jeder Schule sein, ein lebendiges Kultur- und Gemeinschaftszentrum zu werden.

Aus diesem Grunde wird in dieser Studie ein kommunaler Lehrplan vorgeschlagen und den Stimmen der Kinder mehr Gehör geschenkt. In einer gesunden Gemeinschaft sollte

jede Stimme beachtet werden, und jeder sollte das Gefühl haben, dass er etwas bewirken kann. Die wachsende Anzahl an Schüler/inne/n, die sich für nachhaltige Entwicklung interessieren, beweist, wie gerne sie einen Beitrag leisten wollen.

Reformprogramme wie Every Child Matters⁷⁷ haben Schulen außerdem dazu ermutigt, über ihren Zaun zu blicken und ihre Zusammenarbeit mit den Elternhäusern und anderen Einrichtungen für Kinder zu verstärken – ein langsamer und manchmal mühevoller Prozess. Sogenannte „erweiterte Schulen“ mit Freizeitclubs und entsprechenden Aktivitäten, mit Kinderbetreuung, Erziehungsberatung, Zugang zu speziellen Dienstleistungen, die umgekehrt auch durch die Gemeinde genutzt werden, führen dazu, dass die Schulen länger geöffnet sind und ihre Funktionen ausweiten.

Angesichts dieser neuen Rolle und sich verändernder Schwerpunkte empfiehlt diese Studie eine umfassende Diskussion darüber, wie eine Primarschule im 21. Jahrhundert eigentlich beschaffen sein sollte. Dies sollte mit dem Vorhaben der Regierung verknüpft werden, bis 2022/23 mindestens die Hälfte aller Primarschulgebäude zu erneuern. Ziel dieses Primary Capital Programme (PCP)⁷⁸ ist es – vorausgesetzt, es überlebt die Rezession –, Schulen zu schaffen, die für das Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert passend eingerichtet sind, Zentren des Gemeindelebens darstellen und jeder Familie Dienstleistungen für ihr Kind anbieten.

Diese Studie hat keinerlei Einwände gegen diese Ziele, ist aber der Ansicht, dass deren Umsetzung nicht geradlinig verläuft. Bezüglich der Zusammenlegung verschiedener Dienstleistungen für Kinder gaben viele der Befragten an, dass sie prinzipiell einverstanden seien; in der Praxis seien die Umsetzung aber sehr schwierig, der Fortschritt mühsam und die Qualität immer noch sehr unterschiedlich. Einige Schulleiter/innen berichteten davon, dass Dienstleistungen zwar miteinander verbunden worden seien, aber noch nicht auf sinnvolle Art und Weise. Andere bedauerten, dass Bildungs-Knowhow von lokalen Institutionen bei der Neueinrichtung von Abteilungen für Kinderdienstleistungen verloren gegangen sei. Und wieder andere sahen einen Widerspruch zwischen der konkurrenzorientierten Standards-Agenda und dem inklusiven Ansatz des Every Child Matters-Programms. Dass die Integration von Dienstleistungen Zeit und stabile Verhältnisse erforderlich macht, geht aus dem Belegmaterial dieser Studie deutlich hervor.

Im Hinblick auf das Angebot von Dienstleistungen für Familien ist es nach wie vor so, dass die bedürftigsten Familien immer noch am ehesten durch die Maschen des Netzes fallen. Die Schulen müssen deutlich aktiver werden, selbst hinausgehen und den Kontakt zu den Familien am Rande der Gesellschaft herstellen – man weiß heute deutlich mehr darüber, wie dies am besten geht. Dieselben Vorwürfe treffen auf das Modell der „erweiterten Schulen“ zu; diejenigen in benachteiligten Gegenden haben kaum Geld, um Clubs und Freizeitaktivitäten anzubieten, wie sie Kinder in wohlhabenderen Gegenden zur Verfügung stehen. Insgesamt war die Reaktion auf Schulen mit erweitertem Angebot

gemischt; man ist besorgt, dass ein längerer Schultag den Kindern zu viel von ihrer echten Freizeit wegnehme. Ihre Funktionsfähigkeit und Durchführbarkeit müssen weiterhin stark beobachtet werden.

Andere Fragen wirft das Ziel des Primary Capital Programme auf, Schulen so einzurichten, dass sie für das Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert geeignet sind – nicht zuletzt die Frage, was man eigentlich darunter versteht. Aus Sicht der Primarbildungs-Studie muss hier auf jeden Fall etwas geschehen. Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern klagten über den Zustand der Schulgebäude. Sie beschwerten sich über mangelnde Übereinstimmung von Design und Funktion, zu geringe Flexibilität und insbesondere zu wenig Platz für Spiel, Sport und Unterricht. Viele gaben an, dass die Verhältnisse in den Schulgebäuden zu beengt seien. Ein Schulleiter äußerte nachdrücklich: „Wir brauchen in den Schulen keinen Schnickschnack. Wir brauchen geräumige Klassenzimmer, große Sporthallen, einen Allwetter-Sportplatz, ordentliche Toiletten und geräumige Waschräume, eine Bibliothek, niedrige Instandhaltungs- und Energiekosten und einen Computer-Raum mit 30 Geräten – nicht mit einem für jeweils zwei Schüler/innen. Wir brauchen Platz!“

Die Befragten klagten auch über zu wenige Spezialräume für den Unterricht in Naturwissenschaften, Kunst und Musik und für Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf. In Übereinstimmung mit ihrer Forderung nach einer veränderten Personal-ausstattung weist diese Studie darauf hin, dass diejenigen, die am Investitionsprogramm für Primarschulen beteiligt sind, darauf achten müssen, dass die Schulen sowohl normale Klassenzimmer als auch Spezialräume für bestimmte Fächer benötigen. Die Studie teilt auch die wachsende Sorge, dass Bücherregale durch Computertische ersetzt werden könnten. Computer sind wichtig, aber sie sollten die Bibliotheken ergänzen, nicht verdrängen.

Die Kinder gaben Bibliotheken als einen ihrer Lieblingsbereiche an; in der Aula sahen sie das Zentrum des Schullebens. Außerdem äußerten sie der Studie gegenüber ihr Bedürfnis nach Sicherheit – sie wünschten sich Überwachungskameras, Sicherheitstüren, Alarmanlagen und elektronisch gesicherte Eingänge mit Kartenzutritt. Außerdem hätten sie gerne Ruhezonen und Entspannungsräume. Der Außenbereich war ihnen ebenfalls sehr wichtig. Sie schlugen Abenteuer- und Wasserspielplätze, Trampoline und Hüpfburgen vor. Auf ihrer Wunschliste standen außerdem Naturschutzzonen, Schmetterlings- und Gewächshäuser, Teiche sowie kleine Bauernhöfe und Streichelzoos.

Diese Studie fordert, dass Kinder ebenso wie Lehrkräfte an der Gestaltung von neuen Primarschulen beteiligt werden (siehe unten). Wenn man sie nicht fragt, vergibt man eine Möglichkeit, etwas zu schaffen, was wirklich ins 21. Jahrhundert passt.

Computer sind wichtig, aber sie sollten die Bibliotheken ergänzen, nicht verdrängen.

FALLSTUDIE

Pragmatische Schüler-Bauherr/inn/en möchten einfach nur, dass alles funktioniert

Im Jahr 2000 beschloss die Sorrell Foundation⁷⁹ herauszufinden, was geschehen würde, wenn man Kindern die Verbesserung der Gestaltung ihrer Schule übertrüge. Immerhin sind sie die „Konsument/inn/en“ der Bildung, diejenigen, die die Schulen tagein, tagaus nutzen. Also stellte die Stiftung eine Verbindung zwischen „Schüler-Bauherr/inn/en“ und einigen der besten Architekt/inn/en und Designer/inne/n des Landes her, darunter Kevin McCloud und Paul Smith.

Zehn Jahre später floriert die Arbeit der Stiftung, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, bei jungen Menschen Kreativität zu fördern und durch gutes Design ihre Lebensqualität zu verbessern. Sie hilft Schüler/inne/n, auf die Regierungsprogramme Building Schools for the Future⁸⁰ und Primary Capital Programme Einfluss zu nehmen. Die Kinder arbeiten in Teams und gestalten Entwürfe für ein Design, das ihre Schule verbessern würde.

Tom Doust ist Leiter des Bildungsbereichs der Stiftung. Er sagt: „Es erstaunt mich immer wieder auf Neue, wie souverän und bestimmt junge Menschen sein können. Aber sie sind auch sehr pragmatisch und bescheiden. Sie wollen einfach nur, dass alles funktioniert.“

Im Laufe der Jahre hat die Stiftung fünfzehn Dinge ermittelt, deren Intaktsein die Kinder in der Schule am wichtigsten finden. Dazu gehören die Klassenräume, die Außen- und Sozialbereiche, die Toiletten, die Speise- und die Computerräume.

„Die jungen Leute sind längst bereit für die Schulen des 21. Jahrhunderts“, bemerkt Tom Doust. „Durch den ständigen Informationsfluss via Handy und Computer zu Hause lernen sie eigentlich unentwegt. Sie sind der Ansicht, dass die Schulen entsprechend ausgestattet sein sollten und wünschen sich innovativere Möglichkeiten als einen quadratisch angeordneten Computerraum.“

Die Außenflächen sind den Kindern auch sehr wichtig. „Sie haben viele Ideen, wie man Areale gestalten sollte, wo man frische Luft bekommt und etwas zusammen machen kann. Möbel sind ebenfalls wichtig; die Kinder haben oft den Eindruck, dass Schulen einfach nur Holzbänke hinstellen, anstatt sich Gedanken zu machen, was man wirklich braucht.“

„Auch wenn die gesellige Seite der Schule ihnen sehr wichtig ist, wollen die Kinder lernen. Sie wollen ihre Lernumgebung wirklich weiterentwickeln.“

Bildungspolitik

Dezentralisierung einer Nation

Im Interesse von Bildung und Demokratie sollte die Regierung den Schulen Macht zurückgeben

KERNPUNKTE

- Stellen sie ein neues Gleichgewichts zwischen den Zuständigkeiten der Regierung, der kommunalen Behörden und der Schulen her.
- Ersetzen Sie Top-Down-Vorschriften und zentralistisches Mikromanagement durch Übertragung von professioneller Verantwortung, wechselseitige Rechenschaftspflicht und Achtung vor jeder Art von Forschung.
- Beenden Sie Diskurse, die auf Lächerlich-Machen und Mythenbildung setzen, und versuchen Sie sicherzustellen, dass die Debatte deutlich macht, worum es bei der Bildung gehen sollte, anstatt es zu negieren

Bilanz der Bildungspolitik

Reaktionen von Befragten dieser Studie auf zentrale Regierungsmaßnahmen

Breite Zustimmung

Every Child Matters; Children's Plan;⁸¹ Sure Start;⁸² Narrowing the Gap;⁸³
Erweiterung des Betreuungs- und Bildungsangebots für Kleinkinder

Ambivalente Einschätzung

Maßnahmen zum besonderen pädagogischen Förderbedarf; Neuorganisation der örtlichen Behörden

Stark unterschiedliche Beurteilungen

Reform der Personalausstattung

Einschätzung als im Prinzip vernünftig, aber in der Praxis unbefriedigend

Frühkindliche Grundlagenstufe; nationales Curriculum

Überwiegend negative Beurteilung

Strategie zur Anhebung der Rechenkompetenz (allerdings etwas positiver als die zur Anhebung der Schreib-Lesekompetenz); Strategie zur Anhebung der Schreib-Lesekompetenz; Primarbildungs-Strategie .

Starke Ablehnung

Landesweit geltende Lernziele und Tests; Ergebnistabellen und namentliche Nennung und Ächtung von Schulen; die Inspektionsverfahren von Ofsted (aber nicht das Prinzip der externen Inspektion)

In den vergangenen 20 Jahren wurden die Primarschulen von einer Flut von Regierungs-Initiativen niedergedrückt, ja nahezu erstickt. Einige Maßnahmen fanden breite Zustimmung, andere wurden irgendwann akzeptiert. Wie aus der Bilanz der Bildungspolitik (siehe oben) hervorgeht, wird das nationale Curriculum im Allgemeinen nicht mehr angefochten, die Maßnahmen der Regierung für Kinder werden begrüßt und ihre Verpflichtung, sich für den Schutz benachteiligter Kinder einzusetzen, als selbstverständlich angesehen. Aber die Ablehnung vieler im Rahmen dieser Studie Befragter anderen Maßnahmen gegenüber – vor allem denen im Zusammenhang mit der Standards-Agenda – bleibt groß. Natürlich wird eine Strategie nicht falsch durch Unpopularität (oder umgekehrt). Die Regierung beharrt z.B. darauf, dass die landesweiten Tests zu Verbesserungen geführt haben, trotz der Ablehnung durch Lehrkräfte, Eltern und einen Sonderausschuss des britischen Unterhauses. Weil es um die langfristige Qualität der Bildung geht, ist die Cambridge Primarbildungs-Studie über das bloße Einholen von Meinungen hinaus- und den erhobenen Befunden nachgegangen. Was hat die Standards-Agenda tatsächlich erreicht?

Die Forschungsergebnisse sind uneinheitlich. Behauptungen über Verbesserungen beim Lesen, in den Naturwissenschaften und beim Rechnen sind bis zu einem gewissen Grade relativ berechtigt – auch wenn sie sich auf Testergebnisse der sechsten Jahrgangsstufe stützen und folglich nur einen sehr begrenzten Ausschnitt bieten. Dieser positiven Entwicklung stehen Befunde über den Abbau eines breit gefächerten und ausgewogenen Lehrplans, über den Stress, den die Tests bei Lehrkräften, Eltern und Kindern auslösen, über die nur begrenzte Wirkung der teuren Strategie zur Förderung der Schreib-Lesekompetenz und über den Misserfolg bei der Schließung der Leistungsschere gegenüber. Wäre angesichts dieser Probleme das Niveau vielleicht auch gestiegen, und zwar höher und schneller, wenn die Regierung nicht auf dem Aufzwingen von unpopulären Maßnahmen bestanden hätte?

„Aufzwingen“ ist ein emotionsgeladenes Wort, aber diese Studie stieß auf eine weit verbreitete und zunehmende Verdrossenheit über das Ausmaß, in dem die Regierung und ihre Behörden seit 1989, und besonders seit 1997, ihren Zugriff auf das Handeln von lokalen Behörden und Schulen verstärkt haben. Der Hauptkritikpunkt war die Zentralisierung. Die Verschiebung der Machtverteilung zwischen der nationalen, der kommunalen und der Schulebene war ursprünglich nur eines der zehn von der Studie angesprochenen Themen, aber dieses Problem drängte immer wieder in den Vordergrund.

Zwar haben zentralistische Reformen zu wichtigen Veränderungen im Hinblick auf Kinder und Kinderfürsorgeleistungen geführt, doch es herrschte bei den Befragten große Einigkeit darüber, dass die Reformen zum Lehrplan und zur Schulpädagogik zu weit gegangen seien. Die Regierung muss sich weiter zurückziehen, fordert diese Studie. Sie sollte Rahmenkonzepte erlassen, um die Arbeit der Schulen zu unterstützen, den Umfang und die Ziele des nationalen Curriculums klarstellen und Standards definieren, worauf Kinder einen Anspruch haben – nicht was sie bei einem Test im Alter von 11 Jahren wissen sollten. Versuche, professionelles Denken und Handeln zu kontrollieren, sind weder gut für Schulen noch für die Demokratie.

Im Rahmen dieser Studie Befragte gaben an, dass ein Effekt der sogenannten „zentralisierten Dezentralisierung“ – der Abwälzung der tagtäglich zu treffenden Entscheidungen auf die Schulen und der Kontrolle über größere Entscheidungen durch zentrale Behörden – darin bestehe, dass die kommunalen Behörden nicht mehr über genügend Befugnisse verfügen, um ihrer Verantwortung nachzukommen. Wie können sie zum Beispiel sicherstellen, dass Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf die bestmögliche Unterstützung erhalten, wenn sie kaum Einfluss darauf haben, wo diese Kinder eingeschult werden? Die Zeit ist reif für eine erwachsenere Beziehung zwischen den unterschiedlichen Regierungsebenen und für deutlich ausgeglichene Machtverhältnisse.

Aber jetzt, wo die Regierung die nationalen Strategien abschaffen will und den Schulen mehr Autonomie verspricht, gibt es doch sicher Grund zum Optimismus? Leider wurden solche Versprechen auch schon früher gemacht, wie Robin Alexander in der Einführung zu dieser Studie (s.o.) feststellt – aber geändert hat sich nur wenig.

Befragte dieser Studie waren nicht nur mit etlichen der Maßnahmen nicht einverstanden, sondern auch nicht damit, wie sie zustande kamen. Abgesehen von der Zentralisierung ist dieser Prozess gekennzeichnet von Geheimniskrämerei und dem „leisen Autoritarismus“ der neuen Zentren der Macht; von der Abschaffung der kommunalen Mitspracherechte; vom Aufstieg nicht demokratisch gewählter und folglich niemandem Rechenschaft schuldiger Gruppen, die hinter verschlossenen Türen wichtige Entscheidungen treffen; von dem „hohlen Ritual“ der Anhörungen; dem Verlust des professionellen Dialogs; der Politisierung des gesamten Bildungsbereichs, die es unmöglich macht, über Ideen oder Befunde zu diskutieren, die nicht „angesagt“ sind oder die nicht von „hier“ stammen (wobei mit hier das Bildungsministerium oder Downing Street 10 – der Sitz des Premierministers – gemeint ist).

Diese Studie und ihre Teilnehmer/innen haben Varianten dieses Demokratiedefizits aufgezeigt; viele betreffen die Art und die Qualität der Informationen, von denen sowohl fundierte Entscheidungen als auch effektive Bildung abhängen: die Unvollständigkeit und damit Unzuverlässigkeit von offiziellen Informationen, insbesondere im Zusammenhang mit den Standards; die mangelnde Unabhängigkeit; die Schaffung bzw. Pflege von

„Bildungsmythen“, um eine übertriebene Darstellung politischer Fortschritte abzusegnet; die Schlüsselrolle der Medien bei der Gestaltung von Informationen für die und von der Regierung; und die Unwilligkeit der Entscheidungsträger/innen, sich mit alternativen Informationen auseinanderzusetzen, mit denen sich bessere Maßnahmen begründen ließen.

Und untrennbar von den Informationen ist die Sprache, in der sie vermittelt werden. Allzu lange, so hat diese Studie festgestellt, hat die nationale Debatte über Primarschulen – manchmal absichtlich, manchmal nicht – verschleiert, verfälscht und Verwirrung gestiftet. Die Vergangenheit, aus der wir lernen könnten, fiel so manches Mal politischen Zwecken zum Opfer. So wurde der Plowden Report von 1967 beispielsweise scharf dafür kritisiert, dass er eine Welle von kindzentriertem Progressivismus entfesselt habe. Dabei war dieser Bericht ein viel vorsichtigeres und konservativeres Dokument, als seine Verleumder/innen behauptet haben, und in vielen Schulen war die vermeintliche Welle kaum mehr als ein leichtes Plätschern. Auch diese Primarbildungs-Studie hat ihren Teil an kontroversen Schlagzeilen ausgelöst, die aus vorsichtigen Mitteilungen Sensationen gemacht und komplexe Forschungsergebnisse total vereinfacht haben. Die Autor/innen der Studie wurden sogar beschuldigt, einen Exodus zurück in die verspotteten und sagemumrankten 70er-Jahre anzuführen. Sie hoffen dennoch, dass die entscheidenden Fragen in abgewogener und offener Weise aufgenommen und diskutiert werden. Es ist an der Zeit, eine Debatte voranzutreiben, die deutlich macht, worum es bei der Bildung gehen sollte, anstatt es zu negieren.

Es ist an der Zeit, eine Debatte voranzutreiben, die deutlich macht, worum es bei der Bildung gehen sollte, anstatt es zu negieren.

Destruktive Diskurse

Diese Studie mahnt an, dass die Qualität der nationalen Debatte über Bildung in England von drei destruktiven „Diskursen“ unterminiert worden ist – Dichotomien, Lächerlichmachen und Mythenbildung. Betrachten wir die Dichotomien. Schlagwörter, von denen einige noch aus den 60er-Jahren stammen, zwingen wichtige Konzepte in eine unnatürliche Opposition. Dies führt bestenfalls dazu, dass man meint, man habe die Wahl, und schlechtestenfalls zu dem Eindruck, es bestehe ein Widerspruch, wobei beides nicht zutrifft. Das schädlichste Beispiel aus jüngerer Zeit ist die Dichotomie zwischen dem Erreichen von Standards in den „Kernfächern“ und einem breit gefächerten und ausgewogenen Curriculum. Es gibt noch weitere:

- Standards statt Strukturen
- Standards statt Curriculum
- Unterricht für Kinder, nicht in Fächern
- fächerzentriert statt kindzentriert
- traditionell statt progressiv

Es gibt eine einfache Möglichkeit, diese oberflächlichen, aber gefährlichen Dichotomien zu beseitigen. Ersetzen Sie einfach „statt“ und „nicht“ durch „und“.

Politik

Plädoyer für eine gerechtere Finanzierung

*Bedarfsgerechte Finanzierung, die die Ansprüche der Kinder garantiert?
Nicht abschätzbar!*

KERNPUNKTE

- Schaffen Sie die Finanzierungsdifferenz zwischen Primar- und Sekundarstufe ab.
- Stellen Sie sicher, dass sich die Finanzierung von Primarschulen nach den Erfordernissen der dortigen Bildung und des Curriculums richtet.
- Entwerfen Sie alternative Modelle einer lehrplan- und bedarfsgerechten Primarschulpersonalausstattung, und veranschlagen Sie die entsprechenden Mittel.
- Stellen Sie die wachsenden Kosten den Einsparungen gegenüber, die aus der Beendigung der nationalen Primarstrategie erwachsen, indem Sie deren Budget auf die Schulen übertragen und die Infrastruktur abbauen.

Eine Regierungsmaßnahme, die bei den Befragten der Studie breite Zustimmung fand, ist die massive Steigerung der Ausgaben für das Primarbildungswesen seit 1997. Die Studie vertritt die Auffassung, dass es nun Zeit ist für den nächsten Schritt, die Beseitigung des Finanzierungsunterschieds zwischen der Primar- und der Sekundarstufe. Diese Ungleichheit wurde bereits im Hadow Report von 1933 kritisiert und auch im Plowden Report hervorgehoben (der im Übrigen feststellte, dass „ein beträchtlicher Anteil des Geldes, das für ältere Kinder ausgegeben wird, eine Verschwendung darstellt, wenn in ihrer Primarschulzeit nicht mehr für sie ausgegeben wird“). Dieses Plädoyer wurde im „Bericht der Drei Weisen“ von 1992 und vom Sonderausschuss für Bildung des britischen Unterhauses im Jahre 1994 wiederholt.

„Fairness“ und „Verlässlichkeit“ waren Zwillings Themen bei den Anhörungen und Erhebungen dieser Studie zur Finanzierung von Schulen und lokalen Behörden. Es gab viele Klagen darüber, dass die Finanzierung von Initiativen oftmals nur Stückwerk und von kurzer Dauer sei, so dass Innovationen schwer aufrecht zu erhalten seien. Besonders verbreitet waren Sorgen über die Finanzierung von Maßnahmen für eine besondere pädagogische Förderung. Die Schulen sagten, ihnen fehle das Geld zur Unterstützung von Schüler/inne/n mit tiefgreifendem und mehrfachem Förderbedarf, und mehrere äußerten, dass die Finanzierung für besondere Fördermaßnahmen zu kurzfristig und geographisch uneinheitlich sei.

Andere problematische Bereiche, die genannt wurden, waren Chancengleichheit, EDV-

Ausstattung, Musikunterricht, berufliche Weiterbildung, PPA-Zeiten⁸⁵ und professionelle Beratung. Die lokalen Behördenvertreter/innen sind sich bewusst, dass der „Topf“ begrenzt ist, sagten aber, dass Beständigkeit in der Finanzierung oftmals wichtiger sei als die Höhe des Betrags. Einige Institutionen erklärten, dass die Einrichtung von Abteilungen für Kindersozialdienste die Finanzierung weiter verkompliziert habe, die Kinder aber bis heute auf den Nutzen warteten.

Die Association of School and College Leaders⁸⁶ schlug zum Beispiel vor, dass gerade solche Schulen finanziell belohnt werden sollten, „die die Kinder mit dem größten Förderbedarf aufnehmen, nicht die unproblematischsten Kinder“. Die Befunde dieser Studie zeigen, was für eine Herausforderung es darstellt, eine stabile Finanzierung mit Vorkehrungen für sich verändernde Bedürfnisse in Einklang zu bringen. Eine Finanzierung, die sich hauptsächlich auf die Anzahl der Schüler/innen stützt, so äußerten Befragte, arbeite gegen die Schulen, die bereits in Schwierigkeiten seien, und benachteilige ihre Schüler/innen noch weiter.

Die Primarbildungs-Studie empfiehlt, die Voraussetzungen und Berechnungsschlüssel für die Finanzierung der Primarbildung komplett auf den Prüfstand zu stellen. Die Personalausstattung sollte lehrplan- und bedarfsgeleitet sein, und die Finanzierung sollte es den Schulen ermöglichen, das komplette Curriculum auf höchstem Niveau zu unterrichten und auch ihre vielen anderen Aufgaben zu erfüllen. Außerdem sollten die extremen Finanzierungsunterschiede zwischen einzelnen lokalen Behörden und verschiedenen Lernstufen abgeschafft werden.

Eine Finanzierungsreform wird nicht billig werden, aber einige der Vorschläge lassen beträchtliche Einsparungen zu – z.B. die Beendigung der nationalen Primarbildungsstrategie (die zusammen mit ihren Vorgängern bis dato 2 Milliarden Pfund gekostet hat), mehr Schulpartnerschaften und -netzwerke sowie der Abbau der Rolle und der Infrastruktur der Zentralregierung und ihrer Behörden. Auf lange Sicht sind die Vorteile einer aufgabenorientierten Personalausstattung, die zu hohen Standards führt, den Anspruch auf das gesamte Curriculum garantiert und die Leistungsschere verkleinert, nicht abschätzbar, wie diese Studie meint.

Anmerkungen:

- 1 Im Folgenden wird der Cambridge Primary Review um der besseren Lesbarkeit willen als Cambridge Primarbildungs-Studie oder einfach nur Studie bezeichnet. (Anm. d. Übers.)
- 2 Am 11. Mai 2010 wurde in Großbritannien von der Conservative Party und den Liberal Democrats eine neue Regierung gebildet. Seither wird auf einigen Websites, die in dieser Untersuchung angeführte Berichte und Richtlinien enthalten, ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese Anordnungen und Leitlinien der bisherigen Labour-Regierung nicht mehr zwingend die Meinung der neuen Amtsinhaber/innen widerspiegeln. Wörtlich heißt es dort:
 „A new UK Government took office on 11 May. As a result the content on this site may not reflect current Government policy. All statutory guidance and legislation published on this site continues to reflect the current legal position unless indicated otherwise. To view the new Department for Education website, please go to <http://www.education.gov.uk>.“
 Übersetzung: Am 11. Mai hat eine neue britische Regierung die Amtsgeschäfte übernommen. Daraus folgt, dass der Inhalt dieser Seite möglicherweise nicht die Auffassungen der gegenwärtigen Regierung wiedergibt. Die Richtlinien und Gesetze, die auf dieser Seite veröffentlicht sind, bleiben in Kraft, so lange nichts anderes bekannt gegeben wird. Die Website der neuen Regierung finden Sie unter: <http://www.education.gov.uk>. (Anm. d. Übers.)
- 3 Die Primarbildung in England umfasste bis 2008 die so genannten Key Stages (= zentrale Lernstufen) 0, 1 und 2. Key Stage 0, auch Foundation Stage (Grundlagenstufe) genannt, umfasst Bildungsmaßnahmen vor der Einschulung. Die englische Grundschule beginnt im Alter von 5 Jahren; sie besteht aus Key Stage 1 (zwei Schuljahre) und Key Stage 2 (vier Schuljahre), endet also im Alter von 11–12 Jahren.
 Im Jahr 2008 wurde mit der Einführung der Early Years Foundation Stage (= Frühkindliche Grundlagenstufe) der vorschulische Bildungsbereich auf alle Kinder zwischen 0 und 5 Jahren ausgedehnt. Im Folgenden wird der Begriff Key Stage mit Lernstufe übersetzt. (Anm. d. Übers.)
- 4 Gemeint ist Großbritannien mit England, Schottland, Wales und Nordirland, das auch im „Mutterland“ umgangssprachlich häufig nur „England“ genannt wird. (Anm. d. Übers.)
- 5 Der Cambridge Primary Review kann bezogen werden über: www.primaryreview.org.uk. Die hier übersetzte Zusammenfassung und die Kurzfassung kann man ausdrucken über: <http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Finalreport/CWE-briefing.pdf> (vier Seiten) http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Finalreport/CPR-booklet_low-res.pdf (41 Seiten) (Anm. d. Übers.)
- 6 Der Ausdruck „3 Rs“ bezieht sich auf die drei Grundfähigkeiten „Read“, „Write“ und „Rithmetics“, also Lesen, Schreiben und Rechnen. Von drei „Rs“ ist deshalb die Rede, weil alle drei Wörter mit einem starken R-Phonem beginnen. Gleichzeitig handelt es sich hier um einen ironisierenden Ausdruck, da jemand, der wirklich über eine solide Grundbildung verfügt, selbstverständlich weiß, dass die Begriffe nicht alle mit einem „R“ beginnen. (Anm. d. Übers.)
- 7 Gemeint sind linksliberale bis marxistische Positionen, wie sie in den gesellschaftlichen Unruhen der 60er- und 70er-Jahre populär waren. (Anm. der Übers.)
- 8 Die Studie war 1963 von dem damaligen Bildungsminister Sir Edward Boyle in Auftrag gegeben worden. Mit der Durchführung war der Central Advisory Council For Education (Zentraler Bildungsrat) unter dem Vorsitz von Bridget Lady Plowden beauftragt. Der Bericht befürwortete kindzentrierte Lernansätze und empfahl u.a. eine engere Zusammenarbeit zwischen Elternhäusern und Schulen und kostenlosen Zugang zu Kinderbetreuung ab drei Jahren; außerdem verbot er die körperliche Züchtigung in Primarschulen. (Anm. d. Übers.)
- 9 Die Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce (RSA = Königliche Gesellschaft zur Förderung von Kunst, Handwerk und Handel) hat es sich zur Aufgabe gemacht, an der Beseitigung von Hemmnissen des sozialen Fortschritts mitzuwirken. Vgl. die Homepage der Gesellschaft unter: <http://www.thersa.org/>; Zugriffsdatum: 02.05.2010.
 Die Veranstaltung fand am 19. Oktober 2009 statt. (Anm. der Übers.)

- ¹⁰ Teachers First (= Lehrkräfte zuerst) ist eine Organisation, die auf die Ausrichtung von Fortbildungen für Lehrkräfte und Schüler/innen spezialisiert ist. Vgl. die Hinweise auf der Homepage der Organisation: www.teachersfirst.org.uk/cpr; Zugriffsdatum 02.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- ¹¹ Im Jahre 1931 hatte Sir William Henry Hadow im Auftrag der britischen Regierung einen Bericht mit dem Titel „The Primary School“ vorgelegt. Darin ging es nicht nur um eine Bestandsaufnahme, sondern auch um konkrete Empfehlungen für Verbesserungen der Primarschulen. Neben strukturellen und curricularen Vorschlägen hatte Hadow u.a. eine bessere finanzielle Ausstattung dieser Schulstufe gefordert. Die Auswirkungen des Berichts waren aber relativ gering; das öffentliche Interesse galt vor allem der Qualität der Sekundarschulen; im Primarbereich sah man nicht viel mehr als eine Vorbereitungsstufe für „die eigentliche Schule“. (Anm. der Übers.)
- ¹² Die Training and Development Agency for Schools (TDA = Ausbildungs- und Entwicklungsagentur für Schulen) ist eine staatliche Agentur, die im Kontext des Programms Every Child Matters (vgl. Anmerkung 41) gegründet wurde, um die Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals zentral zu organisieren und zu standardisieren. Als übergeordnete Werte, an denen sie ihre Standards orientiert, gibt sie „Zuhören-“, „Verbessern-“ und „Vermitteln-Können“ an. Die Kernstandards sind den drei Gruppen „Eigenschaften“, „Wissen und Verstehen“ und „Kompetenzen“ zugeordnet, aber nicht nach Schulstufen differenziert. Sie sollen die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte, ihre Selbsteinschätzung, die Identifizierung ihres eigenen Weiterentwicklungsbedarfs und das Setzen beruflicher Ziele steuern helfen. Vgl. dazu auch die Homepage der Agentur unter der URL: <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards.aspx>; Zugriffsdatum: 02.05.2010. Siehe auch unten das Kapitel „Von Anfänger/inn/en zu Expert/inn/en“. (Anm. der Übers.)
- ¹³ Das Ofsted (Office for Standards in Education = Agentur für Bildungsstandards) ist eine nicht-ministerielle Regierungseinrichtung zur permanenten Überprüfung aller Schulen in England. Zudem evaluiert es Schulbehörden, Kurse zur Lehrerfortbildung, Kinderbetreuungseinrichtungen und Privatschulen. Außerdem erstellt es Berichte zu staatlichen Bildungsstrategien und untersucht, inwiefern deren Maßnahmen greifen. Die Abteilung ist Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England unterstellt, dem „Obersten Schulinspektor Ihrer Majestät in England“. Ihre Mitglieder werden berufen und sind unmittelbar der Krone verantwortlich. (Anm. d. Übers.)
- ¹⁴ Gemeint sind die Abgeordneten des britischen Unter- und Oberhauses. (Anm. d. Übers.)
- ¹⁵ Seitenangaben beziehen sich jeweils auf den englischen Abschlussbericht. (Anm. d. Übers.)
- ¹⁶ Es gibt keine unmittelbar entsprechenden Begriffe für „literacy“ und „numeracy“ im Deutschen. Gelegentlich wird „literacy“ mit „Literalität“ übersetzt. Wörtlich bedeutet „literacy“ Lese- und Schreibkompetenz, schließt aber auch andere sprachbasierte Fähigkeiten ein, wie z.B. Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit und Vertrautheit mit Büchern. Vergleichbares gilt für „numeracy“, womit ebenfalls nicht nur die Fähigkeit des Zählens gemeint ist, sondern der sachlogisch angemessene Umgang mit zähl- und messbaren Phänomenen. Um der leichteren Lesbarkeit willen werden im Folgenden die Begriffe „Schreib-Lesekompetenz“ und „Rechenkompetenz“ verwendet. (Anm. d. Übers.)
- ¹⁷ SAT = Scholastic Assessment Test (= Schulleistungstest); hier sind die standardisierten Zulassungstests für die Lernstufe 2, also im Alter von etwa sieben Jahren, gemeint. (Anm. d. Übers.)
- ¹⁸ Vgl. Anmerkung 12.
- ¹⁹ Teaching Assistants, also Lehrassistent/inn/en bzw. Hilfslehrkräfte, sind in Schulen der Bundesrepublik nicht üblich. In Großbritannien besteht ihre Aufgabe vor allem in der Unterstützung der Lehrkräfte – zum Beispiel durch Übernahme von Verwaltungsaufgaben und bei der Aufsicht – sowie einzelner Schüler/innen – etwa solcher mit besonderem Förderbedarf oder mit Verhaltensauffälligkeiten. (Anm. d. Übers.)
- ¹⁹ Gemeint sind Ganztagschulen, die jedoch nicht ganztätig schulische Aktivitäten anbieten, sondern auch Freizeitaktivitäten – z.B. Sportclubs – und andere Dienstleistungen für Kinder, z.B. therapeutischer Art. (Anm. d. Übers.)

- ²⁰ Die vollständige Bezeichnung lautet Department for Children, Schools and Families (= Ministerium für Kinder, Schulen und Familien). (Anm. d. Übers.)
- ²¹ Die vollständige Bezeichnung lautet Department for Children, Schools and Families (= Ministerium für Kinder, Schulen und Familien). (Anm. d. Übers.)
- ²² Zu den National Strategies des britischen Ministeriums für Kinder, Schulen und Familien für die Bereiche Elementar-, Primar- und Sekundarstufe, Inklusion, Schulleitung und Weiterbildung vgl. die URL: www.nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk; Zugriffsdatum: 02.05.10. (Anm. d. Übers.)
- ²³ Queen Victoria (1819–1901) war von 1837 bis 1901 Regentin des Vereinigten Königreichs, seit 1876 außerdem Kaiserin von Indien. (Anm. d. Übers.)
- ²⁴ Vgl. Anmerkung 8. Der ganze Bericht kann eingesehen werden unter URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/>; Zugriffsdatum: 03.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- ²⁵ Die Studie Start Right (= Guter Anfang) der Royal Society for Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce (vgl. Anmerkung 9) wurde 1994 von Christopher Ball veröffentlicht; sie betonte vor allem die Bedeutung frühkindlicher Bildung schon für die Drei- und Vierjährigen. Der Text kann kostenlos heruntergeladen werden unter URL: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED372833&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED372833. (Anm. d. Übers.)
- ²⁶ Die Conservative Party war unter Margaret Thatcher (1979–1990) und John Major (1990–1997) nahezu zwanzig Jahre lang an der Regierung. (Anm. d. Übers.)
- ²⁷ Am 2. Mai 1997 übernahm Tony Blair von der Labour Party das Amt des Premierministers von Großbritannien. 2007–2010 folgte ihm Gordon Brown im Amt. (Anm. d. Übers.)
- ²⁸ Her Majesty's Inspectorate of School (= Königliches Schulinspektorat) ist eine Behörde, die nicht der Regierung, sondern unmittelbar der Krone untersteht. 1992 wurde sie durch das Ofsted ersetzt. Der Bericht Primary Survey 1978, hrsg. vom Majesty's Stationary Office in London, kann kostenlos heruntergeladen werden unter URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/hmi-primary/index.html>; Zugriffsdatum: 03.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- ²⁹ Kenneth Baker (geb. 1934) gehörte als konservativer Abgeordneter von 1968 bis 1997 dem House of Commons an. Von 1981 bis 1992 war er in verschiedenen Ministerämtern tätig, darunter von 1986 bis 1989 als Minister für Unterricht und Künste (Secretary of State for Education and Skills). (Anm. d. Übers.)
- ³⁰ ERA = Education Recruitment Agency (= Bildungspersonalagentur). Die Organisation bemüht sich um die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. (Anm. d. Übers.)
- ³¹ Gemeint sind die National Curriculum Assessments – staatlich vorgegebene Tests, mit deren Hilfe der Lernstand national einheitlich festgestellt werden soll. Umgangssprachlich werden sie auch als Sats oder SATs (Scholastic Assessment Tests = Schulleistungstests) bezeichnet. Je nach Alter der Schüler/innen werden diese Prüfungen unter Anleitung der Lehrkräfte oder als schriftliche Tests durchgeführt. Die Tests für Siebenjährige (am Ende von Lernstufe 1) wurden im Schuljahr 1990/91, die für Elfjährige (am Ende von Lernstufe 2) im Schuljahr 1994/95 eingeführt. Bei den Tests soll gemessen werden, wie hoch der Lernstand der Kinder im Hinblick auf die Vorgaben des Nationalen Curriculums bereits ist; dabei unterscheidet man acht Lernstadien. Erwartet wird, dass Schüler/innen nach Abschluss von Lernstufe 1 (am Ende der zweiten Klasse) die Stufe 2, nach Abschluss von Lernstufe 2 (nach der sechsten Klasse) die Stufe 4 und nach Abschluss von Lernstufe 3 (am Ende der neunten Klasse) die Stufe 5 oder 6 erreicht haben. (Anm. d. Übers.)
- ³² Das nach dem konservativen Politiker R.A. Butler genannte Bildungsgesetz (Education Act) von 1944 führte zur klaren Trennung zwischen Primar- und Sekundarbildung und damit zur offiziellen Einführung beider Bereiche. Außerdem verankerte das Gesetz die Dreigliedrigkeit des Sekundarbereichs und schaffte auch für diesen das Schulgeld ab. (Anm. d. Übers.)
- ³³ Gemeint ist ein Test für elfjährige oder etwas ältere Schüler/innen am Laufe der 7. Klasse; von den Ergebnissen wird bzw. wurde abhängig gemacht, welche Sekundarschule die betreffenden Schüler/innen

besuchen dürfen. Dieser Test wird heute nur noch sehr selten durchgeführt. (Anm. d. Übers.)

- ³⁴ Zum National Curriculum und den Sats vgl. Anmerkung 31.
- ³⁵ Local Education Authorities = lokale Bildungsbehörden. (Anm. d. Übers.)
- ³⁶ Der Bericht mit dem offiziellen Titel Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools (= Curriculumorganisation und Unterrichtspraxis in Primarschulen) wurde im Auftrag des Bildungsministeriums von Robin Alexander – dem Leiter der Cambridge Primarbildungsstudie –, Jim Rose and Chris Woodhead erstellt; er steht zum Download bereit unter URL: <http://www.educationengland.org.uk/documents/threewisemen/>; Zugriffsdatum: 24.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- ³⁷ Vgl. Anmerkung 13.
- ³⁸ Bei NUT (National Union of Teachers = Nationale Lehrerunion) und NASUWT (National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers = Nationale Lehrervereinigung und Lehrerinnen-Union) handelt es sich um die einflussreichsten Lehrgewerkschaften Großbritanniens. Vgl. die Homepages der beiden Gewerkschaften: URL: www.teachers.org.uk und URL: www.teachersunion.org.uk; Zugriffsdatum: 13.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- ³⁹ In diesem Weißbuch („Exzellenz in Schulen“) legte die Regierung – im Auftrag der Königin – Pläne dar, wie sie es schaffen wolle, die Bildungsstandards anzuheben und jedem Kind eine ordentliche Bildungsgrundlage zu vermitteln. Es gab Planziele für die nächsten fünf Jahre vor. Als besonders wichtig wurde das Zusammenwirken von Eltern, Lehrkräften, Verwaltungs- und Wirtschaftsleuten sowie politischen Verantwortungsträger/inne/n auf allen Ebenen angesehen. Das Weißbuch kann kostenlos heruntergeladen werden unter URL: <http://www.ukchildcare.ca/policy/whitepaper.shtml>; Zugriffsdatum: 13.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- ⁴⁰ Das Programm Sure Start (= Sicherer Start) setzt auf mehreren Ebenen an: Ausbau der Betreuungseinrichtungen für alle Kinder; Gesundheitsförderung für Kleinkinder und Unterstützung ihrer emotionalen Entwicklung; Betreuung der Eltern, sowohl in ihrer Erziehungsfunktion als auch im Hinblick auf ihre Erwerbssituation. Konkret wird den Kommunen dazu eine Unterstützung für den Ausbau von Serviceeinrichtungen in benachteiligten Gebieten erteilt. Gleichzeitig werden finanzielle Mittel bereitgestellt, um Eltern die Inanspruchnahme von Kinderbetreuung zu ermöglichen. Es bestehen keine Vorschriften über die Modalitäten der Dienstleistung – nur bezüglich der zu erreichenden Vorgaben. Der Pflichtenkatalog für die lokalen Programme umfasst bestimmte Ziele und Dienste, u.a. Hausbesuche, Unterstützung für qualitativvolles Spielen, Lern- und Kinderbetreuungsangebote, kinder- und familienärztliche Beratung und Unterstützung für Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Sure Start wurde mit anderen Programmen zur gezielten Armutsbekämpfung verknüpft, z. B. der Neighbourhood Nursery Initiative (= Nachbarschaftliche Initiative zur Betreuung von Säuglingen), durch deren Wirken in einem Zeitraum von drei Jahren über 11.000 Säuglingsheime in ärmeren Gegenden geschaffen wurden. (Anm. d. Übers.)
- ⁴¹ Das britische Ministerium für Kinder, Schulen und Familien veröffentlichte 2003 ein Grünbuch mit dem Titel Every Child Matters: Change for Children (= Jedes Kind zählt: Wandel für die Kinder). Es war Teil der offiziellen Reaktion auf den Tod der achtjährigen Victoria Climbié, die nach Monaten schwerster physischer und psychischer Misshandlung an deren Folgen verstorben war. Viktoria wurde zum Symbol für die zahlreichen Kinder in Not, denen rechtzeitige lebensrettende Hilfe bislang verweigert worden war. Ziel des Programms Every Child Matters ist vor allem eine bessere Zusammenarbeit zwischen Schulen, sozialen Diensten, Jugendarbeit, Justiz und Gesundheitsdiensten. Nach gründlichen Konsultationen wurde 2004 der sogenannte Children Act (= Kindergesetz) erlassen. Er bildet nun die gesetzliche Grundlage für Every Child Matters. Das Programm zielt vor allem auf Gesundheit, Sicherheit, Zufriedenheit, Aufstiegsmöglichkeiten und ökonomische Sicherheit von Kindern. Eine Weiterentwicklung stellte im Dezember 2007 der sogenannte Children's Plan (= Kinderplan) dar. Ihm zufolge soll England im Laufe der nächsten zehn Jahre zum weltbesten Lebensraum für Kinder und junge Menschen werden. Im Mittelpunkt der Regierungsmaßnahmen stehen bei diesem Plan die Familien, da die Kinder in der Schule nur etwa ein Fünftel ihrer Kindheit verbringen. Ziel ist es, durch gezielte Maßnahmen die schulischen Leistungen der Kinder zu steigern, ihren gesundheitlichen Zustand zu verbessern, Jugendgewalt zu verringern und bis 2020 die Kinderarmut abzuschaffen. (Anm. der Übers.)

- 42 Das Programm (= Exzellenz und Freude) kann kostenlos aus dem Internet heruntergeladen werden unter URL: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/85063>; Zugriffsdatum: 13.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- 43 Der Bericht (= Unabhängige Untersuchung des Frühleseunterrichts) kann kostenlos aus dem Internet heruntergeladen werden unter URL: <http://www.britannica.com/bps/additionalcontent/18/23324478/Rose-Review-of-the-Teaching-of-Early-Reading>; Zugriffsdatum: 13.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- 44 Vgl. auch Anmerkung 41.
- 45 Der Bericht (= Unabhängige Untersuchung des Primarbildungs-Curriculums) kann kostenlos aus dem Internet heruntergeladen werden unter URL: <http://www.dcsf.gov.uk/primarycurriculumreview/>; Zugriffsdatum: 13.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- 46 Das General Certificate of Secondary Education (GCSE) entspricht in etwa dem deutschen Realschulabschluss und gilt in Großbritannien als die wichtigste Abschlussprüfung der Sekundarstufe I (High School). Die Schüler/innen absolvieren in der Regel in fünf bis zehn Fächern, die sie nach dem neunten Schuljahr festlegen müssen, eine Prüfung. Dabei reicht das Notenspektrum von A* (die beste Note) bis G bzw. U (= unclassified) für eine ungenügende Leistung.
Es gibt auch GCSE-Prüfungen, die nicht vom Staat, sondern von anderen, staatlich zugelassenen Prüfungsstellen organisiert werden. So können sowohl Jugendliche als auch Erwachsene noch zu späteren Zeitpunkten in einzelnen Fächern das GCSE erwerben. (Anm. d. Übers.)
- 47 Dieses Erklärungsprinzip der Soziologie wurde erstmals von Robert K. Merton (1948) aufgestellt; es besagt, dass eine Stigmatisierung sich auf Betroffene so stark verunsichernd auswirken kann, dass diese durch ihr Verhalten schließlich selbst die Erfüllung der Vorhersage herbeiführen. (Anm. d. Übers.)
- 48 Narrowing the Gap (= Verkleinerung der Kluft) ist der Name einer zwischen 2007 und 2009 im Auftrag der britischen Regierung durchgeführten, breit angelegten Untersuchung von Dienstleistungsangeboten für Kinder. Ziel war und ist es, die unterschiedliche Versorgungslage zu beseitigen und Kindern aus benachteiligten Milieus Zugang zu Förder- und Unterstützungsmaßnahmen zu erleichtern. Der Abschlussbericht steht zum kostenlosen Download auf der Homepage von Ofsted bereit unter URL: <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/>; Zugriffsdatum: 23.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- 49 Vgl. Anmerkung 41.
- 51 Vgl. Anmerkung 39.
- 52 Die QCDA (= Agentur für Qualifikationen und Curriculumentwicklung) ist eine Regierungsagentur, die mit der Weiterentwicklung des Curriculums und des Bewertungssystems sowie der Reform des Qualifikationswesens betraut ist. Vgl. die Homepage der Agentur unter URL: <http://www.qcda.gov.uk/>; Zugriffsdatum: 14.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- 53 Matthew Arnold (1822–1882) war ein englischer Dichter und Kulturkritiker. (Anm. d. Übers.)
- 54 Denis Lawton ist emeritierter Professor des Institute of Education der University of London. (Anm. d. Übers.)
- 55 Im Original heißt es: „Level 5 in their SATs“ (= Lernstandsstufe 5) und „5 A* GCSEs“; vgl. Anmerkungen 31 und 46. (Anm. d. Übers.)
- 56 Jerome Bruner (geb. 1915) ist ein bedeutender US-amerikanischer Psychologe.
- 57 Im englischen Original steht hier ein Wortspiel: „from school hall to Whitehall“, also: von der Schul-Aula bis zu Whitehall; letzteres ist eine Straße im Londoner Regierungsbezirk Westminster. (Anm. d. Übers.)
- 58 Der „Grüne Ritter“ ist eine mysteriöse Rittergestalt, die allen Angriffen trotzt und unsterblich ist; als er geköpft worden ist, nimmt er beispielsweise seinen Kopf unter den Arm und läuft damit davon. (Anm. d. Übers.)
- 59 Springwatch (= Frühlingsbeobachtung) ist eine seit 2005 im späten Frühjahr ausgestrahlte Fernsehserie der BBC. Von Ende Mai bis Anfang Juni werden für drei Wochen Berichte und Filme aus der freien Natur in Großbritannien gesendet, das meiste davon live. Etwa 100 Journalist/inn/en und mehr als 50

Kameras sind im Einsatz, viele davon verdeckt angebracht und ferngesteuert, um beispielsweise Vögel in ihren Nestern und Dachse in ihrem Bau zu beobachten. (Anm. d. Übers.)

⁶⁰ Vgl. Anmerkungen 8 und 24.

⁶¹ Vgl. Anmerkung 52.

⁶² Als die britische Regierung im Jahre 2004 beschloss, den Schulen wieder mehr Autonomie zu geben und sie bei der Anhebung ihrer Standards zu unterstützen, wurde das so genannte School's Improvement Partner-Programm aufgelegt. Diese „Schulverbesserungs-Partner“ – häufig ehemalige Schulleiter oder Fachleute aus Bildungsbehörden – treffen sich regelmäßig mit Schulleitungen und Lehrerteams, um den Schulen bei der Aufstellung und Durchführung ihrer individuellen Verbesserungspläne zu helfen. Dazu unterstützen sie die Schulen beispielsweise bei der Selbstevaluation und stellen ihnen relevante Forschungsergebnisse zur Verfügung. Sie sollen sozusagen als Verbindungsglied zwischen Einzelschule, lokalen Behörden und der Regierung fungieren. Vgl. die Ausführungen unter URL: <http://www.teaching-expertise.com/articles/school-improvement-partners-2260>; Zugriffsdatum: 18.05.2010. (Anm. d. Übers.)

⁶³ Tower Hamlets ist ein Stadtteil im Osten Londons. (Anm. d. Übers.)

⁶⁴ Die Sprache wird im Nordosten von Bangladesch und in Teilen Indiens gesprochen. (Anm. d. Übers.)

⁶⁵ An dem Projekt Talk for Learning (= Gespräche, um besser zu Lernen) nahmen 42 Schulen in North Yorkshire teil; es war auf fünf Jahre angelegt (1999-2004). Ziel war es, mittels der dialogischen Denk- und Sprachförderung am Ende des 6. Schuljahres mindestens die Lernstandsstufe 4 in Englisch und in Mathematik zu erreichen. (Anm. d. Übers.)

⁶⁶ Sir Alan Steer führte 2008–2009 im Auftrag des Bildungsministeriums eine Untersuchung zum Lernverhalten englischer Schüler/innen durch, nachdem eine ähnliche Untersuchung aus dem Jahre 2005 erschreckende Ergebnisse gezeigt hatte. Der Abschlussbericht Learning behaviour: Lessons learned (= Lernverhalten: Die Lektionen wurden gelernt) wurde am 15. April 2009 vorgestellt. Darin kam Steer zu dem Schluss, dass sich das Lernverhalten verbessert habe und auf einem guten Wege sei. Für Fälle von schlechtem Lernverhalten schlug er ein moderates und effektives Verfahren vor, das verhindern soll, dass die übrigen Schüler/innen durch die Interventionen beim eigenen Lernen gestört werden.

Der Bericht kann kostenlos aus dem Internet heruntergeladen werden unter URL: <http://www.teacher-net.gov.uk/wholeschool/behaviour/steer/>; Zugriffsdatum: 16.05.2010. (Anm. d. Verf.)

⁶⁷ Mit dem Teaching and Learning Research Programme (= Programm zur Lehr- und Lernforschung) hat die britische Regierung im Jahre 2000 ihr bislang umfangreichstes Bildungsforschungsprogramm initiiert. Das Ende des Programms ist für das Jahr 2011 vorgesehen. An ihm wirken 700 Forscher/innen in 70 Projekten mit, die alle Bildungsbereiche abdecken – von der frühkindlichen Bildung über die verschiedenen Schulformen bis zur Weiterbildung am Arbeitsplatz. Die Forschungsteams des TLRP arbeiten eng mit Praktiker/inne/n zusammen, um sicherzustellen, dass ihre Befunde in Politik und Praxis wirklich angenommen werden. (Anm. d. Übers.)

⁶⁸ Die Assessment Reform Group (ARG = Arbeitsgruppe zur Assessment-Reform) entstand im Jahre 1989 als so genannte Policy Task Group on Assessment (Bildungspolitische Arbeitsgruppe zu Assessments) durch einen freiwilligen Zusammenschluss verschiedener Fachwissenschaftler/innen der British Educational Research Association (BERA = Britische Gesellschaft für Bildungsforschung). Als die BERA 1996 ihre bildungspolitischen Arbeitsgruppen einstellte, nahm die Gruppe den Namen ARG an; ihre Konferenzen werden seither von der Nuffield Foundation gefördert. Ziel der ARG ist sicherzustellen, dass die bildungspolitischen Maßnahmen zu Assessments auf allen Ebenen relevante Forschungsergebnisse einbeziehen und berücksichtigen. Ihre Hauptzielgruppe sind deshalb die Entscheidungsträger/innen in der Regierung und ihren Behörden; sie arbeitet aber auch eng mit Lehrkräften, Lehrerorganisationen und lokalen Erziehungsbehörden zusammen, um das Verständnis für die Bedeutung, die Zwecke und die Konsequenzen von Assessments zu stärken. Vgl. die Homepage der Gruppe unter URL: <http://www.assessment-reform-group.org/>; Zugriffsdatum: 17.05.2010. (Anm. d. Übers.)

⁶⁹ Vgl. die offizielle Broschüre des britischen Bildungsministeriums: Assessment for Learning unter URL: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/97905>; Zugriffsdatum: 17.05.2010. (Anm. d. Übers.)

⁷⁰ Es handelt sich um Lehrmaterial für die Primarschule, veröffentlicht vom Collins-Verlag. (Anm. d. Übers.)

- ⁷¹ Mansell, Warwick: Education by Numbers. The Tyranny of Testing. London: Politico's 2007. (Anm. d. Übers.)
- ⁷² Vgl. Anmerkung 62.
- ⁷³ Im englischen Original steht hier PGCE für Postgraduate Certificate in Education (= Postgraduierten-Bildungs-Zertifikat). In England und Wales kann man die Lehrbefähigung im Rahmen eines Aufbau-studiums erwerben. In der Regel führt ein ein- bzw. zweijähriger PGCE-Kurs (Vollzeit bzw. Teilzeit) zur Unterrichtsberechtigung, dem Qualified Teacher Status (QTS), der von der Teacher Training Agency (TTA = Agentur für Lehrerbildung) in Cheltenham verliehen wird. Voraussetzung für die Annahme ist ein abgeschlossenes Studium in dem Fach, das man unterrichten möchte. Über die Annahme entscheiden allerdings die durchführenden Colleges oder Universitäten nach den Bewerbungsverfahren und Auswahlinterviews. Es gibt auch Möglichkeiten des Fernstudiums. (Anm. d. Übers.)
- ⁷⁴ Vgl. Anmerkung 12.
- ⁷⁵ Der Universities' Council for the Education of Teachers (= Universitätsrat für Lehrerbildung) ist ein nationales Forum zur Diskussion von Fragen der Lehreraus- und -weiterbildung und Angelegenheiten von deren Ausbilder/inne/n; es untersucht Probleme der universitären Lehrerbildung und trägt zur bildungs-politischen Debatte auf diesen Gebieten bei. Ihm gehören die britischen Universitäten, die an der Lehrerbildung mitwirken, und einige höhere Colleges an. (Anm. d. Übers.)
- ⁷⁶ David Berliner ist ein angesehener US-amerikanischer Erziehungspsychologe und lehrt Erziehungswissenschaft an der Arizona State University. (Anm. d. Übers.)
- ⁷⁷ Vgl. Anmerkung 41.
- ⁷⁸ Das Primary Capital Programm (= Investitionsprogramm für den Primarschulbereich) in Großbritannien wurde erstmalig 2005 angekündigt und im Jahre 2008 begonnen. Ziel der Initiative sind die oben darge-stellten Funktionserweiterungen der Primarschulen, für die vielfältige Neu- und Umbaumaßnahmen erfor-derlich sind. Die Kosten werden zwischen der Zentralregierung und den kommunalen Regierungen aufge-teilt. Vgl. URL:
http://www.teachernet.gov.uk/management/resourcesfinanceandbuilding/Primary_Capital_Programme/;
Zugriffsdatum: 23.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- ⁷⁹ Die Sorrell Foundation ist eine gemeinnützige Stiftung, die es sich zum Ziel gesetzt hat, das Leben junger Leute in Großbritannien durch qualitativ hochwertiges Design zu verbessern. Vgl. URL: <http://www.the-sorrellfoundation.com/home.php>; Zugriffsdatum: 23.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- ⁸⁰ Building Schools for the Future (= Schulen für die Zukunft bauen) ist das größte Investitionsprogramm für Schulbauten, das es je in Großbritannien gegeben hat. Ziel ist der Um- oder Neubau nahezu jeder Sekundarschule. Vgl. URL: <http://www.teachernet.gov.uk/management/resourcesfinanceandbuilding/bsf/>;
Zugriffsdatum: 23.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- ⁸¹ Vgl. Anmerkung 41.
- ⁸² Vgl. Anmerkung 40.
- ⁸³ Vgl. Anmerkung 48.
- ⁸⁴ Gemeint ist das Festlegen von Curriculum, Lernstufen und Leistungstests im Bereich der Primarbildung als Teil der in dieser Studie mehrfach angeführten „Nationalen (Bildungs-)Strategie“. (Anm. d. Übers.)
- ⁸⁵ Gemeint ist die im nationalen Bildungsplan vorgesehene tägliche Arbeitszeit einer Lehrkraft für „plan-nung, preparation and assessment“ (= Planung, Vorbereitung und Leistungsbewertung), also die außerun-terrichtliche Vor- und Nachbereitungszeit. Vgl. die näheren Angaben auf der Homepage der TDA (staatli-chen Ausbildungs- und Entwicklungsagentur für Schulen) unter URL: <http://www.tda.gov.uk/remodeling/nationalagreement/ppa.aspx>; Zugriffsdatum: 23.05.2010. (Anm. d. Übers.)
- ⁸⁶ Die Association of School and College Leaders (Vereinigung der Schul- und College-Leiter/innen) ist der ein-zige Berufsverband und die einzige Gewerkschaft in Großbritannien, der bzw. die ausschließlich Schul-leitungen von Sekundarschulen und Colleges vertritt. Sie bietet ihren Mitgliedern Rechtsschutz, Fort-bildungen, eine Telefon-Hotline und stets aktuelle bildungspolitische Informationen auf ihrer Verbands-Homepage. Vgl. URL: <http://www.ascl.org.uk/Home/>; Zugriffsdatum: 04.06.2010. (Anm. d. Übers.)