NETZWERK
-BILDUNG

Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung

Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg (Hrsg.)

FRIEDRICH EBERT STIFTUNG

Zukunft 2020

Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung

Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengerechtigkeit?

Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 26. Januar 2009

Herausgeber:
Prof. Rolf Wernstedt
Marei John-Ohnesorg

FRIEDRICH EBERT STIFTUNG

ISBN: 978-3-86872-094-5
1. Auflage
Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung
Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin
Stabsabteilung
Inhaltliche Mitarbeit: Valerie Lange
Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Alexander Schulz
Layout & Umschlag: minus Design, Berlin
Titelfoto: © 2009, Johannes Beck, minus
Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei
Printed in Germany 2009

Inhalt

10 Fragen – 10 Antworten 5

Einführung
Rolf Wernstedt 11

Idee und Konzeption von Bildungsstandards
Heinz-Elmar Tenorth 13

Die Entwicklung nationaler Bildungsstandards aus politischer Perspektive
Ute Erdsiek-Rave 17

Die nationalen Bildungsstandards in Deutsch für den Mittleren Abschluss: Ein Beispiel 19

Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Zur bildungspolitischen Entwicklung seit 2000
Klaus-Jürgen Tillmann 21

Die institutionelle Umsetzung durch das IQB – Konzeption und Kritik
Olaf Köller 28

Offenes Pflaster: Eine Aufgabe zur Umsetzung der Bildungsstandards Mathematik in der Sekundarstufe I 33

Die Bildungsstandards in der schulischen Realität
Jörg Rokitta, Andreas Meisner, Inge Hirschmann 34

10 Fragen – 10 Antworten

1.
Was sind Bildungsstandards?

Mit Bildungsstandards werden die wesentlichen Ziele festgehalten, die Schülerinnen und Schüler durch das Lernen in der Schule erreichen sollen. Während in Deutschland Bildungsstandards erst 2003/2004 eingeführt worden sind, werden sie etwa in Schweden, Großbritannien, Kanada oder den USA schon lange – in unterschiedlicher Definition und Ausgestaltung – eingesetzt. Durch die Vorgaben der Standards soll das Bildungssystem normativ gesteuert, die Qualität schulischer Arbeit gesichert und gesteigert sowie der pädagogische Auftrag der Schule konkretisiert werden. Im Unterschied zu Lehrplänen oder Rahmenrichtlinien sind Bildungsstandards weniger detailliert, sie geben nicht vor, wie der Unterricht gestaltet oder welche Themen behandelt werden sollen, sondern nur, welche Anforderungen zu einem bestimmten Zeitpunkt, etwa zum Abschluss der Schullaufbahn, erfüllt werden müssen. Die Standards sind ausgerichtet auf die Ausbildung von Kompetenzen, d.h. auf Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen oder Probleme. Diese Kompetenzen müssen anhand bestimmter Inhalte erworben werden. Der Weg, diese Anforderungen zu erreichen, bleibt aber weitgehend den Schulen überlassen. Damit sind Bildungsstandards outcomeorientiert, also auf das Ergebnis ausgerichtet, und verbinden eine Normierung des Bildungssystems mit einer Autonomisierung.

Erfolgreich kann das nur mit starken Bildungsstandards sein. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003 herausgegebene Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, auch Klieme-Gutachten, identifiziert folgende Kriterien für gute Standards: Bildungsstandards sollten sich auf einen Kernbereich des Faches konzentrieren und so klar formuliert sein, dass Lehrer, Eltern und Schüler wissen, was gelernt werden soll. Sie sollten mit Kompetenzmodellen verbunden sein und aufeinander aufbauen, um Lernentwicklungen nachvollziehbar zu machen. Bildungsstandards sollten schulformübergreifend gültig sein und zugleich realistische und herausfordernde Anforderungen an Lehrende und Lernende stellen. Schließlich sollten die Standards überprüfbar sein.

2.
Für welche Bereiche hat die Kultusministerkonferenz nationale Bildungsstandards definiert?

In direkter Reaktion auf das schlechte Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler bei der ersten PISA-Studie beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) 2003 die Einführung bundesweiter Bildungsstandards. Nachdem zuerst Standards für den Mittleren Abschluss in Deutsch, Mathematik und Erster Fremdsprache vorgelegt wurden, folgten 2004 Standards für den Hauptschulabschluss in diesen Fächern und für den Primarbereich in Deutsch und Mathematik sowie für den Mittleren Abschluss in Biologie, Chemie und Physik. Damit hat die Kultusministerkonferenz definiert, was Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse, beim Hauptschulabschluss und beim Mittleren Abschluss in den genannten Fächern im Durchschnitt können sollen.

Die von der Kultusministerkonferenz formulierten Standards sind nicht unumstrit-

ten, denn sie erfüllen nicht alle der im Klieme-Gutachten identifizierten Kriterien für gute Bildungsstandards: So sind sie beispielsweise nicht schulformunabhängig, dafür aber abschlussbezogen gestaltet worden. Das Fazit von Ute Erdsiek-Rave zu den KMK-Standards fällt dennoch eindeutig aus: „In der Geschichte der KMK bleibt die Einigung auf nationale Bildungsstandards durchaus ein Erfolg. Die föderalen Strukturen sind heterogen genug. Nationale Bildungsstandards sind ein verbindendes und ausgleichendes Instrument. Vergleichbarkeit und Transparenz zu schaffen, muss das Ziel sein, um föderale Eigenheiten auch abzumildern."

⇨ Beitrag Ute Erdsiek-Rave Seite 17

⇨ Ein Beispiel: Die nationalen Bildungsstandards in Deutsch für den Mittleren Abschluss Seite 19

3.
Warum wird zwischen Mindest-, Regel- und Maximalstandards unterschieden?

Ob *alle, die meisten* oder nur *einige* Schülerinnen und Schüler den vorgegebenen Standard erfüllen sollen, ist davon abhängig, ob Maximal-, Regel- oder Mindeststandards ausgewählt wurden. Maximalstandards definieren ein zu erreichendes Ideal, Regelstandards ein Durchschnittsniveau und Mindeststandards legen ein basales Niveau fest, das von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden soll. Die Kultusministerkonferenz hat sich für die Einführung von Regelstandards entschieden. Sie ist damit nicht der Empfehlung des Klieme-Gutachtens zur Schaffung von Mindeststandards gefolgt. Begründet wurde diese Entscheidung damit, dass Mindeststandards erst in Schulen erprobt und durch Tests abgesichert werden müssten, um die Schüler weder zu unter- noch zu überfordern. Rolf Wernstedt ist überzeugt, dass hier die größte Schwachstelle der KMK-Standards liegt. „Mindeststandards müssen alle erreichen. Die Erreichung dieses Ziels ist die Bringschuld der Institution. Eine solche Umkehr der Erfolgslast auf die Institution und nicht auf die Lernenden würde in Deutschland eine echte Revolution bedeuten. Denn natürlich müssten die Lehrerinnen und Lehrer bei extrem schwierigen Fällen unterstützt werden, sei es durch Hilfspersonal oder andere Unterstützungsmaßnahmen", so Wernstedt.

⇨ Beitrag Rolf Wernstedt Seite 11

4.
Sind die Bildungsstandards in allen Bundesländern in gleicher Weise gültig?

Die KMK-Standards sind für die Bundesländer Rahmenvorgabe, die zu erreichen sie sich verpflichtet haben. Das geschieht jedoch auf unterschiedlichen Wegen: Während beispielsweise in Nordrhein-Westfalen eigene Kernlehrpläne entwickelt wurden, die die äußere Form der KMK-Standards übernehmen, aber Kompetenzprofile für den Abschluss der sechsten, achten und zehnten Klasse vorsehen, sind in Baden-Württemberg schon 2004 eigene Standards für jedes Schulfach festgelegt worden. In Bayern hingegen wurden die herkömmlichen Lehrpläne nur geringfügig angepasst. Trotz dieser Differenzen zwischen den Ländern in der Ausgestaltung der Standards weist Klaus-Jürgen Tillmann darauf hin, dass – im Gegensatz etwa zu Maßnahmen, die auf verbesserte Lerngelegenheiten und auf verstärkte Förderung zielen – im Bereich der Bildungsstandards „in allen Bundesländern in großer Geschwindigkeit Maßnahmen ergriffen worden sind, die inzwischen als Vergleichs-

arbeiten, als zentrale Lernstandserhebungen, als zentrale Abschlussprüfungen in vielen Schulen auch real angekommen sind. Dabei gibt es zwar Variationen zwischen den Ländern, doch die Übereinstimmung in dieser Entwicklung ist weitaus größer." Dabei sollen gerade die zentralen Lernstandserhebungen zu einer höheren Vergleichbarkeit der Abschlüsse zwischen den Bundesländern beitragen.

⇨ Beitrag Klaus-Jürgen Tillmann Seite 21

5.
Was sind die nationalen Vergleichstests oder Lernstandserhebungen?

Im März 2009 wurden erstmals länderübergreifend nationale Vergleichsarbeiten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erster Fremdsprache in der achten Jahrgangsstufe (VERA-8) durchgeführt, die an den Bildungsstandards ausgerichtet sind. In allen allgemein bildenden Schulen – Ausnahme sind in vielen Ländern Förderschulen – werden diese Lernstandserhebungen fortan jährlich vorgenommen. Dabei legen die Länder fest, in welchen der Fächer die Schulen verpflichtend an den Tests teilnehmen müssen, und in welchen die Teilnahme freiwillig ist. Weitere Ausnahmen: Baden-Württemberg führt eigene Vergleichstests durch, im Saarland wird erst 2010 mit VERA-8 getestet. An den Lernstandserhebungen der dritten Klasse, VERA-3, sind mittlerweile alle Bundesländer beteiligt. In einigen Ländern wird darüber hinaus mit VERA-6 in der sechsten Klasse getestet.

Die Testaufgaben werden durch das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt, das 2004 zur Überprüfung und Normierung der Bildungsstandards von den Ländern gemeinsam an der Berliner Humboldt-Universität eingerichtet worden ist. Die Arbeiten werden von den Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt, die Ergebnisse dann von den Ländern an die Schulen mit anonymisierten Vergleichswerten anderer Schulen zur Einschätzung der eigenen Arbeit zurückgemeldet. Vergleiche zwischen den einzelnen Bundesländern werden nicht durchgeführt. Für die Lehrerinnen und Lehrer sind auch die Ergebnisse einzelner Schülerinnen und Schüler einsehbar. Damit wird die Erwartung verbunden, dass sich die diagnostische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer erhöht und frühzeitig gezielte individuelle Förderung möglich wird. Genau hier meldet Inge Hirschmann Zweifel an: „Die Lehrer und Lehrerinnen machen nicht die Erfahrung, dass sich nach den Tests zusätzliche Quellen für eine individuelle Förderung für leistungsschwache Kinder auftun." Damit setzen die Vergleichstests ein falsches Signal. „Erwartungswidrige Ergebnisse müssen zum Anlass genommen werden, dass sich alle Verantwortlichen an einen Tisch setzen und gemeinsam nach Ursachen und Lösungen suchen", fordert Inge Hirschmann.

⇨ Beitrag ‚Bildungsstandards in der schulischen Realität',
Inge Hirschmann Seite 34

6.
Wie werden die Bildungsstandards in den Schulen aufgenommen?

Nach Befragungen des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen zeigen sich die Lehrerinnen und Lehrer den Bildungsstandards gegenüber sehr aufgeschlossen. Den Vergleichsarbeiten wird jedoch mit Skepsis begegnet, weil Unsicher-

heit über die Auswertung der Ergebnisse und mögliche Konsequenzen für Schüler und Lehrer besteht. Gleichzeitig konnte das IQB feststellen, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer nur wenig über die Bildungsstandards wissen. Hier lässt sich ein deutlicher Gegensatz ausmachen: Während die Vergleichsarbeiten bereits Einzug in den Schulalltag gehalten haben, sind andere Veränderungen, die mit dem eigentlichen Konzept von Bildungsstandards einhergehen – etwa die Kompetenzorientierung oder die Autonomisierung der Schulen – noch längst nicht in den Schulen angekommen. So bilanziert auch Jörg Rokitta fünf Jahre nach Einführung der nationalen Bildungsstandards: „In den Schulen ist in Bezug auf die Standards schon Unzufriedenheit festzustellen. Die bezieht sich allerdings nicht auf die grundsätzliche Einführung der Standards, sondern auf die sehr geringen zeitlichen Ressourcen in den Schulen. Es kann nicht nur die ‚technische' Dimension, die Erstellung von Lernplänen, betrachtet werden, sondern die ‚ideologische' Dimension, also Veränderungsprozesse in der Lehrer-/Schülerrolle, ist die entscheidende für die qualitativ gute Umsetzung der Bildungsstandards." Hier herrscht noch deutlicher Handlungsbedarf in allen Bundesländern, etwa im Bereich der Lehrerfortbildung oder bei der Einrichtung von Unterstützungssystemen für die Schulen.

⇨ Beitrag ‚Bildungsstandards in der schulischen Realität', Jörg Rokitta Seite 34

7.
Wie können Bildungsstandards zur schulischen Qualitätsentwicklung beitragen?

Die nationalen Bildungsstandards sollen, so die Erwartung der Kultusministerkonferenz, die diagnostische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer erhöhen und eine Unterrichtskultur fördern, die auf unterschiedliche Schülervoraussetzungen eingeht. Sie sollen Schülern, Eltern und Lehrern Orientierung im Bereich der Leistungserwartungen geben, für Transparenz sorgen und durch die Möglichkeit sowohl externer als auch interner Evaluationen die Qualität schulischer Arbeit kontinuierlich verbessern. Diese Hoffnungen haben sich bislang nicht erfüllt. Denn die Einführung von Unterstützungsmaßnahmen zur Implementierung der Standards im schulischen Alltag und zur Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur, wie sie im Klieme-Gutachten entworfen wird, ist weit hinter den Anstrengungen für die Durchsetzung der Vergleichsarbeiten zurückgeblieben. Andreas Meisner sieht ein großes Defizit darin, dass die Autonomisierung der Schulen, einer der entscheidenden Bausteine der Outputorientierung, nach Einführung der Bildungsstandards in vielen Bundesländern nicht weiter vorangeschritten ist. „Die Gestaltungsfreiheit der Schulen hat sich leider nicht erhöht. Die Idee, die ich mit einer Einführung von Standards verbinde, nämlich klare Vorgaben für eine Zertifizierung mit weitestgehender Einhaltung bei freiem Vorgehen, wie man dort hin kommt, ist weit von der Realität entfernt. Die in diesem Zusammenhang eingeführten zentralen Prüfungen haben eher zu einer Verengung beigetragen: Ganze Abiturjahrgänge lesen die gleiche Lektüre!" Das Potenzial, das in Bildungsstandards für die schulische Qualitätsentwicklung steckt, ist längst nicht ausgeschöpft.

⇨ Beitrag ‚Bildungsstandards in der schulischen Realität', Andreas Meisner Seite 34

8.
Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Bildungsstandards für die Unterrichtspraxis?

Aus der Einführung von Mindeststandards hätte sich, wie bereits skizziert, die deutlichste Konsequenz der nationalen Bildungsstandards für die Unterrichtspraxis ergeben können. Aber auch mit den Regelstandards gehen Veränderungen für Lehren und Lernen in der Schule einher. Erstens ist mit der Entwicklung von Kompetenzmodellen, wie sie derzeit vom Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen vorgenommen wird, eine implizite Definition von Mindeststandards verbunden, weil durch die Verteilung der Anforderungen auf verschiedene Kompetenzstufen auch basale Anforderungsniveaus identifizierbar werden. Zweitens sollen die Bildungsstandards durch ihre Kompetenzorientierung die Unterrichtsprozesse modernisieren. Was aber ist mit der schon viel zitierten Kompetenzorientierung gemeint? Heinz-Elmar Tenorth erklärt den Begriff so: „Eine Kompetenz ist eine Disposition, die dazu befähigt, variable Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- oder Handlungsbereich erfolgreich zu bewältigen. Dieser Kompetenzbegriff ist fachbereichs- und lernbereichsspezifisch gedacht und zielt nicht auf fachbereichsübergreifende Schlüsselkompetenzen wie soziale, personale und Methodenkompetenz, die häufig mit dem Kompetenzbegriff gleichgesetzt werden." Durch kompetenzorientierten Unterricht soll der Blick auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler gelenkt und Lernen als kumulativer Prozess organisiert werden – nicht die einzelne Lerneinheit oder Unterrichtsstunde ist zu betrachten. Unterricht ist dann kompetenzorientiert, wenn der Fokus des Lernens auf die Bewältigung von Anforderungen und nicht auf die im Unterricht zu behandelnden Inhalte, den Aufbau von zunächst ungenutztem Wissen ausgerichtet ist. Aufgaben, die im kompetenzorientierten Unterricht eingesetzt werden, setzen das Gelernte in Bezug zu Anwendungsmöglichkeiten. Ziel ist, eine Verbindung von Wissen und Können herzustellen.

⇨ Beitrag Heinz-Elmar Tenorth Seite 13

⇨ Aufgabenbeispiel zur Umsetzung der Bildungsstandards Mathematik in der Sekundarstufe I : *Offenes Pflaster* Seite 33

9.
Ist der Prozess der Standardentwicklung abgeschlossen?

Die Entwicklung der nationalen Bildungsstandards ist mit der Formulierung der KMK-Standards nicht beendet. Das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen hat von den Bundesländern die Aufgabe erhalten, die Bildungsstandards weiterzuentwickeln und zu normieren. Das IQB erarbeitet Aufgabensammlungen, die in den Schulen eingesetzt werden können, um die Standards zu operationalisieren und zu präzisieren. Eine weitere wichtige und noch nicht abgeschlossene Aufgabe des Instituts ist die Erarbeitung von Kompetenzmodellen. „Die Definition der Niveaustufen wird mit dem Begriff *Standard Setting* bezeichnet. Die Schwierigkeit dabei ist, dass Kompetenzen kontinuierliche Merkmale sind. Die Entwicklung von Kompetenz geschieht nicht in Stufen, Schülerinnen und Schüler gelangen nicht nach einem Schuljahr plötzlich von Stufe 1 auf Stufe 2. Jede Stufung des latenten Kontinuums ist letztendlich willkürlich und dient als Interpretationshilfe für Praktiker", erklärt Olaf Köller den Prozess der Kompetenzmodellentwicklung. Die Aufgaben und die mit ihnen verbundenen Standardsetzungen werden auf die Kompetenzskalen verteilt, um unterschiedliche Niveaustufungen identifizieren zu können. Olaf Köller gibt ein Beispiel: „In den Standards für die Grundschule im

Fach Deutsch steht unter dem Bereich ‚Zuhören' *Schülerinnen und Schüler sollen am Ende der vierten Jahrgangsstufe Inhalte zuhörend verstehen.* Aber was bedeutet das eigentlich? Genau das ist die Frage, die mit der Festlegung der Kompetenzstufen beantwortet werden muss."

⇨ Beitrag Olaf Köller Seite 28

10.
In welchen Bereichen muss angesetzt werden, um die Defizite bei der Implementation der Bildungsstandards zu überwinden?

Es lassen sich sowohl Mängel bei der Konzeption als auch bei der Umsetzung der Bildungsstandards erkennen. Die konzeptionellen Defizite liegen vor allem in der Entscheidung der Kultusministerkonferenz, Regelstandards statt Mindeststandards einzurichten, sowie in der auch qualitativ sehr unterschiedlichen Ausgestaltung der Standards in den Bundesländern. Mit den durch das Institut für Qualitätsentwicklung erarbeiteten Kompetenzmodellen können nun aber basale Niveaus identifiziert werden. Der nächste Schritt wäre, dass die Kultusministerkonferenz das Erreichen dieser Mindestanforderungen für alle Schülerinnen und Schüler und damit für alle Schulen, Lehrerinnen und Lehrer als Zielvorgabe ausgibt – verbunden mit der Bereitstellung der notwendigen Unterstützungsmaßnahmen. Hier sind insbesondere Angebote in der Lehrerfortbildung zu nennen, eine verbesserte finanzielle Ausstattung von „Problemschulen", zum Beispiel zur Einrichtung von kleineren Klassen und damit der Möglichkeit individuellerer Förderung, die vermehrte Einstellung von Schulsozialarbeitern und -psychologen sowie die Unterstützung und Beratung durch Schulaufsicht und -verwaltung.

Um das Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts, der Ausrichtung des Lernens auf die Bildungsstandards, erreichen zu können, sind erhebliche Anstrengungen erforderlich. Besonderer Handlungsbedarf besteht im Bereich der Lehrerfortbildung – Veränderungen in der Unterrichtspraxis sind nur dann möglich, wenn die Lehrerinnen und Lehrer diese Veränderungen tragen. Bislang sind die Fortbildungsangebote in den Ländern von höchst unterschiedlicher Qualität und erreichen nur einen Teil des Kollegiums. Gezielte, verpflichtende und kontinuierliche Fortbildungsveranstaltungen für alle Kollegien sind notwendig, um die Bildungsstandards in ihrer gesamten Konsequenz anwendbar zu machen. Eine höhere Motivation der Lehrkräfte könnte sich erreichen lassen, wenn sie mit den Bildungsstandards mehr Flexibilität und Freiheit bei der Gestaltung von Schul- und Unterrichtsalltag erhalten. Die oft sehr erfolgreichen Pilotprojekte zur eigenverantwortlichen Schule sollten aus dem Projektstatus in die Praxis überführt werden. Denn mit den Bildungsstandards ist ein geeignetes Instrument zur Qualitätssicherung installiert worden.

Einführung

Wer sich noch an die Lernzieldebatte der 70er Jahre erinnert, die im Gefolge der Curriculum-Diskussion und der Rezeption des Reformklassikers „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ von Saul B. Robinsohn stattgefunden hat, wird sich verwundert die Augen reiben und sich fragen was denn die Standarddebatte gegenüber der Lernzieldebatte an neuen Erkenntnissen nach über dreißig Jahren bringt. Denn die gegenwärtige Diskussion um Bildungsstandards scheint das Gleiche zu meinen wie seinerzeit.

Als Curriculum wurde von Robinsohn der „Begründungszusammenhang von Normen, Zielen und Mitteln“ verstanden, den man beachten müsse, um pädagogisches Handeln erfolgreich zu machen. Eckhard Klieme, der Hauptverantwortliche des Gutachtens zur Entwicklung von nationalen Bildungsstandards aus dem Jahre 2003, schreibt :“Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben.“ Es ging also damals und heute um die konkretisierte Form von Lernzielen und die Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler.

Nun ist die Lernsituation im vereinten Deutschland unter Globalisierungsaspekten und medialer aktiver und passiver Allgegenwärtigkeit auch für Schüler nicht vergleichbar mit der Zeit von vor 40 Jahren. Aber der Erwartungsdruck der Gesellschaft an die Schule, verinnerlicht durch die Haltung von Politik, Hochschullehrern, Wirtschaft, Lehrkräften und Eltern, ist durchaus vergleichbar. Was also ist das Neue? Eine Antwort auf diese Frage bedarf einer zweiten Rückbesinnung.

Die Bildungsstandarddiskussion ist eine direkte Folge der PISA-Schlussfolgerungen. Nachdem sich die deutschen Kultusminister 1997 entschlossen hatten, an den PISA-Studien teilzunehmen und im Dezember 2001 die ersten Ergebnisse gleichsam eine narzisstische Kränkung des Bildungsdünkels der deutschen Öffentlichkeit hervorgerufen hatten, mussten die zunächst Verantwortlichen reagieren. Einhellig wurde von der KMK eine erneute Strukturdebatte abgelehnt und dafür eine strategische Doppelorientierung beschlossen: Man verlangte einerseits eine strengere Gängelung durch nationale, für jedes Fach und jeden Schuljahrgang gültige Bildungsstandards, die inhaltlich in den Kerncurricula näher beschrieben werden sollten, und gab andererseits den Schulen unterhalb des Geltungsbereichs der Standards größere Freiheiten zur inhaltlichen und methodischen Realisierung.

Bereits Ende 2003 waren in diesem Sinne die Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch für den 10. Jahrgang fertiggestellt. Die Kultusministerien erarbeiten auf dieser Grundlage in den Ländern nun jeweilige Kerncurricula. Die Verfahren werden sich strukturell nicht wesentlich unterscheiden von den Verfahren der 70er Jahre. Denn die Lehrerinnen und Lehrer haben immer schon nach bestimmten Vorgaben ihren Unterricht organisiert und die Sicherung des zu Lernenden durch Benotung hat sich ja nicht geändert.

Die wirkliche Neuerung, die man mit Kliemes Gedanken hätte beginnen können, hat man bisher nicht aufgegriffen. Klieme unterscheidet nämlich in seinem Gutachten zwischen Regel- und Mindeststandards. Die Regelstandards kann man so behandeln wie eh und je. Schüler/innen erfüllen sie in den Zensurkategorien sehr gut bis ungenügend. Mindeststandards aber müssen alle errei-

chen. Die Erreichung dieses Ziels ist die Bringschuld der Institution. Eine solche Umkehr der Erfolgslast auf die Institution und nicht auf die Lernenden würde in Deutschland eine echte Revolution bedeuten. Denn natürlich müssten die Lehrerinnen und Lehrer bei extrem schwierigen Fällen unterstützt werden, sei es durch Hilfspersonal oder andere Unterstützungsmaßnahmen. Andererseits müsste sich das Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer ändern. Denn es macht einen Unterschied, ob ich die Erreichung eines Lernziels (Kompetenzen) mir oder dem Lernenden zuschreiben muss.

Zum Konzept der Mindeststandards hat sich die Kultusministerkonferenz nicht entscheiden können, sondern behandelt es dilatorisch. Vielleicht wird sich mit dem Fortgang der Arbeiten des an der Humboldt-Universität in Berlin eingerichteten Forschungs- und Beratungsinstituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem ein neuer Anlauf nehmen lassen. Damit verbunden wäre die Hoffnung, dass der große schulisch abgehängte Teil der Schülerschaft durch eine Sicherung der Mindestanforderungen im Spiel bleibt und damit die extreme Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Stellung der Eltern minimiert wird.

Das beachtliche theoretische Niveau der Standard-Diskussion, das auch auf der hier dokumentierten Konferenz „Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung – Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengerechtigkeit?“ am 26. Januar 2009 zum Ausdruck kam, könnte sich dann auch im schulischen Alltag widerspiegeln. Denn bisher sind die Bildungsstandards nicht wirklich in den Schulen angekommen, wie uns die anwesenden Schulleiterinnen und Schulleiter erklärten.

Prof. Rolf Wernstedt
Niedersächsischer Kultusminister a.D.

Idee und Konzeption von Bildungsstandards

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
Institut für Erziehungswissenschaften, Humboldt-Universität zu Berlin

Ausgangspunkt: Politische und pädagogische Problemlagen im Bildungswesen

Bildungsstandards sind in Deutschland als Reaktion auf die Identifizierung einer dreifachen strukturellen Problemlage im Bildungssystem eingeführt worden. Seit den PISA-Studien ist auch einer breiteren Öffentlichkeit klar: Nicht nur die Qualität der Schülerleistungen lässt in Deutschland zu wünschen übrig, die soziale Gerechtigkeit ist offenkundig nicht gewährleistet und die traditionellen Formen, in denen das Bildungswesen bislang gestaltet worden ist, sind nicht mehr tragfähig.

Dieser politische Kontext von Leistungs-, Gerechtigkeits- und Steuerungsdefizit trifft auf insbesondere drei pädagogische Problemlagen. *Erstens* hat die empirische Bildungsforschung der achtziger Jahre zeigen können, dass für die Qualität des Bildungswesens die Systemmodelle viel weniger relevant sind als die Substanz von Lehr- und Lernprozessen und die Organisation des Unterrichts. *Zweitens* gibt es seit Jahrzehnten ein Kanonproblem in Deutschland, da sich keine im Konsens akzeptierten Lösungen der Frage finden lassen, was in Schulen wozu gelernt werden soll. Und *drittens* ist die Differenz zwischen der Intention pädagogischer Programme und ihrer Wirkung in der pädagogischen Praxis unverkennbar.

Die Konzeption von Bildungsstandards

Mit Einführung der Bildungsstandards ist die zwar mutige, aber wenig realistische Erwartung verbunden worden, alle diese Problemlagen zugleich und im Wesentlichen mit einem Instrument überwinden zu können. Betrachtet man die Funktion von Bildungsstandards genauer, so wird deutlich, dass sie nicht die alleinige Lösung für die beschriebenen Missstände im Bildungswesen sein können. Bildungsstandards gehören aus theoretischer Perspektive in den Kontext des Schulkanons, sie bedienen neben der Platzierungsfunktion, der Selektionsfunktion und der Legitimationsfunktion primär die Kanonisierungsfunktion von Schule.

Der schulische Bildungskanon ist Ausdruck für die gesellschaftliche Erwartung, dass in aller Pluralität der Normen und Werte und trotz des unübersehbar wachsenden Wissens Prämissen für Kommunikation zur Allgemeinbildung generalisiert werden. Ein Bildungskanon normiert Wissen und Können, Erwartungen und Normen, Standards und Praktiken, Themen und Muster ihrer Sequenzierung. Kanonbildung und -durchsetzung bezeichnen die kulturelle Funktion der Schule, Fragen wie die nach sozialer Gerechtigkeit stellen sich allenfalls indirekt.

Bildungsstandards sind nun eine spezifische Form von Normierung, mit der die Schule als ein spezifischer, weil gesellschaftlich obligatorischer Kanonisierungsstil gewählt wird. Das wird auch deutlich, wenn man sich die Definition von Bildungsstandards aus dem Gutachten von Klieme u.a. vergegenwärtigt. Hier heißt es: „Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren

und Lernen in der Schule. Sie benennen *Ziele* für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als *erwünschte Lernergebnisse* der Schülerinnen und Schüler. Damit *konkretisieren* Standards den *Bildungsauftrag*, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben."

Diese Bestimmung allein lässt sich durchaus noch mit allgemeinen Lernzielen und Lernzielen in Curricula verbinden, sie ist nicht standardspezifisch. Das Moderne und Neue der Standards ist, dass sie den Prozess ignorieren und outcomeorientiert sind. Sie lassen die Form der Leistungserbringung in der Konzeption prinzipiell offen. Damit reagieren sie auf die eingangs skizzierten pädagogischen Dilemmata in einer paradoxen Weise, weil sie Normierung und Autonomisierung zugleich präsentieren. In diesen paradoxen Momenten sind die Standards wiederum konventionell. Sie setzen allgemeine Bildungsziele und nutzen Kompetenzen als Modelle dafür. Den Kompetenzmodellen werden Aufgaben und Testverfahren zugeordnet. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die mit den Bildungsstandards einhergehenden Vergleichstests zum Bereich des Systemmonitorings gehören – Rückschlüsse über einzelne Schüler lassen sich nicht ziehen und sollen sich auch nicht ziehen lassen. Schließlich soll die outcomeorientierte Strategie der Fixierung von Erwartungen durch Bildungsstandards zugleich Steuerungsstrategie sein.

Die Umsetzung der Bildungsstandards

Um die Standards umsetzbar und anwendbar zu machen, werden sie in Kompetenzdimensionen überführt. Vereinfacht könnte man sagen, dass Standards Modelle der impliziten Kompetenzkonstruktionen sind. Sie sind implizit, weil sie nicht unmittelbar in den Unterricht eingreifen, sondern Normen und Erwartungen an das Unterrichtsergebnis setzen. Als Kompetenzkonstruktionen sind sie zu bezeichnen, weil sie darauf verzichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Detail zu diskutieren. Stattdessen folgen sie einem Kompetenzbild, das sich am ehesten in den Definitionen von Franz-Emanuel Weinert wiederfindet. Kompetenzen sind demnach „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie *erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen*, sowie die damit verbundenen *motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten*, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll *nutzen* zu können." (Weinert, 2001, S. 27f.)

Eine Kompetenz ist also eine Disposition, die dazu befähigt, variable Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- oder Handlungsbereich erfolgreich zu bewältigen. Dieser Kompetenzbegriff ist fachbereichs- und lernbereichsspezifisch gedacht und zielt nicht auf fachbereichsübergreifende Schlüsselkompetenzen wie soziale, personale und Methodenkompetenz, die häufig mit dem Kompetenzbegriff gleichgesetzt werden. Das ist wichtig, weil die domänenspezifische Konzeption der Kompetenzen die scheinbare Gegensetzung von Inhalt und Form unterläuft. In der konkreten Konstruktion von Kompetenzstrukturen stellt sich die Frage von formal und material nicht mehr, man zielt gleich auf Ausstattung zum Verhalten in der Welt.

Diese Konzeption von Bildungsstandards und Kompetenzen ist im Wesentlichen bei Klieme u.a. beschrieben worden und sie ist auch modellhaft in die Beschlüsse der KMK von 2004 eingegangen. In der politischen Realisierung mussten jedoch Einschränkungen vorgenommen werden. Bisher sind Standards nur für die Kernfächer des schulischen Curriculums formuliert worden, d.h. für Deutsch, die erste Fremdsprache und Mathematik (erst später kamen die Naturwissenschaften hinzu). Denn die Realisierung der Bildungsstandards

unterlag der Prämisse, dass man Kernfächer und weitere Fächer im schulischen Curriculum unterscheiden kann. Das ist empirisch nicht ganz unbegründet. Man kann zum Beispiel an PISA-Daten festmachen, dass die Lesefähigkeit die Fähigkeiten in allen weiteren Schulfächern massiv beeinflusst. Und mathematische Modellierungsfähigkeit ist elementar notwendig, um überhaupt eine andere Symbolsprache neben der verbalen Sprache zu beherrschen. Die Reduzierung auf Kernfächer ist also nicht nur eine bildungspolitisch pragmatische Verlegenheitslösung, sondern lässt sich durchaus didaktisch und bildungstheoretisch begründen.

Die Kontroversen über die Standards

Seit der Einführung der Bildungsstandards sind die Standards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung selbst sowie ihre spezifische Ausgestaltung nicht unumstritten. Die Kontroversen können im Wesentlichen in drei Dimensionen eingeteilt werden: die politische, die pädagogische und die bildungstheoretische Dimension.

Die politische Dimension

Der zentrale politische Diskussionspunkt ist die Frage, welche Konsequenzen damit verbunden sind, dass sich die KMK gegen den Vorschlag der Klieme-Kommission ausgesprochen hat, Mindeststandards zu formulieren. In der KMK wurden Regelstandards formuliert. Damit hat sich die Bildungspolitik drei Problemen nicht gestellt. Sie hat es mit der Standardformulierung versäumt, durch die Setzung von Mindeststandards einen schulform- und länderübergreifenden Konsens über die Prioritäten der Bildungspolitik zu entwickeln und die von Bildungsprozessen besonders benachteiligten Gruppen ins Zentrum der Anstrengungen zu rücken. Dazu hätten der Aufbau von Unterstützungssystemen für eine Förderung der Schüler im unteren Leistungsbereich und eine Verpflichtung der Schulen gehört, den Anteil der schwachen Schüler, der sogenannten Risikogruppen, abzubauen. Weiter ist keine Debatte darüber geführt worden, was eigentlich die kulturellen Basiskompetenzen unserer Gesellschaft sind. Die Frage, wo die institutionelle Verantwortung von Schule liegt, die wir für alle diejenigen tragen, die Schule besuchen, ist somit noch immer nicht geklärt.

Die pädagogische Dimension

Die Kontroversen in der pädagogischen Debatte lassen sich exemplarisch in zwei Dimensionen einteilen. Es gibt Defizite gegenüber dem Planungskonzept und es gibt nicht intendierte Folgewirkungen. Eine Schwachstelle gegenüber dem Planungskonzept ist, dass Unterstützungsmaßnahmen wie z.B. Kerncurricula nicht in angemessener Weise parallel mit der Standardentwicklung eingeführt wurden. Wichtiger noch ist, dass die Autonomisierung der Schulen, die mit einer Outcomeorientierung einhergehen sollte, bestenfalls halbherzig vollzogen worden ist. Man hat im Grunde eine programmatisch outcomeorientierte Steuerungsstrategie als faktisch inputorientierte, prozessbezogene Detailsteuerung benutzt.

Zu den nicht intendierten Folgewirkungen gehört das sogenannte Teaching-to-the-test. In der pädagogischen Debatte wird dieses Phänomen häufig allein als etwas Negatives thematisiert. Bei genauerer Betrachtung ist das jedoch nicht ganz so eindeutig. Denn wenn Lehrer an Tests lernen oder sich an schlechten Testbefunden orientieren können, dann kann das durchaus zum Lernfortschritt und zur Veränderung der Lernkultur beitragen. Eine weitere der nicht

intendierten Folgewirkungen ist durch die schon thematisierte Konzentration der Standards auf die Kernfächer entstanden; sie hat eine Spaltung der Fächer in standardisierte und sogenannte unnütze Fächer zur Folge, also solche, die keine Standards auf der KMK-Ebene haben, von Geschichte bis Kunst, von Informatik bis Geographie, Sport oder Religion. Viele Vertreter dieser Fächer haben mittlerweile begonnen, selbst Standards und Kompetenzmodelle zu entwickeln, weshalb sich dieses Problem als weniger gravierend als anfangs angenommen herausgestellt hat.

Die bildungstheoretische Dimension

Mit der Standarddebatte einher geht der bildungstheoretische Diskurs darüber, ob Bildung in der Bildungskonzeption von PISA, die den Bildungsstandards zugrunde liegt, gedacht werden sollte. Denn auch Klieme u.a. gehen davon aus, dass die mit den Bildungsstandards entworfenen Kompetenzmodelle dem entsprechen, was Bildung in modernen Gesellschaften realistischerweise bedeutet. Diese Definition von Bildung, auch als *Literacy* bezeichnet, sieht sich dem Vorwurf ausgesetzt, Bildung zu instrumentalisieren. Den Kritikern sei die berühmte Definition von Saul B. Robinsohn vorgehalten: „Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt. Dass der Bildungsprozess sich am Bestand einer Kultur orientiert, dass die Interpretation der Wirklichkeit sich mit Hilfe tradierter Formen und Gehalte vollzieht, widerspricht dieser Aufgabenbestimmung nicht, sondern ist in ihr impliziert." Um es noch einmal deutlicher zu machen: Bildung ist schon nach Robinsohn die Ausstattung zum Verhalten in der Welt, und zwar unter Bedingungen der Offenheit und Unbestimmtheit von Zukünften, der Pluralität von Erwartungen und des Überschusses an Gestaltungsoptionen. Nichts anderes meint der Kompetenzbegriff. Damit ist die Kompetenzdebatte und die Debatte um Bildungsstandards kein Bruch mit der bildungstheoretischen Tradition in Deutschland, sondern ihre konsequente Fortsetzung und diskutierbare Operationalisierung.

Die Entwicklung nationaler Bildungsstandards aus politischer Perspektive

Ute Erdsiek-Rave
Ministerin für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein

Als die KMK 2006 die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring verabschiedet hatte, da titelten die Zeitungen unter anderem: „Schule im Dauertest". Ein Missverständnis der damaligen Weichenstellungen, das bis heute anhält – aber auch ein Ausdruck für eine weit verbreitete Furcht in den Schulen, ständigen Vergleichen und Kontrollen ausgesetzt zu sein, bei denen das pädagogische Profil, die pädagogische Freiheit auf der Strecke bleiben. Hinzu kommt sicher auch die Sorge, für die Ergebnisse als Einzelschule, als einzelner Lehrer verantwortlich gemacht zu werden.

Die bildungspolitischen Debatten sind derzeit auch weniger bestimmt von den Chancen der Standardsetzungen für Diagnose, für Qualität, für fördernden Unterricht als von den großen Strukturfragen: Es geht um längeres gemeinsames Lernen, um die Zukunft der Hauptschulen, um G8 und um inklusive Bildung. Vielleicht liegt es an der Fülle von Veränderungen, vielleicht auch daran, dass Bildungsstandards weniger offensichtlich wirken als strukturelle Eingriffe wie etwa G8.

Wir müssen daher offensiver für die Standards werben, ihre Bedeutung klären und auch immer wieder die kritischen Einwände aufnehmen. Nichts ist in der Bildungspolitik schädlicher als das sture Verteidigen von Beschlüssen und Ignoranz gegenüber den Schwierigkeiten der Umsetzung. In der Geschichte der KMK bleibt die Einigung auf nationale Bildungsstandards durchaus ein Erfolg. Die föderalen Strukturen sind heterogen genug. Nationale Bildungsstandards sind ein verbindendes und ausgleichendes Instrument. Vergleichbarkeit und Transparenz zu schaffen, muss das Ziel sein, um föderale Eigenheiten auch abzumildern.

Bildungsstandards können einen guten Beitrag leisten, um unser Bildungswesen gerechter zu gestalten, aber sie machen es gewiss nicht automatisch gerechter. Das ist auch nicht ihre Intention. Es kommt auf den Umgang und das Verständnis von Standards und Vergleichen an – das ist eine andere Dimension. Das Verständnis als ein Instrument, das die Förderung unterstützt, setzt sich immer mehr durch. Das entspricht auch den Zielen, die die KMK 2006 festgelegt hat: Die Standards sollen dazu dienen, Lernprozesse weiterzuentwickeln, gerade auch im Hinblick auf leistungsschwache Schülerinnen und Schüler.

Trotz föderaler Unterschiede gibt es übergreifende Trends in der Schulentwicklung. Weitgehend unabhängig von Parteifarben kristallisiert sich in den meisten Bundesländern ein Dreischritt der Unterrichtsentwicklung heraus: Mehr Eigenständigkeit für die Schulen bei gleichzeitiger Vorgabe verbindlicher Standards und regelmäßiger Evaluation. Das wird immer stärker für ein neues Bild von Schule sorgen, bei dem alle Beteiligten Klarheit haben über die Ziele und Ergebnisse. Gelingen kann das aber nur, wenn in den Schulen ein souveräner Umgang mit Standards und Vergleichen eingeübt wird und wenn Bildungsverwaltung/ Bildungspolitik fair mit den Ergebnissen umgehen. Das ist momentan ein ganz entscheidender Punkt.

In Schleswig-Holstein führen wir derzeit eine Reihe von Regionalveranstaltungen mit Workshops durch, an denen bislang rund 80% aller Schulleiterinnen und Schulleiter teilgenommen haben. Hier stellen wir fest, dass es vor allem in der Sekundarstufe I noch viel Unsicherheit im Umgang mit Standards und Vergle-

chen gibt. Das verbindet sich natürlich auch mit Kritik, die allerdings kaum mehr grundsätzlich geäußert wird. Es wird inzwischen allgemein akzeptiert, dass Standards gesetzt und auch empirisch überprüft werden müssen, um Entwicklungen in der eigenen Schule anzustoßen. Die Kritik konzentriert sich vielmehr auf den Umgang mit den Ergebnissen, z.B. auf die Frage, ob VERA-Ergebnisse in den Schulporträts im Internet veröffentlicht werden sollten. Nach Ansicht der Lehrkräfte werden dadurch die verschiedenen Funktionen der Verfahren zur Standardüberprüfung – also Überprüfung, Diagnose, Entwicklung, Kontrolle, Indikator für den schulischen Wettbewerb und die Schulwahl – in unzulässiger Weise vermischt. Manche bezweifeln auch die Aussagekraft oder die Verlässlichkeit der Daten. Das zeigt uns deutlich, wie wichtig es ist, diese Instrumente sehr sorgfältig zu vermitteln und gezielte Hilfestellungen anzubieten. Das ist auch eine Vorbeugung gegenüber einem gezielten „teaching to the test", das die Intention der Standards ad absurdum führen würde. Hier sind sicher noch weitere Anstrengungen nötig.

Gerade weil wir wissen, wie stark die empirische Bildungsforschung dazu beigetragen hat, Bildungsgerechtigkeit zum Thema zu machen – gerade deshalb liegt uns viel daran, die daraus abgeleiteten Instrumente so einzuführen, dass sie auch wirklich eine neue Lehr- und Lernkultur befördern können. Die Umsetzung ist vor allem in den Hauptschul-Bildungsgängen eine große Herausforderung. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt müssen wir damit rechnen, dass ein großer Anteil der Hauptschülerinnen und -schüler nicht einmal die Anforderungen für die Mindeststandards erreichen wird. Das wirft die pädagogisch entscheidende Frage auf, wie die Standards unter diesen Voraussetzungen als positiver Anreiz wirken können.

Es wäre falsch, die Hauptschulstandards wieder aufzuweichen, aber wir müssen über Entwicklungskorridore für einen festgelegten Zeitraum nachdenken, um Schüler schrittweise an die Standards heranzuführen und Demotivierung zu vermeiden. Wir können in der Bildungspolitik keinen Schalter umlegen, der von heute auf morgen für Verbesserungen sorgt. Ich halte allerdings die Auflösung eines Lernmilieus, in dem Probleme konzentriert sind, also der Hauptschule, und den Weg zu einer inklusiven Schule für einen wichtigen Beitrag zur Veränderung. Und das muss einhergehen mit gezielten Fördermaßnahmen im unteren Leistungsbereich – auch darüber gibt es in der KMK inzwischen große Einigkeit, wie in der Sitzung im Dezember 2008 zuletzt deutlich wurde.

Das Ziel ist eine Schule, die gezielt mit dem Förderbedarf und den Kompetenzen des einzelnen Schülers arbeitet, statt sich auf die Bewertung von Wissenslücken zu konzentrieren. Das Ziel ist ein souveräner Umgang mit Vergleichen, der dazu führt, dass sich guter Unterricht möglichst überall durchsetzt. Das ist die Herausforderung, die sich insbesondere dann stellt, wenn länderübergreifend die Bildungsstandards überprüft werden und die Gleichwertigkeit von Abschlüssen in schärferer Form debattiert werden wird.

Die nationalen Bildungsstandards in Deutsch für den Mittleren Abschluss

Ein Beispiel

Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz sollen exemplarisch an den Standards in Deutsch für den Mittleren Abschluss und hier an der Kategorie *Lesen* vorgestellt werden. Neben dieser Kategorie sind diese Standards aufgeteilt in die Bereiche *Sprechen und Zuhören, Schreiben* und *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*, die jeweils durch weitere Unterkategorien strukturiert werden.

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

verschiedene Lesetechniken beherrschen

- über grundlegende Lesefertigkeiten verfügen: flüssig, sinnbezogen, überfliegend, selektiv, navigierend (z.B. Bild-Ton-Text integrierend) lesen.

Strategien zum Leseverstehen kennen und anwenden

- Leseerwartungen und -erfahrungen bewusst nutzen,
- Wortbedeutungen klären,
- Textschemata erfassen: z.B. Textsorte, Aufbau des Textes,
- Verfahren zur Textstrukturierung kennen und selbstständig anwenden: z.B. Zwischenüberschriften formulieren, wesentliche Textstellen kennzeichnen, Bezüge zwischen Textteilen herstellen, Fragen aus dem Text ableiten und beantworten,
- Verfahren zur Textaufnahme kennen und nutzen: z.B. Aussagen erklären und konkretisieren, Stichwörter formulieren, Texte und Textabschnitte zusammenfassen.

Texte verstehen und nutzen

literarische Texte verstehen und nutzen

- ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur – bedeutender Autorinnen und Autoren kennen,
- epische, lyrische, dramatische Texte unterscheiden, insbesondere epische Kleinformen, Novelle, längere Erzählung, Kurzgeschichte, Roman, Schauspiel, Gedichte,
- Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Leben des Autors/der Autorin bei der Arbeit an Texten aus Gegenwart und Vergangenheit herstellen,
- zentrale Inhalte erschließen,
- wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z.B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf,
- wesentliche Fachbegriffe zur Erschließung von Literatur kennen und anwenden, insbesondere Erzähler, Erzählperspektive, Monolog, Dialog, sprachliche Bilder, Metapher, Reim, lyrisches Ich,
- sprachliche Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen: z.B. Wort-, Satz- und Gedankenfiguren, Bildsprache (Metaphern),
- eigene Deutungen des Textes entwickeln, am Text belegen und sich mit anderen darüber verständigen,
- analytische Methoden anwenden: z.B. Texte untersuchen, vergleichen, kommentieren,
- produktive Methoden anwenden: z.B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiterschreiben, in eine andere Textsorte umschreiben,
- Handlungen, Verhaltensweisen und Verhaltensmotive bewerten.

Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen

- verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: z.B. informieren: Nachricht; appellieren: Kommentar, Rede; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung,

- ein breites Spektrum auch längerer und komplexerer Texte verstehen und im Detail erfassen,
- Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen,
- nichtlineare Texte auswerten: z.B. Schaubilder,
- Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en),
- Textmerkmalen, Leseerwartungen und Wirkungen, aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen,
- Information und Wertung in Texten unterscheiden.

Medien verstehen und nutzen
- Informations- und Unterhaltungsfunktion unterscheiden,
- medienspezifische Formen kennen: z.B. Print- und Online-Zeitungen, Infotainment, Hypertexte, Werbekommunikation, Film,
- Intentionen und Wirkungen erkennen und bewerten,
- wesentliche Darstellungsmittel kennen und deren Wirkungen einschätzen,
- zwischen eigentlicher Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien unterscheiden: z.B. Fernsehserien, Computerspiele,
- Informationsmöglichkeiten nutzen: z.B. Informationen zu einem Thema/Problem in unterschiedlichen Medien suchen, vergleichen, auswählen und bewerten (Suchstrategien),
- Medien zur Präsentation und ästhetischen Produktion nutzen.

Methoden und Arbeitstechniken

- Exzerpieren, Zitieren, Quellen angeben,
- Wesentliches hervorheben und Zusammenhänge verdeutlichen,
- Nachschlagewerke zur Klärung von Fachbegriffen, Fremdwörtern und Sachfragen heranziehen,
- Texte zusammenfassen: z.B. im Nominalstil, mit Hilfe von Stichwörtern, Symbolen, Farbmarkierungen, Unterstreichungen,
- Inhalte mit eigenen Worten wiedergeben, Randbemerkungen setzen,
- Texte gliedern und Teilüberschriften finden,
- Inhalte veranschaulichen: z. B. durch Mindmap, Flussdiagramm,
- Präsentationstechniken anwenden: Medien zielgerichtet und sachbezogen einsetzen: z.B. Tafel, Folie, Plakat, PC-Präsentationsprogramm.

Neben den angeführten Standards und den Hinweisen über Methoden und Arbeitstechniken enthält der Beschluss der Kultusministerkonferenz Aufgabenbeispiele, die für drei unterschiedlich komplexe Anforderungsbereiche vorgesehen sind, sowie Lösungsmöglichkeiten für die Aufgaben. Die Aufgabenbeispiele verknüpfen die vier Kategorien im Fach Deutsch, bieten also Gelegenheiten, sowohl die Lese- als auch die Schreib- oder Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu überprüfen.

Die weiteren Bildungsstandards sind nachzulesen unter
http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm

Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Zur bildungspolitischen Entwicklung seit 2000

Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann
Universität Bielefeld

1. Einführung

Insbesondere in den Jahren 2000 bis 2004 hat die KMK kontinuierliche und entschiedene Aktivitäten zur Installierung bundesweiter Bildungsstandards und ihrer Folgeinstrumente unternommen: Dieser Prozess wird im Folgenden nachgezeichnet, für Nordrhein-Westfalen konkretisiert und abschließend kritisch hinterfragt. Ich kann mich in meiner Darstellung auf ein eigenes empirisches Forschungsprojekt beziehen, das sich mit der bildungspolitischen Verarbeitung der PISA-Ergebnisse beschäftigt hat – und das für die Jahre 2000 bis 2003 umfangreiche Material- und Presseanalysen vorgenommen hat[1].

2. Die Installierung von Bildungsstandards in den Jahren 2000 bis 2004

Die bildungspolitische Diskussion um die Vergleichbarkeit von Leistungen und ihrer empirischen Überprüfung wird in Deutschland seit Mitte der 1990er Jahre verstärkt geführt. Sie führte 1997 mit den Konstanzer Beschlüssen der KMK zu einer ersten Festlegung: die Beteiligung Deutschlands an den internationalen Leistungsvergleichen, insbesondere an PISA. Dies war ein erster Schritt der SPD-Kultusminister hin zu einer Befürwortung zentraler Leistungsprüfungen. Wenn es um die bildungspolitische Annäherung zwischen CDU und SPD in diesem Punkt (und in anderen) geht, wird immer wieder auf die besondere Bedeutung des „Forum Bildung" verwiesen. Dieses Forum wurde 1999 durch die damalige Bundesbildungsministerin Bulmahn (SPD) bei gleichzeitiger Beteiligung der Länder eingesetzt. Es bestand aus wichtigen Bildungspolitiker/innen sowohl des Bundes als auch der Länder und aus Experten aus der Wissenschaft. Seit 1999 wurde diskutiert, im November 2001 wurden dann mehrere Empfehlungen verabschiedet. In einem dieser Gutachten kam erstmals der Standard-Begriff ins Spiel: Durch „landesweit einheitliche Evaluationsverfahren" – so die damalige Verständigung – soll „die Einhaltung der formulierten allgemeinen Standards und ‚Kernziele' überprüft werden". Dies war gleichsam der Diskussionsstand, als im Dezember 2001 die ersten PISA-Ergebnisse veröffentlicht wurden. Damals reagierte die KMK, indem sie zeitgleich zur Veröffentlichung der Ergebnisse (am 04.12.01) einen einstimmig verabschiedeten Handlungskatalog vorlegte, der sieben Handlungsfelder enthält:

1. Verbesserung der Sprachkompetenz in verschiedenen Bereichen
2. Bessere Verzahnung von Vor- und Grundschule; frühere Einschulung
3. Verbesserung der Grundschulbildung
4. Bessere Förderung bildungsbenachteiligter Kinder
5. **Qualitätssicherung durch verbindliche Standards und Evaluation**
6. Stärkung der diagnostischen und methodischen Kompetenzen der Lehrkräfte

1 Vgl. Tillmann, K.J./Dedering, K./Kneuper, D./Kuhlmann,C./Nessel, I.: PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. VS-Verlag: Wiesbaden 2008.

7. Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote (vgl. KMK 2001)

In diesem Zusammenhang interessiert besonders das Handlungsfeld 5; dabei greift die KMK eng auf die Formulierungen des „Forum Bildung" zurück. In der KMK-Langfassung lautet es: *„Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage verbindlicher Standards sowie einer ergebnisorientierten Evaluation"*.

Hier – in unmittelbarer Reaktion auf PISA – spricht die KMK erstmals von „verbindlichen Standards" und stellt sie in einen Kontext mit der Qualitätssicherung von Schule und Unterricht. Die Plausibilität dieser Maßnahme als Reaktion auf PISA wird vor allem mit ausländischen Erfahrungen – etwa aus England und den USA, aber auch aus Finnland und Schweden – begründet. Dort sei es auf diese Weise vor allem gelungen, so wird vielfach berichtet, den Erwerb der Basisqualifikationen zu sichern.

Nicht übersehen werden darf allerdings, dass diese Verabredungen der KMK nicht nur auf eine Verbesserung von Schülerleistungen zielten, sondern dass sie ihre Wirkungen auch in der bildungspolitischen Debatte zeigen sollten: Die Kultusminister/innen standen aufgrund der PISA-Ergebnisse unter hohem öffentlichen Druck. Und sie versprachen und versprechen sich von diesem Thema – also von klar definierten Leistungsanforderungen und ihrer Überprüfung durch Tests – einen deutlichen Legitimationsgewinn in der Öffentlichkeit. Diese politische Rechnung ist weitgehend aufgegangen.

Nachdem die KMK sich im Dezember 2001 auf „verbindliche Standards" und eine „ergebnisorientierte Evaluation" festgelegt hatte, arbeitete sie in den nächsten Monaten intensiv daran, dieses Konzept zu konkretisieren und dabei zu länderübergreifenden Regelungen zu kommen. Dabei kommt es in den Jahren 2002 bis 2004 zu einer Vielzahl von Beschlüssen, die sich auf die Einführung von Bildungsstandards und Leistungsüberprüfungen für unterschiedliche Stufen und Fächer beziehen. Darin eingelagert war die Erstellung und Veröffentlichung eines erziehungswissenschaftlichen Gutachtens, das von einer hochkarätig besetzten Kommission unter Leitung von Eckhard Klieme erstellt wurde. Ich versuche im Folgenden, die Vielfalt dieser länderübergreifenden Aktivitäten zu ordnen und knapp darzustellen.

Ausgangspunkt war die Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Dezember 2001. Damit – und mit dem sechs Monate später folgenden Bundesländervergleich – wurde eine bildungspolitische Diskussion angestoßen, wie sie die Bundesrepublik an Intensität und Dauer noch nicht erlebt hat; diese Diskussion geht weit über den Kreis der Fachexperten hinaus und bewegt bis heute die Öffentlichkeit. Hierzu einige Zahlen über den bundesweiten Diskurs: Zwischen Dezember 2001 und Juli 2002 – also in den ersten acht Monaten nach PISA – erschienen im *Spiegel* 61, im *Focus* 96 und in der *Zeit* 160 Artikel, die sich auf PISA und die Folgen bezogen. In dieser öffentlichen Diskussion richtete sich schon sehr bald das Interesse auf die Frage: Was muss geschehen, um hier die Lage zu verbessern? Welche Maßnahmen, welche Reformen sind dringend erforderlich? Und hierzu wurde in der Presse der Themenbereich „Standards, Tests, Vergleichsarbeiten" ganz besonders häufig angesprochen: In der Rangreihe der Themen liegt er auf Platz 2 (hinter der Förderung Primar- und Elementarbereich).

Was das Thema „Standards und Evaluation" angeht, wird damit deutlich: Im Dezember 2001 konnte man sich in der KMK politisch auf die Entwicklung von gemeinsamen Bildungsstandards und ihre regelmäßige empirische Überprüfung durch Tests einigen. Damit verbinden sich bestimmte „Wirkungshoffnungen",

was die bei PISA aufgedeckten Defizite angeht: Die Vorgabe von Standards soll dazu führen, dass die Lehrkräfte sich stärker als bisher auf die Vermittlung fachlicher Kernkompetenzen konzentrieren. Dabei sollen die Testergebnisse Hinweise und Anregungen für zielgenaue Lernförderungen geben. Auf diese Weise sollen Lehreraktivitäten und Schulentwicklungsmaßnahmen angeregt werden, die wiederum zu einer Intensivierung des Lernens bei Schülern und Schülerinnen führen sollen; im Ergebnis soll es dann zu einem (auch im internationalen Vergleich) besseren „output" kommen.

Im Dezember 2001 hat die KMK diesen Handlungskatalog veröffentlicht. Im Jahr 2005 hat Gertrud Hovestadt dann erstmals bilanziert, was seitdem real passiert ist. Sie findet eher punktuelle Entwicklungen mit großen länderspezifischen Unterschieden in fast allen Feldern: die Sprachförderung im Grundschulbereich wurde intensiviert (so z.B. in Bremen), das Einschulungsalter nach vorne verlagert (so z.B. in Berlin), der Ganztagsbereich weiter ausgebaut (insbesondere in Rheinland-Pfalz und Nordrhein-Westfalen). Doch in all diesen Handlungsfeldern gibt es auch Bundesländer, in denen wenig oder gar nichts passiert ist. Zugleich springt ins Auge: Systematische, länderübergreifende und inzwischen in allen Ländern praxisrelevant gewordene Aktivitäten hat es nur in einem einzigen Handlungsfeld gegeben – nämlich im Handlungsfeld 5, bei der Qualitätssicherung durch „verbindliche Standards" und „ergebnisorientierte Evaluation". Hier sind in allen Bundesländern in großer Geschwindigkeit Maßnahmen ergriffen worden, die inzwischen als Vergleichsarbeiten, als zentrale Lernstandserhebungen, als zentrale Abschlussprüfungen in vielen Schulen auch real angekommen sind – und die von der KMK inzwischen als Bausteine in einer Gesamtstrategie des „Bildungsmonitorings" angesehen werden. Dabei gibt es zwar Variationen zwischen den Ländern, doch die Übereinstimmung in dieser Entwicklung ist weitaus größer.

Damit lässt sich zugespitzt formulieren: In den Handlungsfeldern, die auf verbesserte Lerngelegenheiten und auf verstärkte Förderung zielen, finden sich zwar in verschiedenen Bundesländern einzelne Aktivitäten; aber durchgängige oder gar länderübergreifende Maßnahmen lassen sich – vielleicht mit Ausnahme des Ganztagsschulbereichs – kaum ausmachen. Zugleich hat es einen kräftigen Boom und ein zunehmend dichteres Netz von Maßnahmen gegeben, die auf zentrale Standards und Leistungsevaluation setzen und die sich von dort eine Qualitätsverbesserung erhoffen. Hier ist zwischen Dezember 2001 und Dezember 2004 ein KMK-Beschluss auf den nächsten erfolgt – und die Umsetzung in den Ländern ging und geht Schlag auf Schlag. Besonders anzusprechen sind die KMK-Sitzungen im Mai und Juni 2002, die in unmittelbarer Nähe zur Veröffentlichung des PISA-Ländervergleichs (und kurz vor der Bundestagswahl) stattfanden. Die KMK hat hier ein umfangreiches Arbeitsprogramm beschlossen, das auf Standardsetzungen und Leistungstests setzt – und damit auf eine Zentralisierung der schulischen Leistungsevaluation. Zugleich wird dabei aber die alleinige Kompetenz der Länder für die Schulangelegenheiten reklamiert und gewahrt.

Betrachtet man dazu die damalige öffentliche Diskussion, so bietet sich folgende politische Interpretation an: Diese schnelle und weitgehende Verständigung der 16 Schulminister der Länder auf ein gemeinsames („nationales") Vorgehen muss wohl auch als Reaktion auf die Aktivitäten der damaligen Bundesregierung verstanden werden; denn diese bemühte sich, vor dem Hintergrund der „PISA-Misere" größeren Einfluss auf das Schulsystem zu gewinnen: So forderte sie unter Bezug auf die höchst unterschiedlichen PISA-Länderergebnisse eine nationale Leistungsevaluation unter Bundeszuständigkeit und sprach in diesem Zusammenhang sogar von einer Verfassungsänderung. Die Aktivitäten der KMK dienten somit auch dazu, der aufkommenden Föderalismuskritik entgegenzutreten und die von der Bundesregierung eingeforderte nationale Zuständigkeit abzuwehren.

Aktivitäten der KMK zur Installierung von nationalen Bildungsstandards (seit 2001)

4./5.12.2001, KMK Bonn
Im Zusammenhang mit der PISA-I-Veröffentlichung werden sieben Handlungsfelder festgelegt. Eins davon zielt auf Standardsetzung und kontinuierliche Evaluation.

23./24.5.2002, KMK Eisenach
Beschluss zur Erstellung gemeinsamer (nationaler) Bildungsstandards für die Jahrgänge 4 und 9/10 in den „Hauptfächern".

25.6.2002, KMK Berlin
Konkretisierung des Beschlusses aus dem Mai: Erstellung „nationaler Bildungsstandards" in den Fächern Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache für die 4., 9. und 10. Jahrgangsstufe, Festlegung des Zeitpunkts der Erstellung.

17./18.10.2002, KMK Würzburg
Verabschiedung eines Zeitplans für die Erstellung nationaler Bildungsstandards, Grundsatzbeschluss zur Errichtung eines nationalen Qualitäts- und Testinstituts.

18.2.2003, Expertise zu nationalen Bildungsstandards
Die Bundesministerin für Bildung und Forschung und die Präsidentin der KMK stellen gemeinsam das von der „Klieme-Kommission" erstellte Gutachten über die „Entwicklung nationaler Bildungsstandards" vor.

Juni 2003, Bildungsstandards-Entwürfe für den mittleren Abschluss
Erste Entwürfe für Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss (Deutsch, Mathematik, 1. Fremdsprache) werden vorgelegt.

4.12.2003, KMK Bonn
Beschluss über die „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss" (Kl. 10). Verabschiedung der entsprechenden Bildungsstandards für Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache.

3.6.2004, KMK Mainz
Das „Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen" (IQB) an der Humboldt-Universität Berlin wird gegründet.

14./15.10.2004, KMK Mettlach
Beschluss über die „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich". Verabschiedung von Bildungsstandards (Jg. 4) für Deutsch und Mathematik. Verabschiedung von Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jg. 9) für Deutsch, Mathematik und Englisch.

15.12.2004, KMK Bonn
Verabschiedung der Bildungsstandards für die naturwissenschaftlichen Fächer (Mittlerer Abschluss, Jg. 10).

17./18.10.2007, KMK Bonn
Beschluss über die Weiterentwicklung der einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung zu Bildungsstandards. Entwicklungsauftrag an das IQB.

4.12.2008, KMK Bonn
Beschluss zur kontinuierlichen Überprüfung der Bildungsstandards im Ländervergleich für Deutsch und 1. Fremdsprache (ab 2010) und Mathematik/Naturwissenschaften (ab 2012).

Die Übersicht der KMK-Beschlüsse zeigt, dass zwei bis drei Jahre nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse die Länder nationale „Bildungsstandards" für die Kernfächer in Kraft gesetzt haben – und zwar sowohl für das Ende der Grundschulzeit (4. Jg.) als auch für den Mittleren Abschluss (10. Jg.) und für den Hauptschulabschluss nach der 9. Klasse. Damit steht man hier vor einem beeindruckenden Arbeitsergebnis: Die wichtigsten Voraussetzungen für den von der KMK angestrebten Systemwechsel – für den Übergang von der Input- zur Outputsteuerung – sind in knapp drei Jahren vollzogen worden.

Wie immer man diese Verfahren der Standardisierung und Leistungsprüfung sonst beurteilen mag: Die KMK hat hier allen Kritikern gezeigt, dass sie sich – wenn es darauf ankommt – sehr schnell einigen kann und dass sie auch in der Lage ist, bundesweite Konzepte zügig umzusetzen. Damit hat sie der nach PISA wieder massiv aufkommenden Kritik am Bildungsföderalismus ein Bild entschlossener Handlungsfähigkeit entgegengesetzt. Und etwas Weiteres kommt hinzu: Aus unseren umfangreichen Analysen sowohl der überregionalen Presse wie der regionalen Zeitungen in vier Bundesländern wissen wir: Diese Formen der Standardsetzungen, verbunden mit kontinuierlichen Leistungsüberprüfungen, sind auf eine fast ungebrochen positive öffentliche Resonanz gestoßen. Während unter Lehrkräften und Erziehungswissenschaftlern daran viel Kritik geübt wird, waren und sind die Zeitungen des Lobes voll. Dass die Kultusminister mit diesen Maßnahmen endlich angemessen und entschlossen auf die PISA-Probleme reagieren, wurde von der links-alternativen „Tageszeitung" (*taz*) in Bremen genauso vertreten wie von dem eher konservativen Wochenmagazin *Focus*. Kurz: Die durch PISA politisch angeschlagenen Kultusminister/innen haben durch die schnelle Durchsetzung von Standards und regelmäßigen Tests in der Öffentlichkeit ganz erhebliche Punktgewinne erzielen können – jede/r für sich und die KMK gemeinsam.

Das muss nun aber überhaupt nicht bedeuten, dass diese Maßnahmen auch in der erhofften Weise in den Schulen positiv wirken. Erhebliche Zweifel sind an dieser Stelle durchaus angebracht. Aber: Es gab und gibt einen weit verbreiteten öffentlichen Glauben, dass länderübergreifende Standards und zentrale Tests zur Leistungssteigerung beitragen. Und an diesen öffentlichen Glauben konnten die Kultusminister/innen mit ihren Maßnahmen sehr gut anknüpfen, um ihre politische Akzeptanz zu steigern.

Nun ist aber aus langjährigen Erfahrungen bekannt, dass KMK-Beschlüsse das eine sind, und die alltägliche Schulpraxis etwas ganz anderes – und dass beides herzlich wenig miteinander zu tun haben kann. Doch genau das ist hier ausdrücklich *nicht* der Fall. Die KMK-Beschlüsse und ihre jeweiligen Umsetzungen greifen schon seit einiger Zeit spürbar in den Schul- und Unterrichtsalltag ein. Dies soll am Beispiel des größten Bundeslandes Nordrhein-Westfalen aufgezeigt werden. Die Daten unseres MiSteL-Projekts und die Analyse von Hovestadt zeigen, dass die Situationen in den meisten anderen Bundesländern sehr ähnlich sind.

3. Umsetzungsbeispiel Nordrhein-Westfalen

Die folgende Beschreibung endet bewusst mit dem März 2005; damals wurde in Nordrhein-Westfalen die seit 39 Jahren regierende SPD durch eine CDU/FDP-Regierung abgelöst. Gezeigt wird im Folgenden somit, wie sich in der Folge von PISA bei *gleichbleibender* Regierungskoalition die bildungspolitischen Positionen verändert haben. Zunächst zur Erinnerung: Die sozialdemokratische Regierungspolitik in Nordrhein-Westfalen war über lange Zeit äußerst skeptisch gegenüber zentralen Leistungsmessungen und zentralen Abschluss-

prüfungen. Beim Abitur wurde lange die dezentrale Prüfung offensiv verteidigt – als bewusstes Kontrastprogramm zu Bayern und Baden-Württemberg. Und die Befürwortung zentraler Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I stand bis Ende der 1990er Jahre in scharfem Widerspruch zur Bildungspolitik von SPD und Grünen. Beide Positionen sind von der rot-grünen Landesregierung in der Folge von PISA aufgegeben worden. Stattdessen wurde beschlossen, vom Jahr 2007 an das Zentralabitur einzuführen – und im Schuljahr 2006/07 wurden die ersten „teilzentralen" Prüfungen am Ende der Sekundarstufe I abgenommen. Zentrale Aufgabenstellungen in Deutsch, Mathematik und der 1. Fremdsprache werden dabei ergänzt durch schulinterne Leistungsbewertungen in den anderen Fächern. Das ist ohne Zweifel für Nordrhein-Westfalen eine bildungspolitische Kehrtwende, die von den Verantwortlichen in engen Zusammenhang gebracht wird mit der Orientierung an den Bildungsstandards.

Das zweite Element, das in Nordrhein-Westfalen unter Bezug auf die Bildungsstandards eingeführt worden ist, sind sogenannte „Kernlehrpläne", die ab Schuljahr 2005/06 verpflichtend eingeführt wurden (vgl. MSJK 2005, S.12f.). Diese Kernlehrpläne beziehen sich unmittelbar auf die KMK-Bildungsstandards. Kernlehrpläne oder Kerncurricula geben per Definition im Unterschied zu den Standards modellhaft Anregungen für die Praxis und Inhalte pädagogischer Arbeit, sind aber dennoch nicht so detailliert wie Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, weil sie den Schulen weitgehenden inhaltlichen Gestaltungsspielraum einräumen.

Als drittes Element dieses Systems einer standardbezogenen Leistungsevaluation werden vergleichende Lernstandserhebungen verpflichtend durchgeführt. Im 4. Schuljahr bearbeiten alle nordrhein-westfälischen Schüler und Schülerinnen zentral gestellte Aufgaben in Deutsch und Mathematik, im 9. Schuljahr außerdem in Englisch. Die ersten landesweiten Erhebungen wurden im Herbst 2004 durchgeführt und ausgewertet. Dabei fanden die Lernstandserhebungen für das 4. Schuljahr im Rahmen des VERA-Projekts zunächst in Kooperation mit sechs weiteren Bundesländern statt. Bei VERA, mittlerweile nehmen hier alle Bundesländer teil, werten die Lehrkräfte die Tests in den Schulen selber aus und geben die Daten dann in einen zentralen Computer ein. Die Schule erhält die Werte für die verschiedenen Klassen und einen Gesamtwert, der mit landesweiten Daten verglichen werden kann. Und jedes Kind soll eine Rückmeldung über die eigenen Ergebnisse bekommen. Aus der Analyse und Diskussion der Vergleichswerte sollen sich dann Anstöße für eine Qualitätsentwicklung ergeben.

Doch damit noch nicht genug: Für die Jahrgänge 3 und 7 wurden in Nordrhein-Westfalen außerdem schulinterne Leistungsüberprüfungen durch Parallelarbeiten, also Vergleichsarbeiten, die parallel an allen Schulen geschrieben werden, vorgesehen. Auch sie beziehen sich auf vorgegebene Standards. So wurden in Nordrhein-Westfalen „verbindliche Anforderungen in Deutsch und Mathematik am Ende von Klasse 2" entwickelt. Darauf bezogen werden im 3. Schuljahr Klassenarbeiten als Parallelarbeiten geschrieben. Betrachtet man dies in der Perspektive eines Kindes und seiner Schullaufbahn, so bedeuten diese Beschlüsse der früheren sozialdemokratischen Landesregierung: In zwölf Schuljahren sind in NRW jetzt fünf verpflichtende und eine empfohlene Maßnahme zur vergleichenden Leistungsüberprüfung vorgesehen. Das beginnt im 3. Schuljahr und geht bis zum Abitur. All diese Maßnahmen beziehen sich in ihrer inhaltlichen Gestaltung auf überregionale Standards. Eine so schnelle Umsetzung eines komplexen Handlungskatalogs hat es im staatlichen Schulwesen wohl höchst selten gegeben.

4. Kritische Anmerkungen

Erstens: Sieben Punkte enthält der KMK-Handlungskatalog des Jahres 2001. Wie lässt sich rechtfertigen, dass der einzige Punkt, in dem es eine systematische, kontinuierliche und länderübergreifende Implementation gegeben hat, ausgerechnet der zur Leistungsdefinition und Leistungsüberprüfung ist? Wo bleibt ein genauso entschlossenes Engagement für mehr Förderung und bessere Lerngelegenheiten?

Zweitens: Was wissen wir inzwischen eigentlich über die Wirkungen von Standards, Lernstandserhebungen, zentralen Prüfungen? Die vorliegende Forschung zu feed-back-Aktivitäten zeigt, dass die schulbezogene Umsetzung von Ergebnissen in Schulentwicklung ein sehr schwieriger Prozess ist. Dort gibt es wenig Konzepte, auch zu wenig Stützsysteme für die Schulen. Worauf gründet sich dann die Hoffnung, dass die Definition von Standards und ihre empirische Überprüfung zu Leistungsverbesserungen führt/führen wird? Wann lässt sich das, wie lässt sich das empirisch solide überprüfen?

Drittens: Wir leiden an der massiven sozialen Selektion in unserem Schulsystem. Dass die „abschlussbezogenen Regelstandards" da zu einer Verbesserung führen, kann ich überhaupt nicht erkennen.

Ohne Zweifel hat die skizzierte Entwicklung der Bildungsstandards die Handlungsfähigkeit der KMK nachgewiesen. Der Nachweis von Qualitätsverbesserungen in den Schulen steht aber noch aus.

Die institutionelle Umsetzung durch das IQB – Konzeption und Kritik

Prof. Dr. Olaf Köller
Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

Das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) wurde 2004 gegründet, um die nationalen Bildungsstandards weiterzuentwickeln, zu operationalisieren, zu normieren und ihre Implementation wissenschaftlich zu begleiten. Die wichtigsten Aufgaben des IQB sind die Generierung von großen Aufgabensammlungen zur Operationalisierung der Standards, die Formulierung von Kompetenzmodellen und Vergleichsaufgaben sowie die Erarbeitung von computergestützten Test-, Auswertungs- und Rückmeldesystemen.

Bei unseren Analysen der Lehrplanarbeit und der Lehrerfortbildung und in unserer Arbeit mit der politischen Administration ist bislang deutlich geworden, dass die Bildungsstandards in ihrer Radikalität fast alle überfordern. Denn die konsequente Umsteuerung hin zur Kompetenzorientierung, die mit der Implementation von Bildungsstandards verbunden ist, ist keineswegs trivial. Sie erfordert ein Umdenken auf allen Ebenen. Es ist unheimlich schwer, zum Beispiel die Kompetenz der Bewertung der Naturwissenschaften in Lehrpläne, in Schulbücher und in Unterrichtseinheiten zu transformieren. Die mangelnde Implementation der Bildungsstandards, die wir feststellen können, ist kein alleiniges Problem der Professionalisierung von Lehrkräften, sondern ein Problem der Professionalisierung auf allen Ebenen des Systems. Besonders gut lässt sich das auf den drei Ebenen Lehrplanarbeit, Schulbücher und Unterrichtsorganisation festmachen.

Implementation der Standards auf den verschiedenen Ebenen

Die Lehrpläne

Seit Einführung der Bildungsstandards in den Jahren 2003/2004 ist die Entwicklung in den Ländern im Bereich der Lehrplanumsetzung ganz unterschiedlich vorangeschritten. In einigen Bundesländern ist die Einführung der Bildungsstandards weitgehend an der Lehrplanarbeit vorbeigegangen. Aus Interviews mit Ministerialbeamten wissen wir, dass es in einzelnen Ländern selbst nach der Verabschiedung der Bildungsstandards ganz offen die Botschaft gab, die Lehrpläne erstmal unverändert zu lassen. Das betrifft allerdings längst nicht alle Länder. In Nordrhein-Westfalen wurde beispielsweise versucht, die Bildungsstandards sehr konsequent in Kerncurricula zu wandeln. Insbesondere aber die Länder mit starker, inhaltsorientierter Gymnasialtradition tun sich schwer, diese Inhaltsorientierung zugunsten der Kompetenzorientierung aufzugeben, so dass diese in vielen Ländern über die Lehrpläne bislang keinen Eingang in die Schulen finden konnte.

Die Schulbücher

Das IQB nimmt Schulbuchanalysen vor, um zu eruieren, inwiefern die neueren Generationen der Schulbücher den Gedanken der Kompetenzorientierung in sich tragen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es schon immer gute Aufgaben in den Schulbüchern gegeben hat. Das Problem scheint eher zu sein, dass diese guten Aufgaben im Unterricht nicht genutzt werden. Hier werden eher die Routineaufgaben, insbesondere in Mathematik und den Naturwissenschaften, verwendet, um die 45-Minuten-Sequenz des Unterrichts mit hinreichender Planungssicherheit

zu bestreiten. Gerade in den Naturwissenschaften und in der Mathematik gibt es aber mittlerweile sehr viel verbreiteter als in den Sprachen eine neue Generation von Lehrbüchern, die die Kompetenzorientierung aufnehmen. Die Beobachtung der Schulbuchverlage ist allerdings, dass diese Bücher vielfach nicht in den Schulen ankommen. Das hat ganz unterschiedliche Gründe. Eine Ursache liegt in der Verantwortungsdiffusion, also in der vielfach ungeklärten Frage, wer eigentlich dafür zuständig ist, neue Bücher anzuschaffen. Weiter ist die Akzeptanz der neuen Bücher in den Schulen unterschiedlich hoch. Häufig sind nämlich die neuen Materialien verfügbar, sie werden aber letztendlich nicht zu den Lehrerinnen und Lehrern, die diese Materialien entsprechend nutzen könnten, durchgereicht.

Der Unterricht

Um die neue Kompetenzorientierung auf der Ebene des Unterrichts durchzusetzen, gibt es erkennbare Fortbildungsangebote in vielen Ländern. Es ist aber zu konzedieren, dass die Dichte und Güte des Angebots nach Land und Fach sehr unterschiedlich ist. Und es gibt auch je nach Bundesland einen sehr unterschiedlichen Verpflichtungsgrad in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, was dazu führt, dass die Fortbildungsaktivitäten der Schulen relativ hoch sind, aber gleichzeitig die Fortbildungen vielfach wenig mit Kompetenzorientierung und Bildungsstandards zu tun haben. Wenig belastbare Daten haben wir über Veränderungen in der universitären Lehrerausbildung. Inwieweit hier überhaupt der Gedanke der Bildungsstandards aufgegriffen wird, ist noch nicht genauer analysiert.

Um die Akzeptanz der Standards bei den Lehrkräften zu überprüfen, hat das IQB Lehrerinnen und Lehrer befragt, ob sie die Standards kennen und welche Rolle die Standards im Unterricht spielen. Im Schuljahr 2005/2006 wurde eine solche Erhebung unter 1000 GrundschullehrerInnen vorgenommen. 86 Prozent der Lehrerinnen und Lehrer haben sich als sehr offen gegenüber den Standards gezeigt, gleichzeitig wussten sie aber nicht viel über sie. Wir konnten also Informationsdefizite bei gleichzeitig großer Offenheit gegenüber den Standards feststellen. Natürlich variierten auch hier die Kenntnisse und die Informationsdichte zwischen den Bundesländern. Bei einer zweiten Untersuchung 2007 in der Sekundarstufe I unter rund 500 Lehrerinnen und Lehrern aus verschiedenen Fächern waren rund zwei Drittel offen für die Implementation der Standards, es gab aber ebenfalls deutliche Informationsdefizite. Drei, vier Jahre nach Einführung der Standards in den Ländern lässt sich also beobachten, dass viele der Informationen, die in den ersten Jahren in den Ländern weitergegeben wurden, wieder vergessen oder nicht aufgenommen wurden. Die Schlussfolgerung kann damit nur sein, dass die Standards mit allen Implikationen für den Unterricht nicht in den Schulen angekommen sind. Es ist also auch zu konstatieren, dass die Diskussionen um die Lernstandserhebungen oder Vergleichsarbeiten eher eine Frage der Akzeptanz von Vergleichsarbeiten sind und nicht eine Frage der Akzeptanz von Standards an sich.

Die Weiterentwicklung der Standards in Kompetenzmodellen

Das IQB hat mittlerweile große normierte Aufgabenpools für die Grundschule (Deutsch und Mathematik) und für die Sekundarstufe I (Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch) entwickelt. In der Sekundarstufe I werden die Itempools unterteilt in solche für den Hauptschulabschluss und solche für den Mittleren Abschluss. Aktuell erarbeiten wir weitere Aufgaben für den Bereich der Naturwissenschaften. Die Aufgabenpools wurden und werden in bundesrepräsentativen Stichproben getestet, um die Leistungsverteilung der Schülerinnen und Schüler über die gesamten Kontinua der verschiedenen Fächer abbilden zu können. Im Zusammenhang mit der Definition von Mindest-, Regel- und

Optimalstandards können wir so abschätzen, wie groß die Anteile der Schülerinnen und Schüler sind, die die verschiedenen Standards erreichen bzw. nicht erreichen. Auf dieser Grundlage sind Kompetenzstufenmodelle für die verschiedenen Fächer entwickelt worden. An diese Kompetenzstufenmodelle gekoppelt wird 2009 der Ländervergleich in der neunten Jahrgangsstufe stattfinden, der zunächst begrenzt ist auf das Lese- und Hörverständnis in Englisch und Deutsch. Im Fach Deutsch werden eventuell darüber hinaus orthografische Kenntnisse getestet werden. Die Vergleichsarbeiten VERA 8 werden ab 2009 ebenfalls standardbasiert vorgenommen werden können, mit VERA 3 wird ab 2010 in der Grundschule standardbasiert getestet. Dieses Vorgehen ist in großen Teilen kompatibel zu der von der KMK 2006 verabschiedeten Gesamtstrategie.

Von Kompetenzskalen zu Kompetenzstufen

Die Kompetenzstufen und ihre Grenzziehungen basieren auf konsensuellen Entscheidungen, die plausibel sind und didaktische Traditionen aufnehmen. Wir müssen aber auch immer versuchen, ein Gleichgewicht zwischen wissenschaftlichem Anspruch und politischen Notwendigkeiten herzustellen. Wie werden die Kompetenzmodelle und die Kompetenzstufen nun durch das IQB festgelegt? Wir orientieren uns an den 2003 und 2004 verabschiedeten Bildungsstandards der KMK, berücksichtigen dabei aber zusätzlich das gesamte Kompetenzspektrum. Denn die KMK-Standards waren im eigentlichen Sinne keine fertigen Standards, sondern ein erster Aufschlag, grobe Vorgaben, Visionen, was Schülerinnen und Schüler können sollen, die es zu konkretisieren galt. Ein Beispiel: In den Standards für die Grundschule im Fach Deutsch steht unter dem Bereich Zuhören *Schülerinnen und Schüler sollen am Ende der vierten Jahrgangsstufe Inhalte zuhörend verstehen.* Aber was bedeutet das eigentlich? Genau das ist die Frage, die mit der Festlegung der Kompetenzstufen beantwortet werden muss.

Der Ausgangspunkt dabei sind Kompetenzskalen, die man auch aus PISA kennt. Hier gibt es zum Beispiel einen Mittelwert von 500, um den die Leistungswerte erheblich streuen – in der Regel zwischen 300 und 700 Punkten, denn so können die Leistungen von etwa 95 Prozent unserer Schülerinnen und Schüler abgebildet werden. So erreichen etwa 15,9 Prozent Werte bis 400 Punkte, mit einem Wert bis 600 Punkten sind schon die Leistungen von 84,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler abbildbar (s. Abbildung 1). Innerhalb einer solchen Kompetenzskala müs-

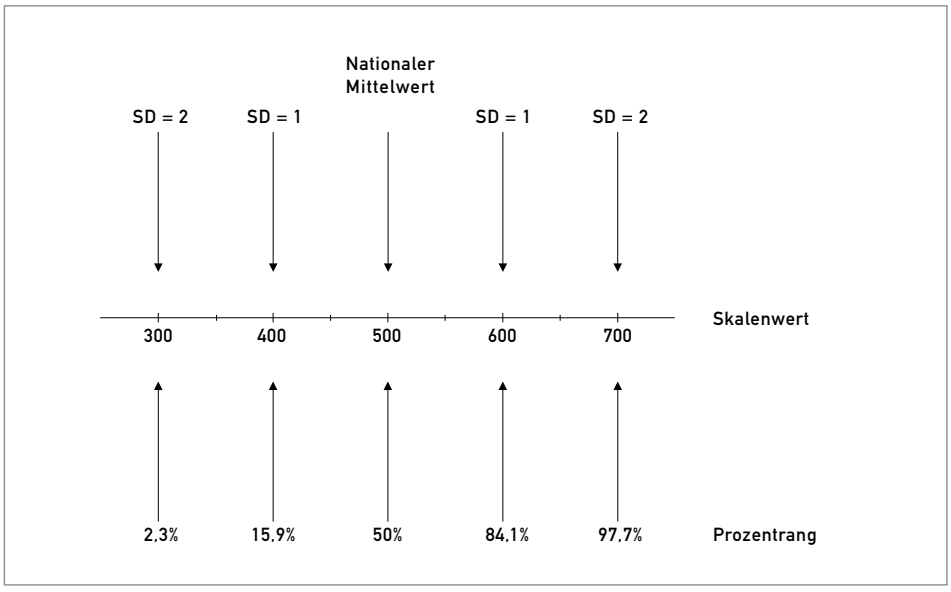


Abbildung 1: Kontinuierliche Kompetenzskala, SD= Standardabweichung

sen nun die Kompetenzstufen festgelegt werden, es muss also bestimmt werden, ab welcher Punktzahl welche Kompetenzstufe erreicht werden kann.

Für jedes Fachgebiet, für das Bildungsstandards vorgegeben sind, müssen eigene Kompetenzmodelle entwickelt werden. Die Kompetenzstufen und damit auch die Werte zur Erreichung von Mindest-, Regel- und Maximalstandards liegen bei jeweils unterschiedlichen Kompetenzwerten. Bei der Erarbeitung der Kompetenzmodelle konnten wir an internationale Vorarbeiten wie PISA und IGLU anknüpfen. In PISA war beispielsweise die Kompetenzstufe I der Risikogruppe zugeordnet. Dazu haben wir uns auch bei den Kompetenzstufen für die Bildungsstandards entschieden. In PISA wie auch in IGLU waren die Kompetenzstufen immer gleich breit. Auch das ist eine Festlegung, die sinnvoll und pragmatisch ist und die übernommen wurde, ebenso wie die Entscheidung für insgesamt 5 Kompetenzstufen. Es musste außerdem fachdidaktisch gut interpretierbare und vertretbare Grenzen zwischen den Kompetenzstufen geben. Die Kompetenzstufen in den Fremdsprachen sind beispielsweise an den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen angelehnt. So entspricht hier die Kompetenzstufe I auch in der Deskription und in den Grenzen dem, was der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Fremdsprachen mit dem Niveau A1 vorgibt.

Die Definition der Niveaustufen wird mit dem Begriff *Standard Setting* bezeichnet. Die Schwierigkeit dabei ist, dass Kompetenzen kontinuierliche Merkmale sind. Die Entwicklung von Kompetenz geschieht nicht in Stufen, Schülerinnen und Schüler gelangen nicht nach einem Schuljahr plötzlich von Stufe 1 auf Stufe 2. Jede Stufung des latenten Kontinuums ist letztendlich willkürlich und dient als Interpretationshilfe für Praktiker: "Dividing (...) these continua into levels, though useful for communication about students' development, is essentially arbitrary." (Adams/Wu 2002, S. 197) Auch die Festlegung von Mindest-, Regel- und Optimalstandards kann nicht tiefgründig wissenschaftlich fundiert werden.

Dennoch muss eine Einteilung der Kompetenzskala in Kompetenzstufen vorgenommen werden. In einem Standard-Setting-Verfahren wird ein Panel aus Experten konstituiert, das in einem iterativen Verfahren aus Einzelurteilen und Gruppendiskussionen zur Festlegung von *Cut-Scores* kommen soll. Diese sogenannten Panelisten sind Fachdidaktiker, empirische Bildungsforscher, Ländervertreter aus den Ministerien und Lehrerinnen und Lehrer. Den Panelteilnehmern wird ein „Buch" mit allen Testitems, die wir erarbeitet, bereits empirisch überprüft und bestimmten Kompetenzwerten zugeordnet haben, vorgegeben. Aufsteigend vom leichtesten zum schwierigsten Item ist jedes Item auf einer Seite abgebildet. Weiter bekommen die Panelisten die Deskriptoren an die Hand, die die Kompetenzstufen beschreiben. Die Aufgabe, die die Experten erhalten, ist: „Markiere im Item-Buch das Item, das ein Schüler [mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit] lösen kann, der gerade so die vorgegebene Kompetenzstufe erreicht."

Beziehen wir das beispielsweise auf das Fach Mathematik in der Grundschule. Wenn auf Kompetenzstufe I der Deskriptor ist *Schülerinnen und Schüler sollen einfache Operationen durchführen können*, dann gehen die Panelisten die Aufgaben durch, und setzen bei der Aufgabe einen *Cut-Score*, bei der ihrer Ansicht nach das erste Mal höhere Anforderungen gestellt werden, damit diese Aufgabe gelöst werden kann (s. Abbildung 2). Wir sammeln die Ergebnisse aller Experten und prüfen dann, welchen Wert diese Aufgabe auf der Kompetenzskala hat. Hier wird die erste Kompetenzstufe gesetzt. So setzt sich das dann natürlich auch mit den weiteren Kompetenzstufen fort.

Wenn die Grenzen gesetzt worden sind, dann erhalten die Panelisten die empirischen Verteilungen rückgespiegelt, es wird ihnen also gezeigt, wie viele Schülerinnen und Schüler nach den von ihnen gesetzten Kompetenzstufen auf die einzelnen Stufen verteilt sind. Die Erlebnisse sind hier recht unterschiedlich.

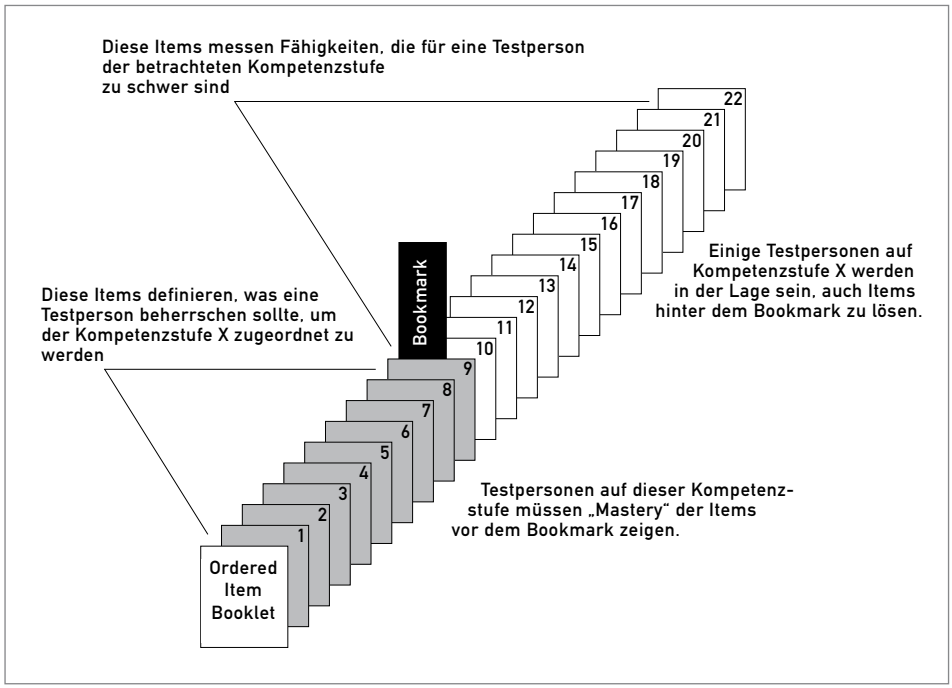


Abbildung 2: Standard Setting nach der Bookmark-Methode

Manchmal müssen wir feststellen, dass die Experten die Anforderungen viel zu hoch angesetzt haben, weil viel zu viele Schülerinnen und Schülern demnach nur die unteren Kompetenzstufen erreichen würden. Häufig ist es aber auch überraschend, wie gut die Verteilungen gelungen sind. Die Festlegung der Kompetenzstufen ist ein iteratives Verfahren, es gibt also mehrere Testdurchgänge, und die Grenzen werden justiert, um sie auch politisch vertreten zu können. Wenn zwischen den Panelisten ein Konsens erzielt worden ist, dann werden die Kompetenzskalen den Amtschefs für Qualitätssicherung in den Bundesländern vorgelegt, um zu überprüfen, inwieweit die festgelegten Grenzen von der Politik mitgetragen werden. Die Erarbeitung der Kompetenzskalen und -stufen, für die das IQB verantwortlich ist, ist also eine relativ pragmatische Auseinandersetzung zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Damit können wir aber noch nicht die Forderung einlösen, auch dafür Sorge zu tragen, dass solche Standards dann auch eingehalten werden.

Eine Aufgabe zur Umsetzung der Bildungsstandards Mathematik in der Sekundarstufe I

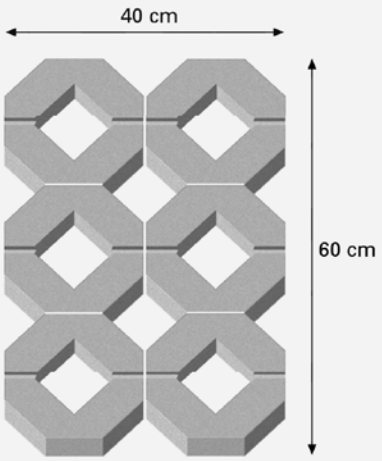
Original-Aufgabe

Teil 1: Die Bildungsstandards Mathematik
1. Einführung

Offenes Pflaster

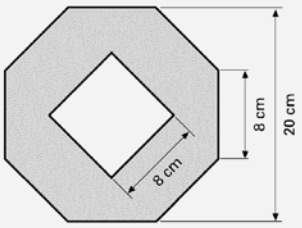
Bei einer wasserdurchlässigen Befestigung einer Garageneinfahrt mit Rasengittersteinen können die Niederschläge wieder im Erdreich versickern und in die Grundwasserströme gelangen. Dadurch bleibt der Wasserkreislauf erhalten und die Niederschlagswasser werden nicht direkt über den Kanal in die Flüsse abgeleitet.

Das nebenstehende Bild zeigt einen solchen Rasengitterstein. Er besteht aus wasserdurchlässigen Öffnungen und wasserundurchlässigen Betonteilen.



Der 40 cm × 60 cm × 10 cm große Rasengitterstein besteht aus 6 gleichartigen offenen Pflastersteinen.

Das folgende Bild zeigt Form und Maße eines dieser offenen Pflastersteine:



a) Herrn Meiers Garageneinfahrt ist 8 m lang und 6 m breit. Wie viele solche Rasengittersteine werden benötigt?

b) Wie viel Prozent der gesamten Garageneinfahrt bestehen dann aus den wasserdurchlässigen Öffnungen?

c) Herr Meier entdeckt auf einer Palette im Hof eines Baumarktes einen Stapel mit Rasengittersteinen (siehe Bild).

Wie viele Rasengittersteine befinden sich auf der Palette, wenn sie lückenlos aneinandergereiht auf der Palette aufgestapelt sind?

Erläutere, wie du deren Anzahl bestimmst.

d) Kann man mit einem LKW mit 7,5 Tonnen Ladegewicht alle benötigten Rasengittersteine in einer Fahrt anliefern? (Dichte von Beton: 2,3 g/cm³)

Lege dar, wie du zu deiner Lösung gekommen bist.

Quelle: http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/aufbsp/masek1corn

Die Bildungsstandards in der schulischen Realität

Mit den Bildungsstandards wurden Vorgaben gesetzt, die die Schulen erreichen müssen. Die Standards verändern so auch die schulische Realität. Inge Hirschmann, Andreas Meisner und Jörg Rokitta berichten von ihren Erfahrungen.

Inge Hirschmann leitet die Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin Kreuzberg. Sie ist außerdem Vorsitzende der Landesgruppe Berlin des Grundschulverbands.

Andreas Meisner ist Schulleiter der Integrierten Gesamtschule Franzsches Feld in Braunschweig, die 2006 mit dem zweiten Platz des Deutschen Schulpreises ausgezeichnet wurde.

Jörg Rokitta ist der Rektor der Grund- und Hauptschule Eystrup in Niedersachsen. Er war zuvor Fachseminarleiter in einem Studienseminar für die Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrkräften, ist regelmäßig Prüfungsvorsitzender für das 2. Staatsexamen und führt Fortbildungen für Schulleitungen durch.

Die Kultusministerkonferenz hat 2003/2004 nationale Bildungsstandards beschlossen, die Auswirkungen auf die Arbeit in Ihren Schulen haben. Wie beurteilen Sie die Einführung der Standards?

Hirschmann: Im Prinzip spricht nichts gegen Standards. Aber ob allein der Tatbestand, dass sich die KMK auf Standards einigen konnte, auch gleichbedeutend ist, dass das Bildungswesen leistungsstärker wird, benachteiligte Kinder zukünftig bessere Bildungschancen haben und wir konkurrenzfähiger im Vergleich zu anderen europäischen Ländern werden, wage ich zu bezweifeln.

Meisner: Auch ich würde sagen, dass das Ansinnen der Einführung bundesweiter Bildungsstandards grundsätzlich zu begrüßen ist. Damit ist eine breite Diskussion angestoßen worden, was Schule leisten soll und kann. Leider sind aber keine verlässlichen Mindeststandards beschlossen worden, sondern interpretierbare Regelstandards. Eine fundierte wissenschaftliche Grundlage hat es bei der Einführung nicht gegeben, dafür haben die Erfahrungswerte und politischen Aufträge der Kommissionsmitglieder die Standards vornehmlich geprägt. Dem Anliegen nationaler Standards widersprechend sind außerdem landeseigene Kerncurricula entwickelt worden, die dann auch noch schulformbezogen formuliert worden sind.

Rokitta: In den Schulen ist in Bezug auf die Standards schon Unzufriedenheit festzustellen. Die bezieht sich allerdings nicht auf die grundsätzliche Einführung der Standards, sondern auf die sehr geringen zeitlichen Ressourcen in den Schulen und der teilweise zu geringen Geduld auf der wissenschaftlichen, politischen und medialen Ebene, was die Durchsetzung der Standards betrifft. Dabei kann nicht nur die „technische" Dimension, die Erstellung von Lernplänen, betrachtet werden, sondern die „ideologische" Dimension, also Veränderungsprozesse in der Lehrer-/Schülerrolle, ist die Entscheidende für die qualitativ gute Umsetzung der Bildungsstandards. Ein Wechsel von der Input- zur Outputorientierung muss einhergehen mit einem veränderten Unterrichtshandeln.

Meisner: Richtig, aber dadurch, dass die Standards rein fachorientiert formuliert sind – was für die fachlichen Kompetenzen durchaus schlüssig ist –, kann eine verengte Sichtweise auf die Aufgaben von Schule entstehen. Erzieherische und gesellschaftliche Aufgaben sind bei der Standarddiskussion in den Hintergrund getreten.

Hirschmann: Für mich ist dabei wichtig, dass es sich bei diesen Standards weniger um Bildungsstandards als viel mehr um Leistungsstandards für einen Teilbereich des schulischen Lernens handelt. Wir Grundschulpädagogen greifen gerne den Begriff der Standards auf, aber nicht im Sinne von zu einem festgelegten Zeitraum abprüfbaren Zielen, sondern wir wünschen uns umfassende Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. Die Rede ist von Standards, die sich auf Unterrichtskultur und Systembedingungen gleichermaßen beziehen. Aus meiner Sicht muss es um Schülerleistungen, Lehrerleistungen und Leistungen der Einzelschule gehen, aber auch um Leistungen einer Gemeinde, einer Kommune, des Landes.

Inwieweit sind denn die Bildungsstandards in Ihrem Schulalltag angekommen?

Rokitta: Dieser notwendige Prozess ist initiiert und angekommen, aber noch längst nicht überall weit fortgeschritten und schon gar nicht abgeschlossen. Die Schulen benötigen vor allem Zeit und Fachkompetenz – beides steht nicht durchgängig zur Verfügung. Die Schulen sind bereit und arbeiten intensiv. Sie haben bisher aber nur wenig „Reaktionszeit" erhalten. Der Schulalltag enthält weitere andere umfassende Änderungen und Aufgaben, die bewältigt werden müssen. Und die politisch zur Verfügung gestellten Ressourcen sind nur selten zufriedenstellend.

Hirschmann: In den Kollegien wird am Schulprogramm bzw. am schulinternen Curriculum gearbeitet. Das geht nicht von heute auf morgen, es kostet Zeit. Im Alltag müssen Lehrer und Lehrerinnen außerdem feststellen, dass die Schwerpunkte ihrer Arbeit stark durch äußere Vorgaben bestimmt werden, sozusagen ‚top down' werden Bedarf und das Tempo der Veränderung vorgegeben. Das schränkt die alltäglich erlebte Gestaltungsfreiheit eher ein und hat Auswirkungen auf die Motivation und Innovationsbereitschaft.

Meisner: Deshalb sind die Standards in sehr unterschiedlicher Weise in den Schulen angekommen. Zum Einen wird die Idee der Kompetenzorientierung schon seit längerem – meiner Erfahrung nach in niedersächsischen Gesamtschulen – praktiziert und durch die Standards weiterentwickelt. Andere Kollegien sind „wachgerüttelt" und arbeiten mit großem Elan an unterrichtlichen Veränderungen. Dritte wiederum formulieren bisheriges nur in Anstaltslehrplänen um und ändern nichts am Unterricht.

Gibt es dennoch Bereiche, in denen für die Schul- und Unterrichtsorganisation mehr Gestaltungsfreiheit entstanden ist? Denn das ist ja einer der Punkte, die mit der Outputsteuerung verbunden sein sollten.

Rokitta: Die größere Gestaltungsfreiheit im Bereich der Unterrichtsprozesse muss von den Lehrkräften zunehmend erfahren werden, nachdem die Stufe der Bereitstellung von Gestaltungsmöglichkeiten weitgehend abgeschlossen ist. Die Schulen sind sehr interessiert an der Bildung von regionalen Netzwerken als ein weiteres Unterstützungssystem. Hier gibt es bereits Best-Practice-Beispiele sowie die Aussicht auf sinnvolle Strukturen in einzelnen Regionen.

Hirschmann: Meine Erfahrung ist eher, dass gerade die Entwicklung eines schulinternen Curriculums mit umfangreichen, zeitintensiven Sitzungen in den diversen Gremien verbunden ist, die eben nicht als kreative, lustbetonte, gestalterische Arbeit empfunden wird. Oft wird das zähe Ringen um von allen akzeptierte Lösungen als belastend erlebt. Dennoch ist eine schulinterne kontinuierliche Aus-

einandersetzung im Kollegium, zum Beispiel über erwünschte Kompetenzen und deren Vermittlung im Unterricht, auch ein Fortschritt, geht es doch immer weiter weg vom „Ich und meine Klasse“ hin zu „Wir und unsere Schule“.

Meisner: Die Gestaltungsfreiheit der Schulen hat sich leider nicht erhöht. Die Idee, die ich mit einer Einführung von Standards verbinde, nämlich klare Vorgaben für eine Zertifizierung mit weitestgehender Einhaltung bei freiem Vorgehen, wie man dort hin kommt, ist weit von der Realität entfernt. Die in diesem Zusammenhang eingeführten zentralen Prüfungen haben eher zu einer Verengung beigetragen: Ganze Abiturjahrgänge lesen die gleiche Lektüre!

Um die Lehrerinnen und Lehrer bei der Implementierung der Bildungsstandards zu unterstützen, gibt es in allen Bundesländern Lehrerfortbildungen. Welche Erfahrungen haben Sie mit Fortbildungen und Informationsveranstaltungen zu diesem Thema gemacht?

Meisner: Die Fortbildungen haben auch sehr unterschiedliche Qualität. Teilweise wird in Werkstätten sehr unterrichtsbezogen mit enger Rückkopplung gearbeitet, teilweise werden nur Mitteilungen gegeben.

Rokitta: Es ist davon auszugehen, dass sich die geforderte Fachkompetenz schrittweise entwickelt. Neben den notwendigen Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte wird sich jede neue Generation in der Lehrerausbildung an diesen Bildungsstandards orientieren. Aber auch die Fachberatungssysteme der Schulaufsicht sowie die Ausbildung der Referenten und Multiplikatoren benötigen sinnvolle und effektive Strukturen – hier hat man sich auf den Weg begeben.

Hirschmann: Gerade in diesem Bereich sehe ich noch erheblichen Verbesserungsbedarf. Die Leiter und Leiterinnen der Fachkonferenzen können mit den Widerständen und bisweilen offenen Konflikten in den Kollegien oft nicht umgehen. Sie bräuchten dringlichst auch Fortbildungen, wie Schulentwicklung konkret betrieben werden kann und Reibungspunkte vermieden werden könnten. Oft kann man auch einen Mangel an professioneller Sitzungskultur beobachten. Fachkonferenzen verlaufen nicht unbedingt effektiv und zielgerichtet. Es kommt vor, dass informeller Austausch Überhand gewinnt, in Konkurrenz stehende Gruppen ihre Konflikte austragen oder allzu stringente Leitung „unter gleichen“ sabotiert wird.

Mit Einführung der Bildungsstandards soll die Unterrichtsgestaltung weniger inhalts- und mehr kompetenzorientiert werden. Wie beurteilen Sie diese Veränderungen?

Rokitta: Die geplanten Veränderungen sind theoretisch richtig orientiert, dennoch wird sich in der Praxis längerfristig ein ausgewogenes Verhältnis entwickeln. Die Schulen entwickeln interne Lernpläne für die verschiedenen Kompetenzbereiche und legen fest, mit welchen Inhalten sie diese Kompetenzen erreichen wollen bzw. können.

Meisner: Grundsätzlich stütze ich die Kompetenzorientierung, da sie darauf gerichtet ist, was die Lernenden können. Sie ist nicht defizitorientiert, wie es bei der Suche nach inhaltlichen Fehlern geschieht. Gefährlich aus meiner Sicht wird es aber dann, wenn linear hierarchisierte Kompetenzraster entwickelt werden. Zum Einen verläuft Lernen nicht in linearen Hierarchien und zum Anderen verdecken Kompetenzraster Kompetenzen von Lernenden, die in den

Rastern nicht auftreten. Und das können nicht selten sehr kreative und querliegende Kompetenzen sein, die weiterhelfen und bereichernd sind. Auch bei der Kompetenzorientierung gilt die Aussage: Wir unterrichten keine Fächer, sondern Menschen!

Können Bildungsstandards zur Herstellung schulischer Chancengerechtigkeit eingesetzt werden?

Meisner: In diesem Zusammenhang kann ich leider keine Verbindung herstellen. Chancengleichheit hat etwas damit zu tun, wie Schule organisiert ist: Frühe und dauernde Förderung und Forderung, Ganztagsangebote sowie hohe Flexibilität und Durchlässigkeit, wie zum Beispiel an Gesamtschulen. Bildungsstandards haben darauf keine Wirkung.

Hirschmann: Mit den Vergleichsarbeiten wird ja schon die Erwartung verbunden, auf Grundlage der Testergebnisse Maßnahmen zur gezielten individuellen Förderung ergreifen zu können, die wiederum zu mehr Chancengerechtigkeit führen könnten. Die Lehrer und Lehrerinnen machen aber nicht die Erfahrung, dass sich nach den Tests zusätzliche Quellen für eine individuelle Förderung für leistungsschwache Kinder auftun. Nur in der Öffentlichkeit wird der Anschein erweckt, dass jeweils aus VERA resultierende Förder- und Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung stünden. Die Schulrealität sieht leider ganz anders aus. Um sozial benachteiligten Kindern in der Grundschule zu mehr Lernerfolg zu verhelfen, müssen Begrifflichkeiten wie „Individuelle Förderung" endlich mit Inhalt gefüllt werden. Wir brauchen wirksame Förderkonzepte für Migrantenkinder und die reale Möglichkeit, Organisationsformen wie Einzelförderung, kleine Gruppen etc. zur individuellen Förderung auch tatsächlich zu realisieren.

Sie erwähnen die nationalen Vergleichsarbeiten VERA. Wie sind Ihre ersten Erfahrungen mit den Lernstandserhebungen?

Hirschmann: Vergleichsarbeiten verschärfen den Leistungsdruck auf allen Ebenen. Das Konkurrenzverhalten steigt innerschulisch und schulübergreifend. Scheinbar objektiv erfasste Schwächen sehr vieler Kinder werden in einem Zug mit schlechter Schulqualität genannt. Als Folge davon wird die Flucht der bildungsnahen, vorzugsweise deutschen Kinder aus den Problemschulen beschleunigt.

Rokitta: Der erwähnte Druck auf Schüler und Lehrkräfte ist sicherlich vorhanden, aber auch größtenteils systembedingt notwendig. Eine Gewöhnung wird sich ergeben müssen. Die nationalen Lernstandserhebungen machen Sinn. Sie müssen sich natürlich auch einer regelmäßigen Evaluation unterziehen. In der Praxis erweisen sich die Zeitpunkte der Vergleichsarbeiten als problematisch, weil die jeweils fachspezifischen Lernstände nicht immer für die umfassenden Themenstellungen ausreichen. Insgesamt erhalten die Schulen aber wichtige Rückmeldungen für die weitere Arbeit.

Meisner: Prinzipiell ist es meiner Ansicht nach sinnvoll, in der dritten und achten Klasse eine solche Erhebung vorzunehmen, damit Lernende und Schule erfahren, auf welchem Stand Lernende in dem entsprechenden Alter im Allgemeinen sein sollten. Zu mehr sollten sie aber nicht genutzt bzw. missbraucht werden.

Hirschmann: Das Problem ist aber doch: Die Aufgabentypen sprechen das kognitiv, mittelschichtig orientierte Kind an. Leistungsschwache Kinder hingegen werden schnell demotiviert. Sehr umfangreiche Testsammlungen, zusammen-

hangslos zu bearbeitende Aufgaben sollen in 60 Minuten von Drittklässlern bearbeitet werden. Unsere Migrantenkinder erleben die klausurähnlichen Tests insgesamt als völlige Überforderung und resignieren auffallend schnell.

Es wird darüber diskutiert, auf unzureichende Ergebnisse der Lernstandserhebungen einzelner Schulen mit Sanktionen zu reagieren. Gibt es Maßnahmen, die Sie in dieser Hinsicht unterstützen würden?

Rokitta: Sanktionen, besser Verpflichtungen, sind notwendig, wenn unzureichende Ergebnisse schulintern verursacht wurden und nachteilige Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler haben. Wird durch die Analyse einer Schulinspektion festgestellt, dass hier ein Handlungsbedarf besteht, muss die Schule die Auflage erhalten, einen Veränderungsprozess zu initiieren bzw. zu evaluieren.

Hirschmann: Wieso Sanktionen für Schulen? Sollen Kinder dafür bestraft werden, wenn es einem Kollegium nicht gelingt, die optimalen Lernbedingungen für sie bereitzustellen? Sollen die Kinder doppelt bestraft werden, wenn arme Gemeinden zu wenig in ihre Schulbauten und in die notwendige Ausstattung und Versorgung mit Lernmaterialien investieren? Erwartungswidrige Ergebnisse müssen zum Anlass genommen werden, dass sich alle Verantwortlichen an einen Tisch setzen und gemeinsam nach Ursachen und Lösungen suchen. Möglicherweise muss ein Kollegium die Unterrichtskultur verändern, möglicherweise gibt es aber auch noch andere Gründe für ein schlechtes Abschneiden der Kinder. Um Lösungen zu finden, müssen zuerst gemeinsam alle Ursachen sehr sorgfältig identifiziert werden. Im Sinne der Förderung der betroffenen Schüler und Schülerinnen braucht die Schule gerade in diesem Prozess Unterstützung. Nicht nur Kinder sollten einen Anspruch auf besondere Förderung haben, dies muss auch für ihre „lernende Schule“ gelten.

Rokitta: Richtig, das ist ein wichtiger Punkt. Sanktionen im öffentlichen Schulsystem müssen verbunden werden mit einem Unterstützungssystem – beispielsweise einer Verpflichtung zur Fortbildung. Es wäre auch die Einführung eines Belohnungssystems denkbar, beispielsweise durch eine bessere finanzielle Ausstattung oder höhere Lehrerstundenpools, um Anreize zu schaffen.

Meisner: Es kann doch nur darum gehen, wie der Lernprozess optimiert werden kann. Dazu gehören dann gute Diagnoseinstrumente und Förder- bzw. Fordermaßnahmen. Diese müssten – falls an den Schulen noch nicht vorhanden – als Unterstützung bereitgestellt werden. Sanktionen helfen dabei gar nicht weiter. Übrigens: solange wir ein selektives Schulsystem in Deutschland haben, wird es trotz vieler Bemühungen von Lehrenden immer die Sichtweise geben: Wir als Lehrkräfte haben alles getan, aber die Schüler sind die falschen!

Wenn es gelingt, Bildungsstandards so zu gestalten, dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne „Philosophie" der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schülern, dann können die Standards zu einem Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden.

Aus: Klieme u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards

Bisher erschienen:

Klaus Klemm:

Bildungsausgaben im föderalen System
– Zur Umsetzung der Beschlüsse des „Bildungsgipfels“
(2009)

Marei John-Ohnesorg:

Lehren. Lernen. Neugier wecken.
(2009)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

Neue Medien in der Bildung
– Lernformen der Zukunft
(2008)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg.
Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III
(2008)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

Der Bildungsbegriff im Wandel.
Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln
(2008)

Nicolas Gatzke:

Lebenslanges Lernen in einer alternden Gesellschaft
(2007)

Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg:

Zusammen. Leben. Lernen.
Bildungssystem in einer Einwanderungsgesellschaft
(2007)

Martin Baethge, Heike Solga, Markus Wieck:

Berufsbildung im Umbruch.
Signale eines überfälligen Aufbruchs
(2007)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: marion.stichler@fes.de

Zukunft 2020

Analysen, Konzepte, Diskurse für ein soziales Deutschland

Deutschland im Jahr 2020: Eine freie, solidarische und kinderfreundliche Gesellschaft mit gleichen Chancen der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Teilhabe unabhängig von Geschlecht und Herkunft; eine lebendige Demokratie mit engagierten Bürgerinnen und Bürgern; eine nachhaltig wachsende Wirtschaft mit guter Arbeit für alle; ein vorsorgender Sozialstaat, der mehr Bildung und Gesundheit ermöglicht; ein Land, das in Europa und der Welt Verantwortung für Frieden und sozialen Fortschritt übernimmt.

Für dieses soziale Deutschland arbeiten wir.

- Die Friedrich-Ebert-Stiftung wird im Rahmen des Projekts „Zukunft 2020“ zu den wichtigsten Herausforderungen Antworten entwickeln und vorstellen.
- Wir wollen Wege in eine soziale und nachhaltige Zukunft für Deutschland aufzeigen und dazu passende Strategien und Politiken erarbeiten.
- Unsere Analysen und Konzepte werden wir zum Gegenstand eines breiten gesellschaftlichen Diskurses mit Politik, Gewerkschaften, Wirtschaft, mit Fachleuten und Öffentlichkeit machen.

Mehr Informationen zu Veranstaltungen und Publikationen, die Teil dieses Projekts sind, finden Sie unter www.fes.de/zukunft2020

FRIEDRICH EBERT STIFTUNG