



Jürgen Rekus (Hg.)

# **Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule**

Aschendorff Verlag





Münstersche  
Gespräche zur  
Pädagogik

**Münstersche Gespräche  
zur Pädagogik**

Herausgegeben von  
Volker Ladenthin  
Jürgen Rekus  
Johannes Schneider (†)

Band 21

# **Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule**

Im Auftrage  
der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik  
herausgegeben von

Jürgen Rekus

Aschendorff Münster



Gedruckt mit Unterstützung  
des Bistums Münster

© 2005 Aschendorff Verlag GmbH & Co. KG, Münster

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Funksendung, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Die Vergütungsansprüche des § 54, Abs. 2, UrhG. werden durch die Verwertungsgesellschaft Wort wahrgenommen.

Gesamtherstellung: Druckhaus Aschendorff, Münster, 2005

ISBN 3-402-04732-2

# Inhalt

*Volker Ladenthin*

Nachruf für Johannes Schneider . . . . . 1

## **Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule**

*Jürgen Rekus*

Einführung in das Thema des 21. Münsterschen Gesprächs . . . . . 4

### **Teil I**

#### **Bildungspolitische versus bildungstheoretische Überlegungen**

*Erich Thies*

Die Entwicklung von Bildungsstandards als Länder übergreifendes  
bildungspolitisches Programm . . . . . 8

*Klaus Karpen/Carsten Ingwertsen*

Bildungsstandards in der Bundesrepublik Deutschland . . . . . 17

*Ulrich Herrmann*

Fördern „Bildungsstandards“ die allgemeine Schulbildung? . . . . . 24

*Aloysius Regenbrecht*

Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule? . . . . . 53

*Jürgen Rekus*

Nationale Bildungsstandards – Grundlage von Schulqualität? . . . . . 77

*Wilfried Plöger*

Aus der Vergangenheit lernen? – Bildungsstandards unter  
historisch-systematischer Perspektive . . . . . 91

## **Teil II Schulpolitische, schuladministrative und fachinhaltliche Überlegungen**

*Hermann Vortmann*

Bildungsstandards – Kernlehrpläne – Vergleichsarbeiten. Ein Bundesländervergleich .....	108
--	-----

*Christoph Burkard/Gerhard Orth*

Standardsetzung und Standardüberprüfung in Nordrhein-Westfalen .....	136
--	-----

*Rolf Schormann*

KMK-Bildungsstandards für das Fach Englisch .....	149
---	-----

*Beate Helbig-Reuter*

Kernlehrpläne für den Englischunterricht an allgemein bildenden Schulen in der Sekundarstufe I .....	157
---	-----

*August Busse/Herbert Westhoff*

Bildungsstandards und Kernlehrpläne für das Fach Deutsch .....	171
--	-----

*Götz Bieber*

Was bedeutet die Einführung von Standards für unterrichtliches und schulisches Handeln? – Beispiel: Mathematikunterricht .....	184
---	-----

*Andreas Verhülsdonk*

Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht .....	191
---	-----

*Wolfgang Michalke-Leicht*

Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht im Kontext der Bildungsplanreform in Baden-Württemberg .....	204
--	-----

Autorinnen und Autoren .....	213
------------------------------	-----

## Nachruf für Johannes Schneider

Am 20.03.2004 erlag der Geschäftsführer der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik Johannes Schneider 59-jährig einem schweren Leiden.

Johannes Schneider wurde im Jahr 1944 in Menden im Sauerland geboren. Nach dem Studium der Katholischen Theologie und der Alten Philologie in Münster und Innsbruck legte er 1969 seine Staatsexamina ab. Die zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien absolvierte er 1971 und unterrichtete zunächst in Dortmund. Am 1. August 1975 trat er in den Dienst des Bistums Münster ein und leitete in der Schulabteilung des Generalvikariats die Gruppe Religionspädagogik an Gymnasien, Gesamtschule und Kollegs. Zu seinen Aufgaben gehörte unter anderem die Lehrerfortbildung, Einsichtnahme in den Religionsunterricht und die Entwicklung, Herausgabe und Redaktion religionspädagogischer Schriften. Als Religionslehrer wirkte er weiterhin an der Marienschule in Münster.

Am 1. April 1989 wurde Schneider als Nachfolger Joachim Dikows mit der Leitung der Hauptabteilung Schule und Erziehung betraut. Engagiert setzte er sich besonders für die Sicherstellung des katholischen Religionsunterrichts und die Förderung der Lehrerfortbildung ein. 1991 übernahm er auch den Vorsitz der katholischen Landeskonferenz für Schule und Erziehung in den fünf Bistümern in Nordrhein-Westfalen. Viele Jahre war er überdies stellvertretender Vorsitzender der Konferenz der Schulabteilungsleiter auf Bundesebene.

Johannes Schneider war als pflichtbewusster und sehr engagierter Leiter seiner Institution geschätzt, dem die Schule mehr als nur Ausbildungsstätte war. Seine Sorge um die Schulen in kirchlicher Trägerschaft zeigte sich in einem umfassenden Interesse an allem, was für diese, für seine Schulen relevant sein konnte und zugleich an einer festen Orientierung an der Idee der Bildung: „Bildung gilt seit Plato dem ganzen Leben in all seinen Dimensionen. Echte Paideia ist stets Bildung des Menschen zur ‚ganzen Arete‘. Sie verlangt den ganzen Menschen, der zu seinem Handeln und zu seinem Anliegen steht, der sich selbst hinter dem weiß, was er vorhat.“

Der Gedanke der Bildung lässt sich demnach nicht innerweltlich beschränken; er ist auch dem Gedanken der Religiosität in zu klärender Weise zugeordnet: Man kann sicher nicht zur Religiosität bilden, wie man jemanden zu einem guten Leser ausbildet. So dachte Johannes Schneider die Religion als dem Bildungsanspruch inhärent, denn auch der christliche Glaube erhebe „einen ganzheitlichen Anspruch“: „Korrespondierend zu einem umfassenden Bildungsanspruch kulminiert das religiöse Ideal der Bergpredigt in der Aufforderung ‚Seid vollkommen wie euer himmlischer Vater!‘ (Mt.5,48) ... Dieser Fixpunkt für ein christliches Leben lässt sich nicht nur auf die sittliche Vollendung einengen, da diese eine bestimmte geistige Bildung zur Voraussetzung hat, sondern meint eine Synthese als sittlich religiöser und kultureller Bildung. Religion und Bildung sind somit aufgrund ihres universalen Anspruchs ... aufeinander verwiesen.“

Ein kleines Wörtchen mag die feste Verwurzelung Johannes Schneiders im Glauben deutlicher zeigen als alle Erzählung. Theoretisch betrachtet genügt die

Bestimmung des Verhältnisses von Religion und Bildung, wie sie im Zitat ausgewiesen ist; aber diese rein systematische Beziehung reichte ihm nicht – und so setzte er ein Wörtchen hinzu, das nicht systematisch, wohl aber offensichtlich persönlich notwendig ist: „Religion und Bildung sind somit aufgrund ihres universalen Anspruchs *eng* aufeinander verwiesen.“ Und als wollte er diese ganz individuelle Gebundenheit an seine Aufgabe von seiner pflichtbewusst erfüllten Funktion unterschieden und eigens beachtet wissen, unterbricht er den Duktus der Einleitung – denn der zitierte Text stammt aus der Einleitung zu Heft 10 der Münsterschen Gespräche – für einen Moment durch einen Ausruf, so, wie er es in Gesprächen oft machte: „Korrespondierend zu einem umfassenden Bildungsanspruch kulminiert das religiöse Ideal der Bergpredigt in der Aufforderung ‚Seid vollkommen wie euer himmlischer Vater!‘ (Mt.5,48) – ein ungeheurer Satz!“

Wer gewohnt ist, Bildungstheorie als den Moden unterworfenen Gedankenspiel und Bildungsorganisation als Management anzusehen, wird diese Position und diese Haltung erstaunt zur Kenntnis nehmen: Da identifiziert sich jemand mit seiner Aufgabe und seinem Amt und verwickelt sein persönliches Leben und Erleben in diese Aufgabe und in dieses Amt. Da gibt es Beharrlichkeit im Wandel. Da setzt jemand – ganz unklug – alles auf eine Karte und spricht von der Religion als „Fixpunkt“. Was ist mit diesem Fixpunkt, wenn die nächste Theorie, die nächste Schulreform kommt? Wäre es nicht klüger, geschmeidig zu sein, sich dem anzudienen, was Trend ist?

Einen Fixpunkt erreicht man nicht; man strebt ihn an. Er dient zur Orientierung, wenn man durch die Welt geht. Dass Johannes Schneider durch die Welt gegangen ist, mit offenen Augen und Ohren, zeigen auch die Themen der Münsterschen Gespräche, die er mitentdeckt, mitgeplant, mitdiskutiert und stets innerlich mitgetragen hat: Religion und Bildung (1992), Schule – gestalteter Lebensraum (1993), Erfahrung und schulisches Lernen (1994), Kulturelle Vielfalt als Problem für Gesellschaft und Schule (1995), Natur – Wissenschaft – Bildung (1996), Das Ende der Gesprächskultur (1997), Europa – eine neue Lektion für die Schule? (1998), Ethik als Unterrichtsfach (1999), Schule und Wirtschaft (2000), Religion und Bildung im Pluralismus (2002), Ganztagschule in Pädagogischer Verantwortung (2003) und in diesem Jahr: Bildungsstandards.

Das wäre doch ein Modell: Eine Schulpolitik, die sich den Aufgaben der Zeit stellt – und doch dem Grundgedanken der Bildung verpflichtet ist; die professionell und funktionsbewusst durchgeführt wird und doch an die Persönlichkeit und deren Verbindlichkeit und Glaubwürdigkeit gebunden ist.

Mit Johannes Schneider hat der „Münstersche Gesprächskreis“ einen umsichtigen und vorausschauenden Schulmann verloren.

Sein Rat war im Münsterschen Gesprächskreis willkommen und geschätzt, seine Anregungen wurden gerne aufgenommen. Er hat diesen Kreis mitgestaltet und voll und ganz getragen. Johannes Schneider hat dabei ein großes Vertrauen zu den Mitgliedern des Gesprächskreises gezeigt, zu ihrer Arbeit und Arbeitsweise. Und

er hat diese Arbeit auf großzügige, stets wohlwollende Art und Weise freundlich und ergebnisorientiert begleitet.

In diesem Gedenken wird Johannes Schneider dem Gesprächskreis präsent bleiben.

Prof. Dr. Volker Ladenthin  
(Sprecher der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik)

## Einführung in das Thema des 21. Münsterschen Gesprächs

Vor kurzem wäre es völlig unvorstellbar gewesen, dass sich alle 16 Bundesländer auf eine gemeinsame Richtlinie in der Bildungspolitik festlegen. Mit den nun beschlossenen Bildungsstandards haben die Kultusminister aber tatsächlich ein solches Kunststück fertig gebracht. Die verabschiedeten Kompetenzkataloge definieren in länderübergreifender Perspektive das, was Schülerinnen und Schüler am Ende verschiedener Schulstufen können sollen. Für die 4. Jahrgangsstufe liegen die Standards in Deutsch und Mathematik vor, für die Jahrgangsstufe 9 (Hauptschulabschluss) in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache (Englisch/Französisch) sowie für die Jahrgangsstufe 10 (Mittlerer Bildungsabschluss) in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache (Englisch/Französisch). Die Standards für weitere Schulstufen und Fächer sind in Vorbereitung.

Anlass für diese bildungspolitische Einigung waren die Schocks der internationalen Vergleichsstudien. Es begann mit der dritten internationalen Vergleichsstudie der Naturwissenschaften mit dem Kürzel „TIMSS“, bei der Deutschland nicht sonderlich gut punkten konnte. Diese Erhebung ließ bereits die ersten roten Warnlampen der Kultusbürokratien aufleuchten und führte zu vielen verstreuten Einzelmaßnahmen der Qualitätssicherung. Aber erst bei der Vergleichsstudie PISA 2000 heulten die bildungspolitischen Sirenen im Land richtig auf.<sup>1</sup> Es entwickelte sich ein breiter Reformaktivismus mit vielen Einzelvorschlägen. So wurde u. a. gefordert, mehr Gesamtschulen und Ganztagschulen einzurichten, auch die Einschulung sollte früher erfolgen, und sogar Spielfilme sollten nicht mehr synchronisiert werden, um die Fremdsprachenkompetenz zu stützen. Die einzige wirklich landesübergreifende Reform, die bildungspolitisch mehr oder weniger unstrittig blieb und zu konkreten Maßnahmen geführt hat, ist die Einführung von nationalen Bildungsstandards.

Dieser politische Einigungsprozess der sonst auf die Kulturhoheit der Länder pochenden Kultusministerinnen und Kultusminister ist nicht zuletzt dadurch vorangetrieben worden, dass das Bundesbildungsministerium öffentlich angekündigt hatte, nationale Bildungsstandards zu entwickeln und bereits ein Gutachten dazu in Auftrag gegeben hatte (die sog. Klieme-Expertise<sup>2</sup>). Nichts hätte den Eini-

<sup>1</sup> Bei PISA 2003 sieht die Kultusministerkonferenz schon erste Erfolge auf dem langen Weg des Aufstiegs. Sie weist in der Presserklärung vom 6. Dezember 2004 darauf hin, dass die Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht mehr *unter* dem Durchschnitt, sondern *im* Durchschnitt der OECD liegen (vgl. <http://www.kmk.org/aktuell/home1.htm>).

<sup>2</sup> Als PDF-Datei herunterzuladen unter [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)).

gungsprozess der auf ihre Autonomie bedachten Kultusminister wohl mehr befördern können als der Versuch einer Einflussnahme durch die Bundesregierung.

Freilich besagt die Einführung von Bildungsstandards nur, was als „Output“ aus der Schule bzw. den verschiedenen Schulstufen herauskommen soll. Wie die dazugehörigen Lernprozesse gesichert werden können und sollen, bleibt den Ländern oder gar den Schulen selbst überlassen. In dieser Hinsicht entfalten die Bundesländer verschiedene eigene Aktivitäten zur Qualitätssicherung ihres Schulwesens, etwa durch die Einführung von Kerncurricula und die Durchführung von Vergleichsarbeiten. Nordrhein-Westfalen nimmt in dieser Hinsicht eine führende Rolle ein.

Der vorliegende Band 21 der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik versteht sich als erste Bestandsaufnahme dieses Schulreformprozesses. Mit der Dokumentation des Frühjahrskongresses 2004 sollen nicht nur die bereits feststehenden Grundlinien der Schulreform in bildungspolitisch-authentischer Weise aufgezeigt, sondern auch kritische Hinweise auf pädagogische Bedenken und Defizite gegeben werden, die beim vorherrschenden technokratischen Reformeifer allzu leicht verdeckt oder übersehen werden.

Im Sinne des Informations- und Diskussionscharakters wird der vorliegende Band im ersten Teil eröffnet durch den Beitrag des Generalsekretärs der Kultusministerkonferenz, *Erich Thies*, der die bildungspolitische Stoßrichtung des Reformkonzepts „Nationale Bildungsstandards“ erläutert. Ergänzt wird sein Beitrag durch die Ausführungen von *Klaus Karpen* und *Carsten Ingwertsen*, die maßgeblich an den Reformarbeiten beteiligt waren.

Bildungspolitische Entscheidungen sind ihrer Natur nach nicht vorrangig an pädagogischen Prinzipien orientiert. Sie werden vom Gedanken des gesellschaftlich Nützlichen und Zweckmäßigen sowie des Machbaren geleitet. Dennoch beeinflussen sie auch den pädagogischen Diskurs durch ihre Normen setzende Funktion. Wenn in den neueren bildungspolitischen Reformkonzepten von Kerncurricula, Kompetenzmodellen, Bildungsstandards, Implementationen, Evaluationen, Monitorings, Qualitätssicherungsagenturen usf. die Rede ist, dann wird damit eine technologische Geschäftigkeit im Bildungswesen angezeigt, die die Frage ihrer pädagogischen Geltung aus sich heraus nicht beantworten kann. Die Fragen, die in dieser Hinsicht zu stellen und zu beantworten sind, werden in den bildungstheoretisch orientierten Beiträgen von *Ulrich Herrmann*, *Aloysius Regenbrecht*<sup>3</sup> und *Jürgen Rekus* kritisch benannt.

Mit den normativ-bildungspolitisch und den kritisch-bildungstheoretisch argumentierenden Beiträgen ist gewissermaßen das Feld abgesteckt, auf dem sich der Schulreformdiskurs heute abspielt. Wenn sich die Münsterschen Gespräche auf dieses Feld begeben, dann geht es weder um eine unkritische Beförderung von Re-

<sup>3</sup> Während der Drucklegung erreichte uns die Nachricht, dass *Aloysius Regenbrecht*, Mitbegründer und einer der entschiedensten Verfechter der Münsterschen Gespräche, seinem schweren Leiden erlegen ist. Die Würdigung seiner pädagogischen Verdienste wird in einer Sonderausgabe dieser Reihe erfolgen.

formen, noch um ihre pauschale Ablehnung. Denn der Gesprächskreis hat sich noch nie als Transmissionsriemen zur Erhöhung der Umlaufgeschwindigkeit von immer neuen Reformideen verstanden. Andererseits wäre seine Aufgabe missverstanden, wenn er sich jeder neuen Entwicklung vehement in den Weg stellen würde. Vielmehr bilden die Münsterschen Gespräche ein Forum, um „pädagogisch relevante Probleme wissenschafts- und praxisorientiert aufzugreifen und im Dialog von Wissenschaftlern und Lehrern zu behandeln“.<sup>4</sup> Wenn also die Problematik der Bildungsstandardisierung vom Gesprächskreis aufgegriffen und die Ergebnisse der Diskussion hiermit der Öffentlichkeit übergeben werden, dann will er dadurch dazu beitragen, dass die ihm bedeutsam erscheinenden pädagogischen Fragen im aktuellen Schulreformdiskurs nicht untergehen. Diese Fragen sind theoretischer wie praktischer Art, sind grundlegend wie weiterführend. Denn Bildung als das Vermögen, die Zukunft verantwortlich gestalten zu können, kann nicht bloß auf das heute Verlangte begrenzt werden.

Die damit verknüpfte Frage nach der Bildungsaufgabe der Schule wird nicht erst durch die neuen Bildungsstandards beantwortet. Diese Frage liegt der Problematik von Bildungsstandards vielmehr voraus, denn die Schule wird ja nicht mit der Einführung von Standards neu erfunden. Die Arbeit in der Schule war immer zielorientiert und mit bestimmten Erwartungen verbunden und sie war – trotz aller PISA-Kritik – immer auch erfolgreich. So ist z. B. die Zahl der Nobelpreisträger mit deutscher Schulbildung überproportional hoch, und auch diejenigen, die heute zu wissen vorgeben, was an der Schule nichts taugt und was an ihr zu verbessern ist, haben ihr Wissen nicht zuletzt in der Schule erworben. Es lohnt also zum Abschluss des ersten Teils der genaue Blick auf die bisherigen Leistungen der Schule, wie sie von *Wilfried Plöger* herausarbeitet werden, um die Gegenwart besser zu erkennen und um der Zukunft ein wenig gelassener entgegen zu sehen.

Der gegenwärtige Stand der bundesrepublikanischen Diskussion wird zu Beginn des zweiten Teils von *Hermann Vortmann* eingeholt. Er legt dar, wie sich Bildungsstandards und Ländercurricula ergänzen können. *Christoph Burkard* und *Gerhard Orth* zeigen den diesbezüglichen bildungspolitischen sowie administrativen Entwicklungsstand für Nordrhein-Westfalen auf.

Der Zusammenhang von Kerncurricula und Bildungsstandards wird für verschiedenen Schulfächern exemplarisch aufgezeigt: *Rolf Schormann* und *Beate Helbig-Reuter* für das Fach Englisch, *August Busse* und *Herbert Westhoff* für das Fach Deutsch und *Götz Bieber* für das Fach Mathematik.

Ergänzend zu den Fächern, die die Kultusministerkonferenz vorrangig standardisiert, wird in diesem Heft der Religionsunterricht aufgenommen. Denn dem Münsterschen Gesprächskreis geht es durchgängig um die Beförderung des Bildungsgedankens, und ohne religiösen Aspekt erscheint ihm jede Bildung defizitär, wenn nicht gar unmöglich. Für das Fach Katholische Religion setzt nicht die Kultusministerkonferenz die bundesweiten Standards, sondern die Deutsche Bischofskonferenz. Und Baden-Württemberg ist das erste Bundesland, das mit ei-

<sup>4</sup> Aus der Satzung der Münsterschen Gespräche.

nem Kerncurriculum aufwartet. *Andreas Verhülsdonk* und *Wolfgang Michalke-Leicht* gehen aus ihrer jeweiligen Perspektive der besonderen Problematik nach, die mit der Formulierung von Standards und Kompetenzen im Religionsunterricht verknüpft ist.

Wenn hiermit die Ergebnisse der Tagung einer breiteren Öffentlichkeit vorgelegt werden, dann darf nicht der Hinweis auf eine besondere Last vergessen werden, unter der die Tagung stand: Plötzlich und unerwartet verstarb der Leiter der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Bischöflichen Generalvikariat, Herr Oberstudiendirektor Johannes Schneider. Die Münsterschen Gespräche hätten ohne sein Engagement nicht zu diesem Tagungsthema weitergeführt werden können. Auch die Dokumentationsbände, die von ihm mit herausgegeben wurden, wären ohne seinen unermüdlichen Einsatz nicht erschienen. Als Zeichen des Dankes und der Verbundenheit enthält dieser Band einen Nachruf durch *Volker Ladenthin*, den Sprecher der Münsterschen Gespräche.

## **Die Entwicklung von Bildungsstandards als Länder übergreifendes bildungspolitisches Programm**

Die Kultusministerkonferenz sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern. Bildungsstandards sind hierbei von besonderer Bedeutung. Sie sind Bestandteile eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung, das auch Schulentwicklung, interne und externe Evaluation umfasst. Der kürzlich vorgestellte Bildungsbericht für Deutschland bestätigt erneut große Herausforderungen für das deutsche Bildungswesen: Die Kultusministerinnen und Kultusminister müssen sich auf anspruchsvolle gemeinsame Bildungsziele und Standards verständigen und Verfahren entwickeln, mit denen die Wirksamkeit unseres Bildungssystems regelmäßig systematisch überprüft werden kann. Für Bildung und Erziehung müssen ausreichende Ressourcen bereitgestellt und diese optimal genutzt werden. Es ist noch stärker darauf zu achten, dass die Bildungschancen aller gewahrt werden und eine wirksamere individuelle Förderung erfolgt.

### *Beschlusslage der KMK*

Mit dem sog. Konstanzer Beschluss im Oktober 1997 hat die Kultusministerkonferenz Neuland betreten: Das deutsche Schulsystem ist in Folge zum ersten Mal international verglichen worden. Dabei ist durch PISA deutlich geworden, dass die Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. Hinzu kommt, dass die Ergebnisse der skandinavischen Staaten und einiger angloamerikanischer Staaten die (allerdings empirisch bisher nicht belegte) Vermutung stützen, dass Staaten, in denen eine systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse erfolgt – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, durch zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen –, insgesamt höhere Leistungen erreichen. Die Entwicklung und die Sicherung von Qualität, die externe und interne Evaluation bedürfen klarer Maßstäbe. Deshalb hat die Kultusministerkonferenz einen besonderen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Entwicklung und Einführung von bundesweit geltenden Bildungsstandards gelegt.

Die Zusatzstudie PISA-E hat gezeigt, dass es innerhalb Deutschlands erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern gibt, die im Interesse des Gleichheitsgebots (gleiche Bildungschancen für alle Jugendlichen, unabhängig vom Wohnort) verringert werden sollten. Da in Deutschland mit Abschlusszeugnissen auch Zugangsberechtigungen erteilt werden, stellt sich mit jeder Ausdifferenzierung von Bildungsgängen, die zu äquivalenten Abschlüssen führen, notwendigerweise die Frage der Vergleichbarkeit von Abschlüssen und somit vordringlichst die Frage nach der Sicherung von Standards. Die Länder sind aufgefordert, die Gleichwer-

tigkeit der schulischen Ausbildung, die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems innerhalb der Bundesrepublik Deutschland durch die Entwicklung entsprechender Maßnahmen sicher zu stellen. Hierfür ist die Entwicklung von Bildungsstandards besonders wichtig. Die Kultusministerkonferenz hat deshalb am 23./24.05.2002 in Eisenach beschlossen, die bestehende Vereinbarung über „Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache“ (Beschluss der KMK v. 12.05.1995) weiter zu entwickeln und für ausgewählte Schnittstellen der allgemein bildenden Schularten (Primarbereich nach Jahrgangsstufe 4, Hauptschulabschluss nach Jahrgangsstufe 9) Bildungsstandards zu erarbeiten.

Bei der 299. Plenarsitzung am 17./18.10.2002 hat die Kultusministerkonferenz die getroffenen Vereinbarungen u. a. wie folgt präzisiert:

- Eine nachhaltige Qualitätssicherung in den Schulen wird nach Auffassung der Kultusministerkonferenz durch mehr schulische Eigenverantwortung, z. B. mit Blick auf die Schulprogramm-Entwicklung, bei gleichzeitiger externer Evaluation auf der Basis von festgelegten Bildungsstandards erreicht.
- Die Bildungsstandards beziehen sich auf Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen.
- Für die interne und externe Evaluation in den Ländern werden auf der Grundlage der Standards Aufgabenpools aufgebaut und gemeinsam kontinuierlich weiter entwickelt.
- Die Länder werden in landesweiten und länderübergreifenden Orientierungs- und Vergleichsarbeiten überprüfen, in welchem Umfang die Standards tatsächlich eingehalten werden. Ziel dieses Verfahrens soll es sein, eine Qualitätssicherung zu gewährleisten, sich darüber länderübergreifend auszutauschen, und es den Schülerinnen und Schülern in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland zu ermöglichen, in allen Bildungsgängen über individuelle Förderung die gesetzten Ziele zu erreichen.
- Die Einhaltung der Standards wird regelmäßig durch eine unabhängige von den Ländern beauftragte wissenschaftliche Einrichtung überprüft.

### *Aktueller Sachstand*

In einem ersten Schritt sind im Sommer 2003 Standardentwürfe für den Mittleren Schulabschluss, zunächst in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) vorgelegt worden, die im Rahmen einer KMK-Fachtagung am 30.09.2003 mit einer breiten Fachöffentlichkeit diskutiert worden sind. Die Ergebnisse dieser Tagung und der vorausgegangenen schriftlichen Stellungnahmen sind in die Überarbeitung der Entwürfe eingeflossen. Die so überarbeiteten Entwürfe sind von der Kultusministerkonferenz bei ihrer 304. Sitzung am 04.12.2003 verabschiedet worden.

Derzeit werden Bildungsstandards für den Primarbereich (Ende der Jahrgangsstufe 4) in den Fächern Deutsch und Mathematik, für den Hauptschulabschluss (nach Jahrgangsstufe 9) in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremd-

sprache (Englisch/Französisch) und für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik in Fachkommissionen der KMK erarbeitet, die voraussichtlich im Laufe des Jahres 2004 vorgelegt werden. Auch diese werden vor der Verabschiedung in zwei Fachtagungen mit der Öffentlichkeit diskutiert werden.

Für die gymnasiale Oberstufe existieren bereits seit Ende der 1970er Jahre abschlussbezogene Standards in Form der Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA), die regelmäßig weiterentwickelt worden sind. In jüngster Zeit sind die neu überarbeiteten EPA für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch (Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002) und für die Fächer Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, Türkisch, Dänisch (neue EPA), Biologie, Chemie, Physik und Informatik (Beschluss der KMK vom 01.12.1989 i.d.F. vom 06.02.2004) verabschiedet worden. Die EPA für die Fächer Geschichte, Geographie, Sozialkunde/Politik, Kunst, Musik, Sport, Niederländisch (neue EPA), Tschechisch, Polnisch, Lateinisch, Griechisch, ev. Religionslehre, kath. Religionslehre, Philosophie, Ethik und für berufsbezogene Fächer werden derzeit in Fachkommissionen der Länder überarbeitet.

### *Was sind Bildungsstandards?*

Die von der Kultusministerkonferenz vorgelegten Bildungsstandards konkretisieren die in Bildungszielen formulierten Erwartungen, indem sie festlegen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 10 zur Erreichung des Mittleren Schulabschlusses verfügen sollen. Kompetenzen beschreiben – so Klieme – Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Solche Kompetenzen müssen erlernbar sein und im Schulkontext fach- bzw. lernbereichsspezifisch ausformuliert werden, da Kompetenzen nur an bestimmten Inhalten erworben werden können. Die vorgelegten Standards konzentrieren sich damit auf überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen und vermessen keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung. Kompetenzen sind abgrenzbar, d.h. man kann bestimmen, ob eine Schülerin oder ein Schüler über eine bestimmte Kompetenz verfügt oder nicht. Deshalb werden die Kompetenzen möglichst konkret beschrieben, so dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Die Orientierung an Kompetenzen hat zur Folge, dass

- der Blick auf die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern gelenkt wird,
- das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen und weniger auf den Aufbau von „trägem Wissen“ ausgerichtet wird und
- das Lernen als kumulativer Prozess organisiert wird.

Die von der Kultusministerkonferenz vorgelegten Bildungsstandards

- greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf,
- beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen,

- zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs,
- beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen,
- beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit,
- weisen ein mittleres Anforderungsniveau aus,
- werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht.

*Welche Ziele verfolgen die Länder mit den Bildungsstandards?*

Der Auftrag der schulischen Bildung zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben. Insofern geht er über die funktionale Aufgabe von Bildungsstandards hinaus. Dennoch stehen diese und die Ziele einer zeitgemäßen Allgemeinbildung nicht im Widerspruch zueinander. Sie ergänzen sich vielmehr.

Bildungsstandards zielen auf Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Verbesserung der Ergebnisse und die Vergleichbarkeit der Chancen stellen sich nicht automatisch ein. Es bedarf hierzu einer systemischen Schulentwicklung mit interner und externer Evaluation. Wenn Schulen aufgefordert werden, verstärkt Unterrichtsentwicklung zu betreiben, heißt das auch, sich regelmäßig des Erfolgs ihrer Arbeit zu vergewissern (interne Evaluation) und sich einer „standardisierten“ Rückmeldung der Unterrichtsergebnisse zu stellen (externe Evaluation). Bildungsstandards liefern hierfür die notwendigen Vergleichsmaßstäbe. Beim schulischen Lernen geht es um Wissen, um Haltungen, Einstellungen, Interessen und um grundlegende Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. In Lehrplänen werden diese in Lernzielen und –inhalten aufgelistet und zeitlich angeordnet. Bildungsstandards hingegen arbeiten die zentralen Kompetenzbereiche heraus, die im Laufe der schulischen Ausbildung aufgebaut werden sollen. Bildungsstandards formulieren die zu erreichende Zielebene bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe bzw. einem bestimmten Abschluss, während Lehrpläne den Weg zur Zielerreichung beschreiben und strukturieren. So wird deutlich, dass Bildungsstandards und Lehrpläne in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen und Bestandteile eines einheitlichen Prozesses von Bildung und Erziehung sind.

Bildungsstandards lassen individuelle Lernwege zu und ermöglichen die Analyse des jeweils erreichten Lernstandes und die individuelle Planung des weiteren Lernens. Bildungsstandards in diesem Sinne standardisieren also gerade nicht den Prozess der Bildung, das heißt Lehren und Lernen; sie definieren hingegen eine normative Erwartung, auf die hin Schule erziehen und bilden soll. Die Wege dorthin, die genaue Einteilung der Lernzeit, der Umgang mit personellen Ressourcen sowie die Implementation von Standards und die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen der Schulen bleiben den Ländern überlassen. Damit sind Standards, die die Schulen auf Ergebnisse verpflichten, auch Voraussetzung für die Gewährung von mehr Eigenverantwortung der Schulen, z.B. im Bereich von Lehrplanung, Personalauswahl und –einsatz oder in der Gestaltung von Integrations- und Fördermaßnahmen.

### *Warum abschlussbezogene Standards?*

Die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss sind als abschlussbezogene Regelstandards definiert. Abschlussbezogene Bildungsstandards erlauben die Vergleichbarkeit der Abschlüsse, unabhängig davon, in welchem Bildungsgang sie erworben wurden. Da in Deutschland mit Abschlusszeugnissen auch Zugangsberechtigungen erteilt werden, kann somit das Vertrauen in die Abschlüsse gestärkt werden. Hiermit wird gleichzeitig auch ein Beitrag zur „Bildungsgerechtigkeit“ geleistet. Darüber hinaus geben abschlussbezogene Standards auch Orientierung für die vorlaufenden Jahrgangsstufen. Aus einem über Schulformen bzw. Bildungsgänge hinweg formulierten gemeinsamen Rahmen von Kompetenzerwartungen lassen sich dann unterschiedliche Profile ableiten.

Am Ende der Jahrgangsstufe 10 des Sekundarbereichs I kann in allen Ländern der Mittlere Schulabschluss an unterschiedlichen Schularten erworben werden, der zugleich die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung oder den Eintritt in weiterführende Bildungsgänge ermöglicht. Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit *ein* zentrales Gelenkstück dar, sie sichern die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse bei alternativen Bildungswegen. Mit Blick auf die zahlreichen Überlappungen bei den Leistungsergebnissen in den einzelnen Schularten ist eine abschlussbezogene Standardformulierung (also keine schulartbezogene) keineswegs selektierend, sondern sie trägt der Möglichkeit Rechnung, dass die Abschlüsse in unterschiedlichen Schularten erworben werden können.

### *Warum Regel- und nicht Mindeststandards?*

Die jetzt vorgelegten Bildungsstandards stehen am Anfang einer Entwicklung in Deutschland: Erst nach der Präzisierung von Teildimensionen und Niveaustufen, die aus einer künftigen wissenschaftlichen Validierung der Standards und der Aufgabenbeispiele resultieren, wird es möglich sein, Mindeststandards festzulegen. Vor diesem Hintergrund hat sich die Kultusministerkonferenz darauf verständigt, Regelstandards zu definieren. Mit den Regelstandards ist ein mittleres Anforderungsniveau definiert, das auch auf Empirie beruht. Mit der Entscheidung für Regelstandards möchte die Kultusministerkonferenz vermeiden, dass der Prozess der Implementierung der Bildungsstandards gleich mit massiven Unter- oder Überforderungen einhergeht. Bei den weiteren Entwicklungsschritten wird die Gewinung von Kompetenzstufen im Mittelpunkt stehen, auf die eine Definition von Mindeststandards aufbauen kann. Dies gilt in besonderer Weise auch für die Aufgaben.

Auch in der von der Bundesregierung in Auftrag gegebenen Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (sog. Klieme-Expertise) vom Februar 2003, deren Ergebnisse bei der Erarbeitung der Bildungsstandards einbezogen wurden, wird die Entscheidung der Kultusministerkonferenz gestützt mit Hinweis

darauf, dass die Festlegung realistischer Mindeststandards, die eine Über- aber auch Unterforderung vermeiden, Zeit brauche und erst durch Erprobung in den Schulen und nach Erfahrungen mit ersten Tests gesichert werden könne (vgl. Klieme u. a. 2003, 115).

### *Wer hat die Bildungsstandards entwickelt?*

Mit der konkreten Erarbeitung der Bildungsstandards sind Arbeitsgruppen betraut worden, die aus Fachdidaktikern und Schulpraktikern aus den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland bestehen. Die Arbeiten der Fachkommissionen wurden und werden durch eine Steuerungsgruppe unter wissenschaftlicher Beteiligung aus den Bereichen der Unterrichtsforschung und Fachdidaktik koordiniert. Die Ergebnisse der von der Bundesregierung in Auftrag gegebenen Klieme-Expertise vom Februar 2003 wurden bei der Erarbeitung der Standards einbezogen.

### *Aufgabenbeispiele und Anforderungsbereiche*

Aufgabenbeispiele veranschaulichen die fachlichen Standards. Sie machen deutlich, welche konkrete Leistung jeweils erbracht werden muss, um die Standards zu erfüllen, und bieten eine Grundlage für die Feststellung des Lernstandes beim Erwerb des Mittleren Schulabschlusses. Sie sind nicht als Testformate für Abschlussprüfungen gedacht. Die Aufgabenbeispiele illustrieren außerdem eine für das jeweilige Fach charakteristische Spannweite von Aufgabentypen zur Überprüfung von Kompetenzen bzw. Standards. Da Bildungsstandards keinen Unterricht beschreiben, ist bei den Aufgabenbeispielen auf die Ausweisung unterrichtlicher Voraussetzungen verzichtet worden.

Bei der Zuordnung zu Anforderungsbereichen orientieren sich diese an der Beschreibung in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA), an theoretischen Grundlagen der PISA-Studie und am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Die Aufgabenbeispiele und die Beschreibung der Anforderungsbereiche beruhen damit auf der praktischen Erfahrung in der Schule und auf einschlägigen Aufgabenformaten aus bereits vorhandenen Testmaterialien. Bei der ersten Fremdsprache erfolgt eine Zuordnung zu den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

Anforderungsbereiche sind nicht zu verwechseln mit Kompetenzstufen. Derzeit liegen empirisch abgesicherte Kompetenzstufen kaum vor. Deshalb hat sich die Kultusministerkonferenz entschieden, den empirisch noch keineswegs abgesicherten Begriff der Kompetenzstufen *nicht* voreilig ins Zentrum zu stellen und einstweilen zur Einschätzung der Anspruchshöhe der in den Aufgabenbeispielen gestellten Anforderungen auf die vorgenannten Anforderungsbereiche zurückzugreifen. Für Aussagen über die Angemessenheit, Qualität und Komplexität der Anforderungen, die mit den Aufgabenbeispielen verbunden sind, stellen die Anforderungsbereiche einen Orientierungsrahmen dar, in dem sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern erfahrungsgemäß bewegen. Anforderungsberei-

che resultieren somit nicht aus empirisch validierten Testverfahren, sondern aus der beruflichen Erfahrung von Lehrkräften und aus den einschlägigen Aufgabenformaten aus bereits vorhandenen Testmaterialien.

### *Maßnahmen zur Überprüfung der Einhaltung der Standards auf KMK-Ebene*

Die Einhaltung der Standards soll sowohl landesweit als auch länderübergreifend überprüft werden. Im Jahr 2006 soll mit der Normierung der Testinstrumente für den späteren Einsatz zur Überprüfung der Einhaltung der bundesweit geltenden Bildungsstandards begonnen werden. Die Kultusministerkonferenz hat sich darauf verständigt, hierzu ein wissenschaftliches Institut der Länder zur Qualitätssicherung zu gründen, das in Zusammenarbeit mit den PISA- und DESI-Untersuchungen empirisch validierte Kompetenzstufen zu den Standards ausweist und dazu geeignete Testinstrumente bzw. Testaufgaben zur Verfügung stellt und Aufgabenpools entwickelt.

Derzeit finden mit der Humboldt-Universität zu Berlin Gespräche zur Gründung eines „An“-Institutes statt. Die Aufgabenpools sollen sowohl der Erstellung als auch der Verortung von länderübergreifenden und landesspezifischen Aufgaben, aber auch von Klassenarbeiten dienen. Damit werden neue Formen der Vergleichbarkeit von Lernergebnissen und der Rechenschaftslegung in unserem Bildungssystem etabliert, die nicht nur den aktuellen Stand verlässlich beschreiben, sondern auch Hinweise auf notwendige Weiterentwicklungen für das Bildungssystem zeitnah liefern können. Dies ist, wie das Beispiel anderer Staaten zeigt, ein längerfristiger Prozess.

Das Institut soll auf diese Weise

- zur Verbesserung schulischer Bildung in Deutschland beitragen,
- den Anschluss an das internationale Leistungsniveau befördern,
- die verschiedenen Bemühungen der Länder um eine höhere Qualität in Unterricht und Schule stärken,
- den länderübergreifenden Austausch über spezifische Maßnahmen fördern und
- dabei auch zur besseren Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit im Bildungswesen beitragen.

Das wissenschaftliche Institut soll darüber hinaus eine Kultur der Transparenz, Rechenschaftslegung und der Ergebnisorientierung in den Schulsystemen und Schulen der Länder fördern, dabei mit den pädagogischen Landesinstituten oder anderen von den jeweiligen Kultusbehörden beauftragten wissenschaftlichen Einrichtungen zusammenarbeiten und eine kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit betreiben.

Die Kultusministerkonferenz hat bei ihrer 304. Sitzung am 04.12.2003 beschlossen, dass im Zusammenhang mit PISA 2006 eine Normierung und Überprüfung der Standards im Bundesdurchschnitt zunächst für das Fach Mathematik erfolgen soll. Zwecks Umsetzung dieses Beschlusses werden derzeit in vier regional angesiedelten Arbeitsgruppen bis Jahresende ca. 800 Aufgaben für das Fach Mathematik entwickelt, die dann den Feldtest im Frühjahr 2005 im Zusammenhang mit PISA 2006 erreichen.

Es ist vorgesehen, dass die Überprüfung der Bildungsstandards für das Fach Deutsch und für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) von dem wissenschaftlichen Institut der Länder zur Qualitätssicherung, das im Laufe des Jahres 2004 seine Arbeit aufnehmen soll, geleistet wird.

### *In den Ländern vorgesehene Maßnahmen zur Implementation der Standards*

Die Länder haben sich mit der „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003) verpflichtet, die Standards zu implementieren und anzuwenden. Dies wird insbesondere die Lehrplanarbeit, die Schulentwicklung und die Lehreraus- und Lehrerfortbildung betreffen. Vor allem die Unterstützungsstrukturen (Landesinstitute, Schulämter usw.) müssen eine koordinierte Planung in Gang setzen, die darauf abzielt, zu überlegen, wie genau zukünftig die Rolle der Bildungsstandards im System der curricularen Steuerung aussehen soll.

Eine Länderumfrage des Sekretariats hinsichtlich der in den Ländern vorgesehenen Maßnahmen zur Implementation der Bildungsstandards hat ergeben, dass in allen Ländern zunächst Informationsveranstaltungen für die Schulaufsicht, die Schulleitungen und für die Studienseminare vorgesehen sind. Darüber hinaus konzentrieren sich die in den Ländern vorgesehenen Maßnahmen zur Implementation der Bildungsstandards auf drei Bereiche:

#### a. Lehrplanarbeit

In den meisten Ländern ist vorgesehen, die Rahmen- bzw. Lehrpläne und die Aufgaben für zentrale Abschlussprüfungen zu überarbeiten bzw. zu präzisieren und an die Bildungsstandards anzupassen bzw. entsprechende Kerncurricula zu erarbeiten. Bis dahin sollen die Kompetenzbeschreibungen in den Bildungsstandards die in gültigen Rahmenrichtlinien bzw. Lehrplänen enthaltenen inhaltlichen Vorgaben ergänzen. Einige Länder entwickeln Leitlinien bzw. Leitfäden zur Umsetzung der Standards und darauf basierend „Erwartungshorizonte“ für bestimmte Klassenstufen der Sekundarstufe I.

#### b. Lehreraus- und Lehrerfortbildung

In den Ländern werden differenzierte Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrkräfte und die Schulleitungen (z.B. über die Landesinstitute, z.T. unter Mitwirkung der Mitglieder der Fachkommissionen) vorgesehen. Für die Lehrerbildung werden die Studienseminare in den Implementationsprozess aktiv einbezogen.

#### c. Schul- und Unterrichtsentwicklung

Die meisten Länder werden z.B. über ihre Landesinstitute in Zusammenarbeit mit dem sich in Gründung befindenden wissenschaftlichen Institut der Länder zur Qualitätssicherung die Einhaltung der Standards überprüfen. Die Überprüfung soll meist durch die Auswertung von Vergleichsarbeiten erfolgen. In einigen Ländern ist eine Einführung von zentralen Vergleichs- und Abschlussprüfungen und eine Umstellung von Rahmenrichtlinien auf Kerncurricula, die den Schulen mehr Gestaltungsräume geben sollen, vorgesehen.

## Zusammenfassung/Schluss

Abschließend möchte ich den Bogen schlagen zu der Fragestellung, die über dieser Veranstaltung steht: „Sichern ‚Bildungsstandards‘ die Bildungsaufgabe der Schule?“

Das von der Kultusministerkonferenz beauftragte unabhängige Konsortium unter Federführung des DIPF hat sich in seinem Bericht in erfreulicher Deutlichkeit und Klarheit zum Thema Bildungsstandards geäußert: „*International stellen Bildungsstandards ein zentrales Instrument innerhalb der Gesamtheit der Strategien und Maßnahmen zur Sicherung und Entwicklung von Qualität schulischer Arbeit dar.*“ – „*Für die künftige Entwicklung wird es deshalb darauf ankommen, dem Beispiel anderer Staaten zu folgen und den Schulen mehr Gestaltungsspielraum ... zuzubilligen; im Gegenzug muss dann aber die Steuerung durch Bildungsstandards intensiviert werden. Bildungsstandards könnten die inhaltliche Steuerung der schulischen Praxis und des Unterrichts transparent, verbindlich und letztlich auch überprüfbar machen und auf diesem Wege wesentlich zur Entwicklung und Sicherung von Qualität beitragen.*“ Die Bildungspolitik habe die Bildungsstandards als innovatives Konzept aufgenommen und „*überraschend schnell und umfassend implementiert*“, heißt es in dem Bericht.

Ich bewerte die Arbeit an den Bildungsstandards ganz ähnlich. Dabei stellen Standards innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen der Länder zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit *ein* zentrales Gelenkstück dar, sie sichern die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse bei alternativen Bildungswegen. Schulqualität ist sicher mehr als das Messen von Schülerleistungen anhand von Standards, allerdings stellen Standards *ein* wesentliches Element zur Kalibrierung von Leistungen und somit auch zur Beschreibung von Qualität für alle am Bildungsprozess Beteiligten dar.

## **Bildungsstandards in der Bundesrepublik Deutschland**

### 1. Die Entwicklung von Standards: Vorgeschichte, Status und weiteres Verfahren

Durch die PISA-Studie ist deutlich geworden, dass die Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. Die Kombination der drei Steuerungsinstrumente Input (Lehrpläne), Prozess (Unterrichtsentwicklung) und Output (Standards) mit einer starken Fokussierung auf Qualitätsentwicklung durch Kompetenzorientierung führt zu einem Paradigmenwechsel.

Die Zusatzstudie PISA-E hat gezeigt, dass es innerhalb Deutschlands erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern gibt, die im Interesse des Gleichheitsgebots (gleiche Bildungschancen für alle Jugendlichen, unabhängig vom Wohnort) verringert werden sollten.

Die Kultusministerkonferenz hat aus PISA 7 Handlungsfelder abgeleitet, die die Basis für weitere Maßnahmen der KMK und der Länder waren und noch sind:

1. Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich,
2. Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule,
3. Verbesserung der Grundschulbildung; durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge,
4. Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
5. Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards: ergebnisorientierte Evaluation der Standards,
6. Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere der diagnostischen und methodischen Kompetenz, als Bestandteil systematischer Schulentwicklung,
7. Schulische und außerschulische Ganztagsangebote mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.

Insbesondere das fünfte Handlungsfeld hat die Entwicklung bundeseinheitlicher Bildungsstandards initiiert. In einem sehr kurzen Zeitraum (Mai 2002 – Dezember 2004) wurden die Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss fertiggestellt:

- Im Auftrag der Kultusministerkonferenz (Mai 2002) wurden eine Steuerungsgruppe und drei Fachkommissionen mit Vertreterinnen und Vertretern der Länder ins Leben gerufen. Die Steuerungsgruppe hatte die Aufgabe, eine Konzeption für die bundeseinheitlichen Bildungsstandards zu erstellen, die als

Rahmenvereinbarung allen Standards vorangestellt wurde. Außerdem betreute sie die Kommissionen und achtete auf die Kompatibilität der Standardentwürfe untereinander.

- Eröffnung des Anhörungsverfahrens durch Versand der Entwürfe an die „Abnehmerseite“ (Vertreter der Wirtschaft, Wissenschaft, Fachdidaktik, Lehrer-, Eltern- und Schülerschaft – Juli 2003),
- Fachtagung mit den Fachkommissionen und den Vertretern der „Abnehmerseite“ (September 2003),
- Überarbeitung der Standards und der Rahmenvereinbarung (Oktober 2003),
- Beschlussfassung im Plenum der Kultusministerkonferenz (Dezember 2003).

Dieser Prozess wurde flankiert durch eine fundierte wissenschaftliche Beteiligung aus den Bereichen der Unterrichtsforschung und Fachdidaktik und auf eine breite Basis gestellt durch die Einbindung aller gesellschaftlich relevanter Gruppen in einem breiten Anhörungsverfahren. Die Standards basieren auf fachspezifisch definierten Kompetenzmodellen, die auch aus der Empirie der Schulpraxis heraus entwickelt wurden. Sie greifen z. T. auf theoretische Grundlagen der PISA-Studie und auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen zurück.

Am 4. Dezember 2003 haben – wie oben angegeben – die Kultusministerinnen und Kultusminister sowie Kultussenatorinnen und Kultussenatoren beschlossen, für die Fächer Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache Standards für den mittleren Schulabschluss verbindlich einzuführen. Die Länder haben sich verpflichtet, die Standards anzuwenden und in landesweiten oder auch länderübergreifenden Orientierungs- und Vergleichsarbeiten, in zentralen oder dezentralen Prüfungen festzustellen, in welchem Umfang die Standards in den Schulen erreicht werden. Diese Überprüfung kann zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10 oder auch schon zu einem früheren Zeitpunkt vorgenommen werden.

Die Standards gelten für den mittleren Schulabschluss, gleich an welcher Schulart oder in welchem Bildungsgang er erworben wird, an bestimmten Hauptschulen, an Realschulen, an Gymnasien, an Gesamtschulen, an Berufsfachschulen, an Berufsschulen.

Somit ist der Prozess der Entwicklung eines Systems zur Überprüfung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern und von Schulen, der Prozess der Ergänzung eines bisher rein input-gesteuerten Systems durch ein output- oder ergebnis-gesteuertes System in die Umsetzungsphase getreten. Was vor sieben Jahren mit den Konstanzer Beschlüssen zu den „3 Sprachen“ begonnen hat und durch die Auseinandersetzung mit den TIMSS- und PISA-Ergebnissen sowie durch die Bearbeitung der daraufhin von der KMK beschlossenen 7 Handlungsfelder beschleunigt wurde, hat zu einem Paradigmenwechsel geführt, dessen Tragweite in den nächsten Jahren immer deutlicher sichtbar werden wird. Schule wird mehr und mehr nicht nur von ihren Zielsetzungen, sondern auch von den Ergebnissen her betrachtet werden – übrigens die logische Konsequenz aus der Entwicklung der Schulen zu stärkerer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Nicht nur, aber vor allem die PISA-Ergebnisse haben deutlich gemacht, dass für das gesamte Bildungssystem wie für jede einzelne Schule in Deutschland gemeinsame Ziele, Er-

folgskriterien zu deren Umsetzung und Verfahren zu deren Überprüfung unabdingbar sind.

Die KMK hat daher ebenfalls im Dezember 2003 beschlossen, eine wissenschaftliche Einrichtung zu gründen, und zwar als sogenanntes „An-Institut“, in diesem Fall an der Humboldt-Universität Berlin, das den Auftrag hat, die Wirksamkeit der Standards wissenschaftlich zu überprüfen, weitere Standards zu entwickeln und die wissenschaftliche „Eichung“ der Aufgaben (items) vorzunehmen. Das Institut wird schon im Herbst 2004 seine Arbeit aufnehmen. Unabhängig davon hat die wissenschaftliche Überprüfung der Aufgaben schon begonnen, wird aber so bald als möglich von diesem Institut weiter geführt.

Die Überprüfung hat begonnen, damit die Aufgaben zunächst für die Standards des Faches Mathematik noch in das PISA-2006-Verfahren eingegliedert werden können. Wie schon bei der bisherigen und zurzeit laufenden Erarbeitung der Fachstandards selbst werden auch die dafür erforderlichen insgesamt rund 800 Aufgaben für den mittleren Schulabschluss im Fach Mathematik von Fachkommissionen erarbeitet, die aus Lehrkräften der Schulen oder Lehrerbildungsinstitute und Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern der Universitäten zusammengesetzt sind.

Und so geht es weiter: Die Bildungsstandards für

- Deutsch, Mathematik für den Primarbereich sind vorgesehen für die öffentliche Anhörung im Sommer 2004,
- Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss – öffentliche Anhörung im Sommer 2004,
- Biologie, Chemie, Physik für den mittleren Schulabschluss, öffentliche Anhörung im Herbst 2004.

Diese Fachstandards sollen dann zum Schuljahr 2005/2006 von den Ländern angewandt werden. Wann weitere Fächer in die Entwicklung von Standards einbezogen werden, steht noch nicht fest.

## 2. Struktur und Funktion der KMK-Standards

### *Standards beschreiben die im Fach zu erreichenden Kompetenzen*

Bildungsstandards legen fest, über welche Fähigkeiten (Kompetenzen) Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 10 zur Erreichung des Mittleren Schulabschlusses verfügen sollen.

- Schülerinnen und Schüler haben fachliche Kompetenzen ausgebildet, wenn sie
- zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen,
  - dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen,
  - die zentralen Zusammenhänge eines Lerngebietes verstanden haben,
  - angemessene Lösungswege wählen,

- bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen,
- ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen.

Die vorgelegten Standards konzentrieren sich damit auf überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen – vermessen damit aber keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung. Kompetenzen sind abgrenzbar, d.h. man kann bestimmen, ob eine Schülerin oder ein Schüler über eine bestimmte Kompetenz verfügt oder nicht. Deshalb werden die Kompetenzen möglichst konkret beschrieben, so dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.

### *Standards sind auf Anforderungsbereiche bezogen*

Die Standards sind auf Anforderungsbereiche bezogen, die sich strukturell, nicht aber inhaltlich an den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) orientieren. Für Aussagen über die Angemessenheit, Qualität und Komplexität der Anforderungen, die mit den Aufgabenbeispielen verbunden sind, stellen die Anforderungsbereiche einen Orientierungsrahmen dar, in dem sich die Leistungen von Schülerinnen und Schülern erfahrungsgemäß bewegen. Diese Anforderungsbereiche sind zunächst nicht aus wissenschaftlich überprüften Testverfahren, sondern aus der beruflichen Erfahrung von Lehrkräften und einschlägigen Aufgabenarten aus bereits vorhandenen Testverfahren entwickelt worden.

### *Die gemäß den Standards erwarteten Leistungen werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht*

Die Aufgabenbeispiele veranschaulichen die fachlichen Standards. Sie machen deutlich, welche konkrete Leistung jeweils erbracht werden muss, um die Standards zu erfüllen, und bieten eine Grundlage für die Feststellung des Lernstandes beim Erwerb des Mittleren Schulabschlusses. Die Aufgabenbeispiele illustrieren außerdem eine für das jeweilige Fach charakteristische Spannweite von Aufgabentypen zur Überprüfung von Kompetenzen bzw. Standards.

Die Aufgabenbeispiele orientieren sich an der Beschreibung in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA), an theoretischen Grundlagen der PISA-Studie und dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

Bildungsstandards sind keine Handreichungen für den Unterricht. Daher ist bei den Aufgabenbeispielen auf die Ausweisung unterrichtlicher Voraussetzungen verzichtet worden. Standards sollen und können nicht den Unterrichtsprozess messen, sondern sollen die Ergebnisse des Unterrichts erfassen. Dadurch erst entsteht dann auch die Möglichkeit, Einfluss auf den konkreten Unterricht zu nehmen und eine Veränderung der Lehr- und Lernvorgänge zu initiieren. Damit verbunden ist auch eine Veränderung der Lehrerrolle.

Bildungsstandards stehen im Zusammenhang mit Unterrichtsentwicklung: Sie fördern

- die Unterrichtsplanung im Hinblick auf definierte Leistungserwartungen,
- die diagnostische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer,
- den Umgang mit Vielfalt von Lernen über verschiedene Anforderungsniveaus,
- die Evaluation von Unterricht durch interne und externe Verfahren,
- die Arbeit mit den Lernplänen.

Bildungsstandards nützen den an Schule beteiligten Gruppen:

- Sie bieten Lehrerinnen und Lehrern eine Orientierung für die Analyse, Planung und Überprüfung ihrer Unterrichtsarbeit in Kernbereichen eines Faches.
- Sie geben Schülerinnen und Schülern eine Orientierung und Transparenz hinsichtlich der Leistungserwartungen im Fach.
- Sie dienen der Schulaufsicht als Instrument zur Systemkontrolle und bieten eine Grundlage für die Beratung der Schulen.

Die Umsetzung der Bildungsstandards bietet die Chance

- der Entwicklung einer anforderungsbezogenen Aufgabekultur,
- der Kooperation in Fachkonferenzen (gemeinsame Planung und Auswertung, fachdidaktische und methodische Diskussionen),
- der Förderung einer Unterrichtskultur, die auf unterschiedliche Schülervoraussetzungen eingeht,
- der Formulierung konkreter und überprüfbarer Unterrichtsziele im Schulprogramm,
- langfristig der Entwicklung eines schulinternen Curriculums.

### 3. Die Einführung der Bildungsstandards in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland

Die jetzt entwickelten bundesweit geltenden Bildungsstandards, zunächst für den Mittleren Schulabschluss in Deutsch, Mathematik und für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), sollen in den Ländern zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 als Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss übernommen werden. Dabei geben die bundesweit geltenden Bildungsstandards die Zielperspektive vor, während die Lehrpläne strukturierendes Element von Unterricht sind, deren Kompatibilität mit den Bildungsstandards je landesspezifisch zu prüfen ist.

Die Länder verpflichten sich, mit der „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003) die Standards zu implementieren und anzuwenden. Dies wird insbesondere die Lehrplanarbeit, die Schulentwicklung und die Lehreraus- und -fortbildung betreffen. Vor allem die Unterstützungsstrukturen (Landesinstitute, Schulämter usw.) müssen eine koordinierte Planung in Gang setzen, die darauf abzielt, zu überlegen, wie genau zukünftig die Rolle der Bildungsstandards im System der curricularen Steuerung aussehen soll. In den Ländern sind die Vorbereitungen zur Implementierung angelaufen bzw. in vollem Gange.

Dabei handelt es sich um Informationsveranstaltungen beispielsweise zu folgenden Themen:

- Verhältnis von Standards zu Lehrplänen,
- Erstellen von Aufgaben für Vergleichsarbeiten,
- Verhältnis von Standards zur Notengebung,
- Beachten von Kompetenzstufen bei Lernprozessen,
- Entwicklung von Aufgaben-Pools für Testverfahren.

Die Einhaltung der Standards soll sowohl landesweit als auch länderübergreifend überprüft werden. Im Jahr 2006 soll mit der Normierung der Testinstrumente für den späteren Einsatz zur Überprüfung der Einhaltung der bundesweit geltenden Bildungsstandards begonnen werden.

Die Kultusministerkonferenz hat sich darauf verständigt, hierzu eine wissenschaftliche Einrichtung der Länder – das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – zu gründen. Eine zentrale Aufgabe dieses Instituts wird es sein, Aufgabenpools zu entwickeln. Diese dienen sowohl der Erstellung als auch der Verortung von länderübergreifenden und landesspezifischen Aufgaben, aber auch von Klassenarbeiten. Damit werden neue Formen der Vergleichbarkeit von Lernergebnissen und der Rechenschaftslegung in unserem Bildungssystem etabliert, die nicht nur den aktuellen Stand verlässlich beschreiben, sondern auch Hinweise auf notwendige Weiterentwicklungen für das Bildungssystem zeitnah liefern können. Dies ist, wie das Beispiel anderer Staaten zeigt, ein längerfristiger Prozess.

Das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das derzeit an der Humboldt-Universität zu Berlin als „An-Institut“ gegründet wird, wird in Zusammenarbeit mit den PISA- und DESI-Untersuchungen empirisch validierte Kompetenzstufen zu den Standards ausweisen und geeignete Testinstrumente bzw. Testaufgaben zur Verfügung stellen.

Das Institut soll auf diese Weise

- zur Verbesserung schulischer Bildung in Deutschland beitragen,
- den Anschluss an das internationale Leistungsniveau befördern,
- die verschiedenen Bemühungen der Länder um eine höhere Qualität in Unterricht und Schule stärken,
- den länderübergreifenden Austausch über spezifische Maßnahmen fördern und
- dabei auch zur besseren Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit im Bildungswesen beitragen.

Das wissenschaftliche Institut soll darüber hinaus eine Kultur der Transparenz, Rechenschaftslegung und der Ergebnisorientierung in den Schulsystemen und Schulen der Länder fördern, dabei mit den pädagogischen Landesinstituten oder anderen von den jeweiligen Kultusbehörden beauftragten wissenschaftlichen Einrichtungen zusammenarbeiten und eine kontinuierliche Öffentlichkeitsarbeit betreiben.

Die Kultusministerkonferenz hat beschlossen, vorab mit der Normierung und Überprüfung der Bildungsstandards in Mathematik im Zusammenhang mit PISA 2005 zu beginnen. Sie hat hierzu vier regionale Arbeitsgruppen eingerichtet (z. T. sind hierin auch einige Mitglieder der Fachkommissionen zur Erarbeitung von Standards im Fach Mathematik vertreten), die bis Ende des Jahres eine ausrei-

chend hohe Anzahl von Mathematikaufgaben entwickeln, die dann im Frühjahr 2005 den PISA-Feldtest durchlaufen werden. Die Aufgabenentwicklung wird von einer Expertengruppe unter Leitung von Prof. Dr. Blum, Universität Kassel, unterstützt, der auch die Vorsitzende der Fachkommission zur Erarbeitung von Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss und für den Hauptschulabschluss, Dr. Christa Herwig, und der stellvertretende Vorsitzende, Dr. Götz Bieber, angehören. Der gesamte Prozess der Aufgabenentwicklung wird von der Steuerungsgruppe der Kultusministerkonferenz zur Entwicklung von Standards begleitet. Die Leitung liegt beim Vorsitzenden des Schulausschusses.

Die Normierung der Aufgaben für die weiteren Fachstandards folgt dann im Zuge weiterer internationaler Vergleichsuntersuchungen wie DESI, IGLU und PISA.

#### 4. Ausblick

Wenn in den nächsten Jahren ab 2008 in unserem Land die ersten Vergleichsarbeiten im 9. Jahrgang zur Überprüfung der Bildungsstandards geschrieben werden, müssen sich die Schulen auch damit auseinandersetzen, wie sie mit den Ergebnissen umgehen.

Es wäre für das wesentliche Ziel der Einführung von Bildungsstandards, zum Lernfortschritt unserer Schülerinnen und Schüler beizutragen, sicherlich wünschenswert, diese Ergebnisse als Teil einer schulischen Rückmeldekultur mit großem Interesse, aber auch der notwendigen Gelassenheit zu analysieren und daraus Schlüsse für die Weiterentwicklung zu ziehen.

Ulrich Herrmann

## Fördern „Bildungsstandards“ die allgemeine Schulbildung?<sup>1</sup>

*Jeder junge Mensch möchte und muss sein eigener Standard sein dürfen. Vom Verf.*

*Für die katholische Schule ist personale Bildung das Maß, mit dem Bildungsstandards zu messen sind, nicht umgekehrt.*

Deutsche Bischofskonferenz 2004

*Die KMK denkt nicht, sie beschließt nur.  
Aus berufenem Munde*

### 0. Ein Kerncurriculum mit Leistungsstandards und seine bösen Folgen

Wenn Kinderärzte und -therapeuten, Entwicklungsneurologen und -psychologen sich mit Problemen der kindlichen Entwicklung beschäftigen, dann sind für sie die *Differenzen* unter den Kindern das Normalste von der Welt: zeitlich differenzierte körperlich-seelisch-geistige Entwicklungsverläufe, entwicklungsbedingte differenzierte Leistungsbefähigungen, differenzierte „domänenspezifische“ Leistungsdimensionen (Teilleistungsschwächen und -stärken), das Erreichen der durchschnittlich „normalen“ Entwicklungsschwellen und -stufen in mehr oder weniger breiten Zeitstreifen, die Auswirkungen der die Kinder prägenden lebensweltlichen Alltagskulturen. Und sie sind in der Regel überrascht von der Unfähigkeit der in Deutschland herrschenden Schulorganisation, diese Differenzen nicht nur *anzuerkennen*, sondern auch in entsprechende schulinterne unterrichtliche, für die Kinder in förderliche Differenzierungen *umzusetzen*, um den Kindern individuell gerecht werden zu können und sie nicht an Maßstäben zu messen, denen sie nun einmal – entweder nicht zum vorgesehen Zeitpunkt oder nicht im erwünschten bzw. erforderlichen Ausmaß – nicht genügen *können*. Und die PISA-Gewinner sind überrascht, dass in Deutschland die Kinder von der 4. Klasse an in einem viergliedrigen System auseinanderdividiert werden mit der Folge massenhafter

<sup>1</sup> Ausgearbeiteter Vortrag auf der Tagung „Sichern ‚Bildungsstandards‘ die Aufgabe der Bildung“ am 24.3.2004 in Münster/Westf. – Ferner vom Vf. 2003, 2004a, 2004b sowie Vorträge in der SWR-Sendereihe HF 2 AULA vom 8.9.2002: „Was Schulen schulen sollten“ und vom 13.7.2003: „Maßstäbe für den Schulerfolg – Welche Standards setzen Bildungsstandards“. Die Texte sind als Dateien über das Manuskript-Archiv des SWR WISSEN abrufbar.

Falschplatzierungen und lebenslangen Benachteiligungen. Ausnahmen in der Praxis sind Gesamtschulen und viele Schulen in freier Trägerschaft, und die nennenswerten Ausnahmen einer politisch und pädagogisch konsequenten Kritik dieser unhaltbaren Zustände sind die reformorientierten Schulen „Blick über den Zaun“<sup>2</sup> und der deutsche Grundschulverband.<sup>3</sup>

Wenn diese Ausgangsbeobachtung nicht so traurig wäre, der traurigen Folgen für die Schulkarrieren und Lebenschancen vieler Kinder wegen, könnte die nachfolgende Geschichte zum Lachen sein<sup>4</sup>:

Es war einmal, da beschlossen die Tiere, dass sie etwas ganz Außergewöhnliches ins Werk setzen wollten, um die Herausforderungen einer „neuen Zeit“ meistern zu können. So beschlossen sie, eine Schule zu gründen. Sie führten einen Lehrplan ein, der die wichtigsten motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasste: Wettrennen, Klettern, Schwimmen und Fliegen. Um den Lehrplan einfacher handhaben zu können, mussten alle Schüler alle Fächer belegen.

Die Ente war im Schwimmen ganz hervorragend, sogar besser als ihr Lehrer. Im Fliegen brachte sie es aber auf nur gerade noch ausreichende Leistungen, und im Wettrennen war sie ganz schlecht. Da sie zu langsam war, musste sie mit Schwimmunterricht aufhören und nachsitzen, um im Wettrennen zu trainieren. Das geschah so lange, bis ihre Schwimmfüße völlig überanstrengt waren und sie nur noch mittelmäßige Schwimmleistungen zustande brachte. Mittelmäßige Leistungen fand man aber ganz in Ordnung, so dass sich deswegen niemand Sorgen machte – außer die Ente selber.

Das Kaninchen war Klassenbester im Rennen, bekam jedoch nervöse Störungen wegen des ständigen Nachhilfeunterrichts im Schwimmen.

Das Eichhörnchen war ganz hervorragend im Klettern, wurde im Fach Fliegen aber völlig frustriert, weil der Lehrer von ihm verlangte, vom Boden aus zu starten statt von der Baumspitze. Weil das Eichhörnchen zu intensiv trainierte, bekam es einen heftigen Muskelkater und deshalb nur schlechte Noten im Klettern und Laufen.

Der Adler erwies sich als ein Problemkind und musste streng zurechtgewiesen werden. Bei der Aufgabe, wie man auf die Spitze von Bäumen kommt, übertraf er alle anderen, bestand aber darauf, es auf seine Wiese zu tun: nämlich fliegend und nicht, wie im Lehrplan vorgeschrieben, den Baumstamm hinauf.

<sup>2</sup> Darauf komme ich unten ausführlicher zurück. Das pädagogische Manifest dieser Schulen unter: [www.blickueberdenzaun.de](http://www.blickueberdenzaun.de).

<sup>3</sup> Ausdrücklich in seiner Erklärung vom 20.1.2003; hervorzuheben ist in dieser Hinsicht vor allem auch die Stellungnahme des GSV „Bildungsstandards im Fach Deutsch Jahrgangsstufe 4“ zum Entwurf der KMK vom 23.4.2004; beides auf den Internetseiten des GSV.

<sup>4</sup> „Verfasser unbekannt, erzählt von (dem ebenso frei erfundenen) Sam Rabinovich“. Quelle: Bryan Kolb/Ian Q. Whishaw: Fundamentals of Human Neuropsychology. 3. Aufl., New York 1990. Chap. 29: Learning Disabilities, 776 („Fundsache“ von Prof. Dr. Richard Michaelis, Tübingen).

Am Ende des Schuljahres konnte ein verhaltensauffälliger Aal das beste Zeugnis von allen vorweisen: Er konnte überaus gut schwimmen und auch ein wenig laufen, klettern und fliegen. Als Klassenbesten durfte er bei der Schlussfeier die Abschiedsrede halten.

Die Prairiehunde blieben der Schule fern und bezahlten auch keine Schulsteuern, weil die Schulverwaltung sich weigerte, auch Buddeln und Höhlengraben in den Lehrplan aufzunehmen. Sie gaben ihre Kinder bei einem Dachs in die Lehre, und später gründeten sie gemeinsam mit den Erdhörnchen und den Murmeltieren eine Freie Schule.

Die amerikanischen Lehrbuchautoren kommentieren diese (von ihnen erfundene) Geschichte ganz richtig folgendermaßen: Leistungsunterschiede in öffentlichen allgemeinbildenden Schulen sind nicht nur genetisch oder sonst wie bedingt, sondern beruhen ganz wesentlich auf *lebensweltlich-kulturell* definierter Normalität oder auf der *willkürlichen* Durchsetzung von *Hegemonialkulturen*, im vorliegenden Fall durch ein „Kerncurriculum“, das *realiter* dem comenianischen Irrtum aufsitzt, man könne alle alles lehren und alle könnten alles lernen: mit schrecklichen Folgen für die Schüler.<sup>5</sup>

## 1. Die aktuelle Ausgangslage

Die offizielle politische PISA-Folgen-Debatte konzentriert sich in Deutschland *nicht* auf die wesentlichen *Ursachen* der festgestellten, vergleichsweise eher durchschnittlichen Fähigkeiten und Kenntnisse deutscher 15jähriger Schülerinnen und Schüler, also *nicht* auf

- die Selektivität des viergliedrigen Systems der staatlichen öffentlichen allgemeinbildenden Schulen;
- die mangelhafte Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte;
- die unreflektierten, länderspezifisch eklatant abweichenden „Schulkulturen“ der Nicht-Versetzung und anderer Formen der Benachteiligung;
- die fehlenden Ressourcen für individuelle Förderung und den „Umgang mit Heterogenität“ (wie das neuerdings unüberbietbar technokratisch formuliert wird, wohl um vergessen zu machen, dass sich bittere Kinder- und Jugendlichen- und damit Lebensschicksale dahinter verbergen!);
- die mangelhaften materiellen Ressourcen für einen reicheren Schul- und Unterrichtsbetrieb in kulturellen, handwerklichen und sportlichen Dingen;

<sup>5</sup> Comenius hatte mit seinem Grundsatz *omnia omnes omnino* ein Bildungsprogramm im Sinn, das eine All- und Vielseitigkeit der Lerninhalte und Bildungsprozesse beabsichtigte, jedoch nicht, dass nachher alle Menschen alles können. Auch Wilhelm von Humboldt (s.u. S. 42) bemerkte beiläufig, dass das Anstreben und Vermitteln einer „allgemeinen“ menschlichen Bildung nicht bedeuten könne, auch einem Schreiner solle Latein- oder Griechischlernen zugemutet werden.

- die fehlenden Ressourcen für eine an der Selbsttätigkeit und Selbstentwicklung orientierten ganztägigen „Jugendschule“;
- die fast vollständig fehlende Durchdringung des Schüler-Lernarbeits-Alltags, vor allem in den weiterführenden Schulen und besonders in den Gymnasien, mit den reformpädagogisch bewährten Prinzipien der Projektarbeit und des Selbstorganisierten Lernens.

Die Gründe dafür liegen auf der Hand:

- Eine Umorganisation des Systems ist entweder aus weltanschaulichen oder parteipolitischen, jedenfalls aus sach- und fachfremden Motiven unerwünscht und wird schlicht bürokratisch abgeblockt.
- Eine durchgreifende Verbesserung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften setzt politische und finanzielle Anstrengungen und Prioritätensetzungen im Hochschulbereich voraus, die längst auf anderen Politikfeldern erfolgt sind.
- Die Durchleuchtung der unreflektierten „Schulkulturen“ der Benachteiligung kann nicht im Interesse der Bürokratie und der Berufsverbände der Lehrer sein, die den bisherigen Zustand tolerieren.
- Differenzierte Förderung im (gegliederten) System scheitert an einer mentalen Sperre: an der Überzeugung, dass es gesamtgesellschaftlich mit der seitherigen Verteilung von Lebens- und Berufschancen durch Schullaufbahnen durchaus seine Richtigkeit hat – jedenfalls aus der Sicht der von dieser Regelung profitierenden Gruppen und Schichten; man könnte auch sagen: Die angeblich so beunruhigenden PISA-Ergebnisse beruhen auf einem bildungs- als gesellschafts-politischen Konsens der maßgeblich einflussreichen sozialen und (partei-) politischen konservativen Gruppierungen, den zu relativieren sie nicht gewillt und schon gar nicht genötigt sind.<sup>6</sup>
- Da Schulen in Deutschland in der Regel in kommunaler Trägerschaft betrieben werden, spiegelt ihre Ausstattung die Finanzmisere der Kommunen, und dies schlägt durch auf alle Versuche, eine ganztägige „Jugendschule“ zu betreiben, in der Lernen und Arbeiten, allgemeine Schulbildung und berufliche Vorbildung, Anstrengung und Erholung, Feste und Feiern einen „ganz normalen“ Alltag darstellen würden.
- Die Lehrerschaft verteidigt verbissen die Halbtagsschule – entgegen der eigenen Belastungserfahrung durch massenhafte Frühpensionierung aufgrund von psychisch bedingter Berufsunfähigkeit<sup>7</sup> –, so dass die strukturelle Aufteilung

<sup>6</sup> Die baden-württembergische Kultusministerin Schavan drückt das auf ihre Weise so aus: „Die Entscheidung nach Klasse 4 der Grundschule ist nicht schon die Entscheidung für einen bestimmten Schulabschluss, wohl aber für ein bestimmtes Bildungskonzept.“ (Vorwort zu den „Bildungsplänen“ 2004). Man fragt sich, was in einer solchen Formulierung überwiegt: Ignoranz oder Hinterlist, um die Eltern hinters Licht zu führen. Auf jeden Fall artikuliert sich auf diese Weise eine reaktionäre bildungs- und schulpolitische Position, die für die Schüler, Lehrer und Eltern nach deren eigener Auskunft eine Quelle von Schul-, Berufs- und Politikverdrossenheit darstellt!

<sup>7</sup> Hier kann nicht die *burnout*-Forschung ausgebreitet werden, aktuelle Studien: Weber u.a. 2004, Dauber/Vollstädt 2004.

von Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit auf den Vor- und Nachmittag einstweilen die Regel bleiben wird.

- Dadurch wird die erforderliche Umstellung einer lehrerorientierten Betriebs-Ablauforganisation auf eine schülerorientierte Bedarfs-Lernorganisation der Schule verhindert, oder anders gesagt: Der übliche Schul- und Unterrichtsbetrieb ist *angebotsorientiert auf die Vorstellungen des Personals und die Vorgaben der Lehrpläne fixiert und nicht nachfrageorientiert an den Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler ausgestaltet.*

An öffentlichen staatlichen und freien Schulen sind durchaus bewährte Mittel und Wege bekannt und werden zum Teil seit über 100 Jahren praktiziert, um einer erfolgreichen Lehr-Lern-Arbeit zu mehr Erfolg und Nachhaltigkeit zu verhelfen; und dies bezieht sich nicht nur auf die Erreichung der elementaren Kenntnisse und Fähigkeiten in den Grundschulen, sondern auch auf die Abschlüsse der weiterführenden Schulen, wobei es die rechtliche Verfassung der öffentlichen staatlichen Schulen und ihres Personals seit 150 Jahren verhindert, dass diese Erfahrungen das Gesamtsystem umgestalten konnten. Seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert ist die Gründung Freier Schulen in privater oder kirchlicher Trägerschaft die Reaktion auf diesen Sachverhalt.

Warum, so muss daher die Frage lauten, konzentriert sich die offizielle politische Debatte auf bisher unbekannte „Bildungsstandards“<sup>8</sup>, und wieso erhoffen sich Bildungspolitiker und Bildungsforscher davon eine Herausführung des öffentlichen staatlichen Schulsystems in Deutschland aus der durch die PISA-Befunde angezeigten angeblichen Bildungsmisere? Es wäre ja auch denkbar gewesen, die PISA-Erhebung unter methodischen Aspekten zu kritisieren<sup>9</sup> – ein

<sup>8</sup> Unbekannt sind „Standards“ für Schulleistungen natürlich nicht, sondern wurden für alle Schulformen und -abschlüsse seit dem 19. Jahrhundert eingeführt in Form von Probe- und Vergleichsarbeiten, Aufnahme- und Abschlussprüfungen, letztere in der Regel jedoch *dezentral*, um die pädagogische Arbeit in den Schulen nicht durch sach- und verfahrensfremde Vorgaben und Interventionen unnötig zu stören: vgl. Oelkers 2004 und die zeitgenössische Kritik sogar am dezentralen Abitur in Preußen im ausgehenden 19. Jahrhundert bei Herrmann 2004a, 29.

<sup>9</sup> Das haben vor allem die Siegener und Konstanzer Bildungsforscher Hans Brügelmann und Georg Lind immer wieder getan. Brügelmann zuletzt (2005a): „Eine punktuelle Messung muss inhaltlich auf wenige Ausschnitte begrenzt werden. Zudem ist sie immer fehlerbehaftet, d.h. der festgestellte Wert kann nur als Anhaltspunkt für eine Bandbreite, innerhalb derer der ‚wahre‘ Wert mit einiger Sicherheit liegt, genommen werden. ...Einmalige Tests bei einzelnen Personen bieten dagegen nur grobe Annäherungen an die tatsächliche Leistung.“ Von Brügelmann (2004b) auch eine kritische zusammenfassende Diskussion (anhand der internationalen Forschungsliteratur) von Kerncurricula, Leistungsmessung und „Bildungsstandards“ in ihren negativen Auswirkungen auf bildungswirksame Lernprozesse in der (Grund-) Schule; weitere Beiträge in Bartnitzky/Speck-Hamdan 2004 und Brügelmann 2005b. – In der vorliegenden Abhandlung gehe ich nicht auf die methodologischen Probleme der „Bildungs“- als Leistungsstandards ein, sondern konzentriere mich auf ihre nicht einlösbaren Ansprüche und Versprechungen sowie die vorhersehbaren negativen Folgen ihres absehbaren Missbrauchs für die Bildungsarbeit der allgemeinbildenden Schulen, deren Prinzipien in Erinnerung gerufen werden, mit Herbart „abgeleitet aus dem Zweck des Unterrichts“.

„Einmal“-Design ohne Erprobung und Kontrollgruppen; oder die unsinnige Auswahl aller 15jährigen quer durch alle Schularten; oder nicht offengelegte Rohdaten und nicht offengelegte (aus statistischen Gründen vorgenommene) „Gewichtungen“ usw. – und die Ergebnisse deshalb kurzerhand zu schubladieren. Der Versuch demzufolge einer Beantwortung der aufgeworfenen Frage nach dem überraschenden Interesse der Bildungspolitik – seit den 70er Jahren wurden alle OECD-Studien ignoriert! – an einem *schlechten* Untersuchungsergebnis umfasst mehrere Dimensionen, die die „Hinterbühne“ der aktuellen schul- und disziplinpolitischen Debatten betreffen:

- Für die Bildungspolitik und die Schulverwaltung müssten die PISA-Befunde – insonderheit bezüglich der benachteiligten und gering-qualifizierten Absolventen unseres Schulsystems – eigentlich deshalb so schockierend sein, weil sie ein erschreckendes Missverhältnis von Aufwand und Ertrag der getätigten Investitionen und laufenden Ausgaben offenbaren. Oder anders ausgedrückt: Politik und staatliche Verwaltung betreiben im „öffentlichen Auftrag“ ein Schulsystem ohne jede Kosten-Nutzen-Analyse, ohne Vergleichsdaten (*benchmarking*) und ohne kritische Kontrolle von Leistung(sfähigkeit) und Ertrag (*outcome*), so dass dieser altbekannte Sachverhalt hinter der Nebelwand neuer Ankündigungen und Erwartungen von „Reformen“ zum Verschwinden gebracht werden muss. Deshalb wird das Eingeständnis eines jahrzehntelangen Versagens ersetzt durch (allzu durchsichtige) aktionistische Alibiveranstaltungen: nämlich die Propagierung neuer „Bildungsstandards“ als „Allheilmittel“ der nunmehr offenkundigen Defizite ohne deren Bearbeitung, sondern deren Ersetzung durch – im übrigen nicht nur nicht begründete, sondern höchst zweifelhafte – Hoffnungen auf Besserung.<sup>10</sup> Die Lehrerschaft winkt zynisch-belustigt ab – man kann ja jahrzehntelange Frustrationen nicht verleugnen – oder gähnt, nicht nur altershalber, oder kann auf tatsächliche eigene schulinterne Reformen hinweisen, die man aber nicht immer öffentlich machen darf, um die eigenen „Freiräume“ nicht zu gefährden...
- Die Ankündigung der Entwicklung und Erprobung von „Bildungsstandards“ verschafft „Luft“ im Handlungsdruck des politischen Alltags. Tatsächlich jedoch werden zugleich – das erfordert das Geschäft der alltäglichen Erfolgsmeldungen – „Bildungsstandards“ produziert, ohne Rücksicht darauf, dass sie in den bisher existierenden Versionen nichts anderes darstellen als umformulierte Lehrpläne: Wurde bisher empfohlen, was zu unterrichten war, kann nun nach-

<sup>10</sup> Im Vorbeigehen sei hier darauf hingewiesen, dass mit der Einführung von BA/MA-Strukturen in der Lehrerausbildung derzeit eine ähnliche Alibi- und Ersatzaktivität betrieben wird, denn diese Strukturreform behebt nicht nur bestehende Systemschwächen nicht, sondern schafft zusätzlich neue. Auch hier zeigt sich ein Grundmuster der derzeitigen Bildungspolitik: So wie aus dem PISA-Befund völlig willkürlich das Thema „Bildungsstandards“ generiert wurde, wird ein „Bologna-Prozess“ für die Lehrerausbildung erfunden, obwohl von BA/MA-Strukturen in der Bologna- bzw. der Sorbonne-Erklärung gar nichts drinsteht, sondern nur eine gestufte Ausbildung mit international vergleichbaren Abschlüssen: Genau dies aber ist die herkömmliche Studien- und Ausbildungsstruktur der deutschen Lehrerausbildung!

gelesen werden, was *infolge, aufgrund oder durch okkulte Wirkungen* von „Unterricht“ durch Lehrer von Schülern gewusst und gekonnt sein sollte. Letztere Erwartung als angestrebter *output* ist in Wahrheit der neue *input*, und dann liest sich das wohl so: Vormals: Klasse 11 Englisch: Shakespeares Königsdramen. Jetzt: Die Schüler/innen können Richard II. und Hamlet unterscheiden und den Satz „Es ist etwas faul im Staate Dänemark“ sinngemäß auf die Bundesrepublik im Jahre 2005 anwenden. Dies muss in dieser Weise karikiert werden, damit deutlich wird, dass ein Englischlehrer, der sein Geschäft verstand, immer schon wusste und vorführen konnte, was sein Unterricht initiieren und erbringen konnte, und dass er es als eine Zumutung empfinden muss, auf die Stufe eines Nürnberger-Trichter-Bedieners abqualifiziert zu werden. Zugleich sollte dadurch deutlich werden, dass „Bildungsstandards“ im Gewande der umformulierten Lehrpläne keine wirkliche Herausforderung für die Lehrkräfte darstellen und deshalb auch keine wirkliche Irritation des überkommenen Unterrichtsbetriebs bewirken sollen<sup>11</sup>, sondern zunächst und allererst – *gegen* alle gegenteiligen amtlichen Verlautbarungen – Kontroll- und Prüfinstrumente, denn die *Leistungsmessungen* in Schulen sollen in allernächster Zeit beginnen, *bevor* überhaupt Erfahrungen über die Tauglichkeit oder Untauglichkeit der „Bildungsstandards“ vorliegen *können*! Es entspricht dieser Strategie, dass sowohl die KMK als auch einzelne Bundesländer „Bildungsstandards“ vorgelegt haben, bevor das dafür vorgesehene Entwicklungsinstitut überhaupt gegründet war und bevor überhaupt die ersten Forschungs- und Entwicklungsprojekte skizziert worden wären.

- „Bildungsstandards“ als Vorgaben von Tests sind das Geschäft der (Pädagogischen) Psychologen, und demzufolge definieren sie „Bildung“ als etwas, was

<sup>11</sup> Das lässt sich sehr gut an den „Bildungsstandards“ für die Realschulen und die allgemeinbildenden [im Original sinnwidrig nach der neuen Rechtschreibung: „allgemein bildend“] Gymnasien des Landes Baden-Württemberg zeigen, die bereits im Februar 2004 im Druck vorlagen, also nur zwei Monate nach den „Bildungsstandards“ der KMK (Klieme u.a. 2003): Sie wären eine völlige Überforderung aller Schüler, nähme man die „Leitgedanken für den Kompetenzerwerb“ und die „Bildungsstandards“ wirklich ernst. Damit diese für sich genommen gut formulierten und pädagogisch akzeptablen Überlegungen Wirksamkeit entfalten können, seien sie versuchsweise für die *Lehrerfortbildung* eingesetzt, verbunden mit der Anforderung, dazu die entsprechenden didaktischen Arrangements zu erfinden – und man würde hinsichtlich der Lehrer-Kompetenzen sein blaues Wunder erleben... Mit welchem Recht aber überträgt man ihnen Leistungskontrollen, deren unterrichtliche Unterfütterung unzulänglich ist? Und dann wäre noch gar keine Rede davon gewesen, die ohnehin diagnostisch wenig aussagekräftigen Bewertungen und Benotungen in den „Fächern“ zu transformieren in „Schlüsselqualifikationen“ bzw. „Kompetenzen“ in fachübergreifenden bzw. fächervernetzenden Lernfeldern, die sich auf die Anforderungen der Schulabsolventen in der Berufsausbildung bzw. im Studium *nach* der Schulzeit beziehen. Und wenn man nach den Themen sucht, die die politischen Teile der Tages- und Wochenzeitungen ausmachen, sucht man vergebens: Für Baden-Württemberg gibt es zwar Bildungsstandards für Hebräisch, aber keinen thematischen Hinweis auf den Israel-Palästinenser-Konflikt im Bereich der Zeitgeschichte. Das Welt- als Geschichtsbild entspricht insgesamt dem der Mitte des vorigen Jahrhunderts.

sich „feststellen“ lässt: „Kompetenz“ und „Qualifikation“ in einem pragmatisch verkürzten Verstande.<sup>12</sup> Herkömmlich gilt Bildung jedoch als *Potential*, als selbstreferentielle *autopoiesis*, im Hinblick auf situatives Verhalten und kreative Selbstreflexivität als *kontingenter* und *emergenter Prozess*, mithin als das Nicht-„Festgestellte“. Gleichwohl: Wenn nun die unwägbareren Anstöße und Wege zu Selbstentwicklung und Bildung nicht kontraproduktiv oder gar umwegig, sondern förderlich sein sollen, sollten sie bekannt und *geprüft* sein, um sie *optimieren* zu können, insofern es ja um die Verbesserung von *Bildungsprozessen* gehen darf, kann und muss, ohne dass damit die Erwartung oder gar die Behauptung verbunden sein dürfte, diese Bildungsprozesse ließen sich in ihrem *outcome* in „festgestellten“ Bildungs-„Produkten“ „messen“. Mit anderen Worten: Wenn es die Idee der „Bildungsstandards“ ist, auf institutionelle bzw. strukturelle Bedingungen, Voraussetzungen und Möglichkeiten von potentiell gelingenden Bildungsprozessen aufmerksam zu machen und die ihnen zugrunde liegenden Lern- und Verstehensprozesse, d.h. die unterschiedlichen Wege vom Wissen zum Können, vom Tun zum Verstehen empirisch-pragmatisch zu verifizieren, dann befolgen, wie zu erwarten, Psychologen ihren engeren Technologie-Ansatz linearer Lernprozesse. Aber sie müssen diesen in der Folge überschreiten in Richtung *inhaltlicher* Bildungsziele als *advance organizer* für (Selbst-)Entwicklungs- und (Selbst-)Bildungsprozesse, wenn sie dem Umstand Rechnung tragen wollen, dass es pädagogisch ja nicht nur um erreichbare bzw. erreichte Leistungen und Kompetenzen geht, sondern um die Anregung und Förderung gelingender *personaler Bildungsprozesse*, die über *Interesse* an einer *Sache* und über *Motivation* an einem *Tun und Gelingen* eingefädelt werden, die allesamt mit dem jungen Menschen selber als Person etwas zu tun haben müssen, sonst bleiben sie ihm *äußerlich* und damit *bedeutungslos* und damit *bildungsunwirksam*. Das Ausblenden dieser Zielrichtung für schulisch vermittelte (*Selbst-)Bildung* lässt in der Debatte über „Bildungsstandards“ potentiell eine höchst folgenreiche Leerstelle entstehen: *Bildungsprozesse ohne* persönliche individuelle *Motive* und *Bildungsformen ohne sachliche Gehalte!* (Vgl. Strobel-Eisele/Prange 2004) Die Deutsche Bischofskonferenz (2004) erinnert ganz richtig an die alte Grundlage jedweden Nachdenkens über Bildung: ein Menschenbild.

- Demzufolge ist hier eine disziplin- und wissenschafts- bzw. ressourcenpolitische Konkurrenzdebatte im Gange. Dahin gehört auch die Gründung eines neuen An-Instituts in Berlin zum Zwecke der Erzeugung von „Bildungsstandards“ für Testzwecke. Auch das MPI für Bildungsforschung widmet sich in der einschlägigen Abteilung gar nicht einer pädagogisch-bildungstheoretisch orientierten *Bildungsforschung*, sondern vornehmlich einer PISA-orientierten Schulleistungs-„Feststellungs“-Forschung. Bei der Frage der Erzeugung, Legitimierung und Implementierung von „Bildungsstandards“ streiten Psychologen,

<sup>12</sup> Vgl. die unten zitierten Auffassungen von „Blick über den Zaun“ und der Deutschen Bischofskonferenz sowie meine abschließenden Bemerkungen in diesem Beitrag.

Pädagogen und (Fach-)Didaktiker um die „Definitionshoheit“ über ein Praxis- und Forschungsfeld<sup>13</sup> – so meinen sie jedenfalls; in Wahrheit müssen sie sich den Vorgaben der Politik anbequemen oder haben das aus Gründen der Drittmittel-Einwerbung längst getan. So verschafft sich die Politik eine zwar offensichtlich fadenscheinige, aber doch öffentlichkeitswirksame Rückendeckung und kann die Konjunktur des Themas „Bildungsstandards“ in ihrem Sinne aufrechterhalten.

In der Art und Weise, wie das Projekt der „Bildungsstandards“ heute vom BMBF, von der KMK und einzelnen Länderministerien präsentiert wird, handelt es sich also *nicht* um eine ursachenorientierte PISA-Befund-Bearbeitungsstrategie, sondern ganz im Gegenteil um ein Ablenkungsmanöver. Dies geschieht in völliger Verkennung der Tatsache, dass nicht die vergleichende Erhebung von Schülerleistungen Verbesserungen bewirkt – „Das Schwein wird nicht vom Wiegen, sondern vom Füttern fett!“ –, sondern eine andere schulische Lern- und Arbeitskultur, die von den Schülerinnen und Schülern als förderlich, sinnstiftend, herausfordernd und lebensnah erfahren wird, oder wie es die Neurowissenschaften formulieren: dadurch, dass die jungen Menschen das *Gefühl* haben, dass die Dinge *bedeutungsvoll* etwas *mit ihnen* zu tun haben und dass dies alles ihnen etwas *nützt* (was man ihnen nicht *einreden* kann, weil über *bedeutungslose* Informationen das Gehirn autonom entscheidet: durch Wegfiltern und Löschen).

In der Bildungspolitik auf Bundesebene (BMBF und KMK) war binnen eines Jahres ein seltsamer „Beschleunigungsprozess“ wirksam geworden: Kerncurricula waren als Reaktion auf PISA 2000 schon im Herbst 2001 aus dem Zylinder gezaubert worden; die Klieme-Expertise für die Entwicklung nationaler Standards wurde im Februar 2003 vorgelegt, und am 4. Dezember 2003 beschloss die KMK bereits die „Bildungsstandards“ für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik. Die Expertise hatte von einem vieljährigen Entwicklungs- und Erprobungszeitraum für die Kompetenz-Modelle und Aufgaben-Pools gesprochen, die für alle Fächer und alle Schularten und -stufen zu erarbeiten sein würden, und ehe das Institut noch *gegründet* war, lagen schon die ersten „Ergebnisse“ vor. Das mussten sie auch, denn PISA 2000 hatte die KMK in eine ihrer schwersten Legitimationskrisen gebracht, so dass sie ihr Überleben organisieren musste – und wer muss die Folgen ausbaden?

<sup>13</sup> Das kann man so unscheinbaren Details entnehmen wie dem Hinweis von Olaf Köller, dem künftigen Leiter des KMK-„Instituts für Qualität im Bildungswesen“ an der Berliner Humboldt-Universität, selber von Haus aus Psychologe, in seinem Interview „Bildungsstandards sind revolutionär“, in: Süddeutsche Zeitung Nr. 265 vom 15.11.2004, S. 10: „Auch die Schulentwicklung ist eine der wichtigsten Reformen. ...Lehrer müssen sich verstärkt fortbilden und auch in Teams arbeiten, in den sie ihre Erfahrungen austauschen und koordinieren können. Das passiert nicht von selbst, zum Beispiel können Schulpsychologen [sic!] den [„den“!] Pädagogen dabei helfen.“ Köller spricht übrigens von „Bildungs-“ ganz selbstverständlich als von *Leistungsstandards* und Tests. – Vgl. auch Anm. 22. – Ein prominenter „Bildungsforscher“ hat auch schon geäußert, dass wenn „die Pädagogen“ immerzu Einwände gegen diese Entwicklung hätten, dann gehe er eben zu „den Psychologen“. Sieh an.

## 2. Ein energischer pädagogischer Einspruch

Daher hat die Gruppierung reformpädagogischer Schulen „Blick über den Zaun“ (2003) ein pädagogisches Manifest beschlossen, in dem es heißt:

Die durch TIMSS und PISA angestoßene Debatte schafft „die Chance für eine tief greifende pädagogische und didaktische Erneuerung. Diese Chance würde vertan, ... wenn die PISA-Rankings dazu verleiten, Schulen in erster Linie als ‚Wissensfabriken‘ anzusehen, deren Qualität primär an quantitativ zählbaren Testpunkten gemessen und durch Druck auf die Lehrenden und Lernenden gesteigert werden kann.“ (S. 2) Im Gegenzug wollen sich die reformpädagogisch orientierten Schulen an „vier elementaren Aufgaben“ orientieren: „(1) individuelles Fördern und Herausfordern aller Kinder und Jugendlichen, (2) erziehender Unterricht [sic!], Wissensvermittlung, Bildung, (3) Demokratie lernen und leben, (4) Reformieren der Schule ‚von innen‘ und ‚von unten‘.“ Dazu gibt es „Leitfragen“ mit „hohen Ansprüchen an die Schule, die weit über das hinausgehen, was mit PISA-Instrumenten oder zentralen Vergleichsarbeiten messbar ist“. (Ebd.) Das Manifest schließt mit einem Plädoyer. Dort heißt es:

„Unsere Kritik richtet sich deshalb gegen Tendenzen der gegenwärtigen Entwicklung, die wir für pädagogisch und didaktisch kontraproduktiv halten. Sie richtet sich

- gegen eine Materialisierung und ‚Kapitalisierung‘ von Bildung: Bildung ist mehr als eine Wirtschafts-Ressource. Sie ist zunächst und vor allem ein Grundrecht jedes Menschen auf individuelle Persönlichkeitsbildung und Weiterbildung.<sup>14</sup>
- gegen einen stark verkürzten Bildungs- und Qualitätsbegriff: Bildung ist viel mehr und teilweise Anderes, als in Tests und Vergleichsarbeiten messbar ist;
- gegen ein verkürztes Verständnis der Aufgaben von Schule und eine enge ‚output-Orientierung‘ des Lernens: Schulen haben einen umfassenden Erziehungs- und Bildungsauftrag, der nicht auf eine Zulieferungs-Didaktik reduziert werden kann;
- gegen eine verstärkte Standardisierung der Unterrichtsinhalte: Nicht allein das Was des Lernens entscheidet über dessen Qualität, sondern auch und gerade das Wie; ...
- gegen eine zunehmende Tendenz zu zentralen Prüfungen und Kontrollen: Diese wirken zwangsläufig auf den Unterricht zurück, verstärken dessen Standardisierung, ein ‚Lernen im Gleichschritt‘, anstatt die Lehrerinnen und Lehrer durch größere Freiheit und Eigenverantwortung zu Reformen anzuregen. Diese Gefahren sind besonders dann gegeben, wenn zentrale Tests vor allem der Selektion und nicht der Orientierung dienen sollen.“ (7)

<sup>14</sup> So auch pointiert die Deutsche Bischofskonferenz 2004; analog für den Hochschulsektor Draheim/Reitz 2004.

Wohlgemerkt: Hier spricht nicht eine kleine Gruppe von Träumern, die bloss „gegen etwas sind“, sondern erfahrene Schul- und Schulstiftungsleiter/innen, u. a. Anemarie von der Groeben und Susanne Thurn von der Bielefelder Laborschule, der langjährige Leiter der Odenwaldschule Wolfgang Harder, Alfred Hinz und Ursula Herchenbach von der Bodenseeschule St. Martin in Friedrichshafen, Ingrid Kaiser von der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, Stiftungsleiter Rolf Mantler vom Landheim Schondorf am Ammersee, nicht zuletzt Otto Seydel, langjähriger Leiter der Salemer Unterstufe auf Schloss Hohenfels und Organisator der Lehrerfortbildung für die Vereinigung der Deutschen Landerziehungsheime e.V., danach verantwortlich für den Aufbau des Salem College in Überlingen, jetzt freiberuflicher Leiter seines Instituts für Schulentwicklung in Überlingen. Der berufliche Hintergrund dieses Personenkreises ist die „Unternehmer“-Erfahrung der erfolgreichen Führung von Freien Schulen aufgrund einer *pädagogischen* Re-Regulierung ihrer Einrichtungen mit Hilfe reformpädagogischer Prinzipien; ihre Einrichtungen als Lebensgemeinschaften und zum Teil als Orte beruflicher Ausbildung sind überdies nicht nur herkömmliche „Schulen“, und der beständige Kontakt mit ihren Alumni klärt sie über die Wirksamkeit ihrer Bildungsarbeit beständig auf. – Die reformpädagogischen Prinzipien sind in den oben erwähnten „vier elementaren Aufgaben“ von Schule beim „Blick über den Zaun“ nicht nur näher konkretisiert, sondern jeweils operationalisiert in einem ganzen Bündel von Merkposten, was eine Schule und ihr Kollegium denn praktisch tun, um ihrem umfassenden Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht zu werden. (3–6) Auch die katholische Deutsche Bischofskonferenz schreibt (2004, 2): „Die umfassende *Bildungsaufgabe* der Schule wird ... von so genannten [!] ‚Bildungsstandards‘ nicht beschrieben. Sie weisen lediglich *Leistungsstandards* aus.“

Was im „Blick über den Zaun“ ausgeführt wird, korrespondiert zum Teil auf eine erstaunliche Weise mit der Konzeption und Funktion von „Bildungsstandards“, wie es ursprünglich in der Klieme-Expertise entwickelt wurde und wenn es so umgesetzt würde. Danach ist hier als nächstes zu fragen.

### 3. „Bildungsstandards“: Hilfen zur Selbst- und zur Systementwicklung?

Gewiss, zunächst werden auch hier<sup>15</sup> wieder Erwartungen geäußert, die jeder, der sich einigermaßen in der Schule auskennt, nur mit Kopfschütteln quittieren wird:

- „durch Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität“ (7);
- durch regelmäßige Schulleistungsstudien sollen insgesamt höhere Leistungen erreicht werden (8), wobei – man denke! – Vorsicht walten muss: oberflächliches und zu häufiges Testen kann die Leistungen auch senken (84).

<sup>15</sup> Die Seitenzahlen beziehen sich auf die Expertise von Klieme u.a. (wie Anm. 11).

Zunächst einmal: Durch die *Definition* von Zielen (Kriterien werden nicht genannt) und deren *Erreichung* (gemessen woran?) kann „der Staat“ (Regierung, Verwaltung) nicht für „Qualität“ (welche, wovon?) sorgen i.S. von herbeiführen, sondern allenfalls für *Qualitätsbewusstsein*, was für sich genommen auch schon viel wert wäre, aber erst dann wirksam werden kann, wenn die materiellen und personellen Bedingungen für die *tatsächliche* Erreichung dieser Ziele, die überprüft werden soll, auch bereitgestellt werden – wovon wir in deutschen Schulen weit entfernt sind. Das ist nicht nur auf die Finanzknappheit der Kommunen, das Desinteresse der Öffentlichkeit und die jahrzehntelange verfehlte Interessenpolitik der Berufsverbände zurückzuführen (Thematisierung von Arbeitszeit und Einkommen statt von Qualität des Berufsalltags), sondern auch auf den Umstand, dass – wie auch ganz allgemein in der Debatte über die „Bildungsstandards“ – gar keine Klarheit und daher auch keine Übereinkunft darüber besteht, ob diese Ziele für die Schulen, Lehrer und Schüler Mindest- oder Regelanforderungen bedeuten sollen, was im Falle ihrer Nicht-Erreichung geschieht (oder auch nicht), ob *Prozess-Ziele* für Kontroll- und Fördermaßnahmen oder *Produkt-Ziele* (Prüfungen) für die Erteilung von Berechtigungen gemeint sind, ob sie vornehmlich der System-Beratung und -Förderung oder als Meßplatten für Schülerleistungen dienen sollen. In der gesamten „Bildungsstandards“-Debatte ist zumindest *eines* klar: Es herrscht Unklarheit!<sup>16</sup>

Zugleich aber – und das darf auch nicht übersehen werden – eröffnen richtig verstandene Vorgaben für schulische Bildungsarbeit, die man allenthalben in reformpädagogischen Schulen erfragen und in der Praxis kennenlernen kann, positive Perspektiven und Möglichkeiten, die zu einer gründlichen Umgestaltung der schulischen Lehr-Lern-Arbeit führen könnten und zwar – was besonders zu begrüßen wäre! – in Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. den Erziehungsbeauftragten, wodurch sich zugleich positive Effekte für die Förderung von Schulkultur und ihrer Bildungsqualität ergeben würden.<sup>17</sup>  
Die Klieme-Expertise schlägt vor!<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Die Bemühungen in Sachen „Bildungsstandards“ um mehr Klarheit und um Unterstützung, aber auch in Richtung kritischer Abwehr sind in der Publizistik unübersehbar (bei GOOGLE ergeben sich rund 45.000 Treffer!). Das gilt auch für die Debatte innerhalb der Erziehungswissenschaft, vgl. die Sammelbände: Institut für Schulentwicklung 2004, Fitzner (Hg.) 2004 sowie die Themenhefte: Heymann u.a. 2004, Klieme u.a. 2004, Speck-Hamdan u.a. 2004.

<sup>17</sup> Es gehört zu den Besonderheiten der deutschen Schul(reform)geschichte, dass das Regelsystem die Übertragung von Reformpraxis und -erfahrung aus Freien Schulen erfolgreich abbocken kann, und dass Politik und Verwaltung Reformen nicht aufgrund von Erfahrung, sondern durch neue „Experimente“ in Gang setzt, ohne allerdings die Voraussetzungen für ein Gelingen zu schaffen und ohne – warum wohl?! – auf Ergebnisse zu warten, so dass das Schulsystem systematisch daran gehindert wird, ein lernendes System werden zu können.

<sup>18</sup> Die folgenden Zitate und Hinweise ebenfalls aus der Klieme-Expertise (wie Anm. 11), 4. Kap., 38ff.

(a) „Bildungsstandards“ im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern

- Bildungsstandards sollen Eltern und Schüler mehr „Klarheit“ geben über Anforderungen in der Schule und die zu erwerbenden „Kompetenzen“ (38).
- Bildungsstandards zielen „auf eine veränderte Beteiligung und Mitwirkung von Schülerinnen, Schülern und Elternhäusern..., etwa im Sinne einer stärkeren Übernahme der Planung, Begleitung und Überwachung von Lernprozessen.“ (Ebd.)
- Schulen verpflichten sich Eltern und Schülern gegenüber, „auf bestimmte Ziele hinzuarbeiten und dafür Fördermaßnahmen bereitzustellen.“ (Ebd.)
- „Standards sollen ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder Klasse und konsequenterweise jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers sein.“ (39)
- „Unter Berufung auf klare und verbindliche Erwartungen wird es möglich, den individuellen Lernweg zu planen, Lernhindernisse zu erkennen und bestmögliche Fördermöglichkeiten abzusprechen.“ (Ebd.)

(b) „Bildungsstandards“ im Hinblick auf Lehrerinnen und Lehrer

- Bildungsstandards müssen so konzipiert und formuliert sein, dass sie „im Kern eine systematische fachdidaktische Konzeption (enthalten), an der sich die Lehrkräfte orientieren und die sie eigenständig präzisieren können.“ (40)
- Richtung dieser Präzisierung soll der „schülerorientierte“ Unterricht sein, ausgerichtet an der „kognitiven Entwicklung der Lernenden.“ (41)
- Es geht darum, „dass Lehrerinnen und Lehrer überhaupt mit einem externen Maßstab zur Einschätzung der Schülerkompetenzen konfrontiert und auf mögliche Einseitigkeiten des eigenen Urteils hingewiesen werden. Zudem geben solche Untersuchungen Rückmeldungen über den Erfolg der eigenen pädagogischen Arbeit.“ (Ebd.)
- Bildungsstandards sollen helfen, „das Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler differenziert wahrzunehmen, eine realistische Vorstellung von der eigenen Wirksamkeit aufzubauen und an der Weiterentwicklung der eigenen Professionalität und der der eigenen Schule (mit)zuarbeiten.“ (Ebd.)

(c) Bedingungen und Voraussetzungen

- Bildungs- und Lehrpläne müssen in Kerncurricula transformiert werden, in denen sich Bildungsstandards konkretisieren und systematisieren lassen (78 ff.);
- „die Fachdidaktik ist gefragt, wenn es festzulegen gilt, welche Anforderungen zumutbar und begründbar sind“ (16, vgl. IPN-Blätter 2003);
- Bildungsstandards konkretisieren Bildungsziele, benennen die Kompetenzen zur Erreichung dieser Ziele, und diese Kompetenzen sind in der Weise in Aufgabenstellungen umgesetzt, dass ihre Bearbeitung mit Testverfahren erfasst werden kann (13, 45 ff.);
- Dreh- und Angelpunkt der hier entworfenen *Output*-Steuerung von Schule und Unterricht, Lehrerhandeln und Schülerarbeit, von Einbeziehung der Eltern und professioneller Systemberater der Schulen ist die Entwicklung und Erprobung von Bildungsstandards, die sich nicht nur in Kerncurricula sowie

den dazugehörigen Aufgabenpools und Arbeitsmaterialien darstellen lassen, sondern aufgrund derer sich auch Kompetenzmodelle entwickeln lassen samt der Erprobung der dazugehörigen Tests; dies kann nur langfristig erfolgen und erfordert die Einrichtung eines Zentralinstituts für Entwicklung und Erprobung (103 f., 107, 119 ff.), das inzwischen im Herbst 2004 als ein KMK-Auftragsforschungs-„Institut für Qualität im Bildungswesen“ an der Berliner Humboldt-Universität gegründet worden ist.

- Kompetenzmodelle sind – wie alle Modelle – „wissenschaftliche Konstrukte“ (16), die für die Exaktheit der Testverfahren benötigt werden (Näheres 58 ff.). Die „Bildungsstandards“ sind bei Licht besehen also Leistungsstandards. Das zeigt sich auch bei der Funktionsbeschreibung der Kompetenzmodelle sehr deutlich: „*erstens* beschreiben sie das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell); *zweitens* liefern sie wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell).“ (61, wichtig 112)
- Ohne die längerfristige Schaffung von Akzeptanz bei (Eltern und) Lehrern, ohne Beratung und Begleitung der Schulen sowie ohne eine konsequente effektive pflichtmäßige didaktisch-methodische Fort- und Weiterbildung der Lehrer kann die Implementation nicht gelingen; zu diesem Zweck müssen alle Institutionen, die bisher an der Aus- und Fortbildung der Lehrer sowie an der Schulverwaltung beteiligt sind, mit *neuer* Akzentuierung ihrer Aufgaben daran mitwirken (74, 7, 91 f.).
- „Es wird zunehmend der einzelnen Schule überlassen bleiben festzulegen, wie genau – mit welchem Curriculum, mit welcher Stundentafel in den einzelnen Jahrgängen, mit welchen Formen der Unterrichtsorganisation im einzelnen – die Kompetenzziele erreicht werden sollen und können. Insbesondere wird jede Schule eigene, auf ihre Schülerschaft abgestimmte Maßnahmen zur gezielten, individuellen Förderung entwickeln. Die Vorgabe von Mindestanforderungen zwingt jede Schule besonders dazu, für die Förderung der Leistungsschwächeren selbst Verantwortung zu übernehmen und in deren Förderung zu investieren.“ (43) „Ein zentraler Grundsatz der vorliegenden Expertise ist es, Schulen verstärkte Eigenständigkeit bei der pädagogischen Arbeit zu geben. ... Feingliederung des Curriculums, die Abstimmung von inhaltlichen und methodischen Details und die zeitliche Anordnung vor Ort [sollten] in einem Schulcurriculum festgelegt werden“ (102).

Diese Zusammenstellung ausgewählter wichtiger Aspekte des möglichen Entwicklungspotentials von Bildungsstandards offenbart sogleich, dass hier Wissenschaftler am Werk waren, denen die Schulwirklichkeit aus dem Blick geraten ist; die ein soziales System für steuerbar halten wie ein technisches und die Transformationsprozesse von *input* in *output* gleich ganz ignorieren; die mit der Annahme operieren, über eine Optimierung des Lehrens ließen sich Kompetenzen vermitteln, die bekanntlich nur durch selbsttätig-aktive Aneignung und Übung, also eine

Optimierung des *Lernens* zu erwerben sind; die – aufs Ganze gesehen – so etwas wie die Erfindung einer Schule und ihres Unterrichts inauguriert, wo auf kognitive Prozesse und kognitive Entwicklung fokussiert wird, ganz unbelastet und unbehelligt von den ältesten Erfahrungen der Reformpädagogik sowie den jüngsten Befunden der Jugendkunde (Zinnecker u. a. 2003): dass Schule vornehmlich eben *nicht* als Ort von Lernen wahrgenommen und gelebt wird bzw. gelebt werden möchte oder noch richtiger: betrieben werden sollte, weil dies den elementaren Einsichten der Neurowissenschaften in die Bedingungen und Prozesse erfolgreichen Lernens widerspricht (Herrmann 2004d,e). Hervorzuheben ist z. B.

- die völlige Überschätzung der Willig- und Fähigkeit der überwiegenden Mehrzahl der Eltern bzw. der Erziehungsbeauftragten, sich um die schulischen Lern- und Bildungsprozesse ihrer Kinder zu kümmern bzw. kümmern zu können, ganz zu schweigen von der vorherrschenden Praxis der Lehrkräfte, dies auch abzublocken;
- die fehlenden personellen und sächlichen Voraussetzungen der Schulen, mit Schülern und Eltern „Zielvereinbarungen“ treffen und ggf. durch Fördermaßnahmen im Einzelfall erreichbar werden zu lassen;
- „individuelle Lernwege zu planen“ – man kann sie eröffnen, aber ihre Individualität besteht gerade in ihrer Nicht-Planbarkeit;
- die Überforderung der Schulen, „Feingliederungen des Curriculums“ vorzunehmen die anderes und mehr sind als nur Kodifizierung bisheriger mehr zufälliger Vorlieben der Lehrkräfte bzw. des Kollegiums.

Neben diesen eher pragmatisch lösbaren Problemen gibt es ein prinzipielles Bedenken gegen den vorgeschlagenen Weg der Expertenkommission: die Konstruktion von „Kompetenzmodellen“, die als Vorgaben für eine differenzierte Stufen- didaktik (wie man das in der DDR ganz richtig nannte und differenziert entwickelt hatte!) Aufgabenpools generieren sollen, derer sich die innere Differenzierung im Unterricht (so hieß das früher, jetzt: Umgang mit Heterogenität) bedienen kann. Die „Kompetenz“-Konstrukteure sind nämlich in eine Falle gelaufen: Weinert (2001, 27 f.; zit. bei Klieme u. a. 2003, 15, 59<sup>19</sup>) hatte zur Klärung des Gegenstandes von Leistungsmessung (sic!) in der Schule „Kompetenzen“ vorgeschlagen, um auf der einen Seite die Enge der fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten (die ja auch durch pures Memorieren reproduzierbar sind) und auf der anderen Seite die Vagheit von „Schlüsselqualifikationen“ (wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz) zu vermeiden und durch eine differenzierte Berücksichtigung derjenigen Facetten zu ersetzen, die bei Feststellungen der *kognitiven* Leistungsfähigkeit – und nur um diese handelt es sich bei Weinert! – berücksichtigt werden sollten: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation

<sup>19</sup> Unter „Kompetenzen“ versteht Weinert (a.a.O.) „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, willensbezogenen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

(Klieme u. a. 2003, 59). Was Weinert konzipiert hatte als Erweiterung der Kriterien für gerechtere, vieldimensionale *Leistungsfeststellungen* und -bewertungen, mutiert unter der Hand zu einem erweiterten Anspruch für erhöhte und erweiterte *Leistungsanforderungen*.

Aber damit nicht genug: Jetzt träumen Psychologen als selbsternannte Fachleute für das Modellieren von Erleben und Verhalten, das man induzieren und messen kann, mit ihren „Kompetenzmodellen“ den Traum von einer definitiven methodischen Matrix (61): „„Kompetenzmodelle“ erfüllen in Bezug auf Bildungsstandards zwei Zwecke: erstens beschreiben sie das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell); zweitens liefern sie wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell).“ Von Inhalten ist keine Rede mehr, und dass es einmal *didaktische* Matrices (von Herwig Blankertz und seiner Gruppe) gegeben hat, weiß vermutlich kaum noch jemand.

Abgesehen davon,

- dass insonderheit jede professionell ausgewiesene Grundschullehrerin für ihren Bereich über Komponenten und Stufen Auskunft geben kann – die Fähigkeit bei den Lehrkräften nimmt mit zunehmender Annäherung an das „allgemeinbildende“ Abitur merklich ab und in der Berufsbildung schlagartig wieder zu! –;
- dass für viele Lernbereiche und -aufgaben „Modelle“ keinen Sinn machen, nämlich überall dort nicht, wo es schlicht um die Unterscheidung „befähigt/unfähig“ (z. B. körperlich im Sport, genetisch im Kognitiven, umgangssprachlich: „begabt/unbegabt“), durch „gekonnt/versagt“ (z. B. unter Wettkampfbedingungen), „gelernt/gefaulenz“ (z. B. beim Vokabeltest), also um „Normen“ oder *performances* geht, aber nicht um kumuliertes Lernen und seine Effekte;
- dass die Erfüllung der Hoffnungen auf bzw. Erwartungen an „*wissenschaftlich begründete Vorstellungen*“<sup>20</sup> von Kompetenz- und Niveaustufen
  - wohl noch auf sich warten lassen wird – denn es gibt keine Ansätze für ein solches Entwicklungs- oder Erprobungsprogramm;
  - in der nötigen methodisch-didaktischen Ausformulierung für alle Schulformen und -stufen kaum leistbar sein wird;
- die altersbezogene Differenzierung sinnlos ist, weil sie von allen pädagogischen und entwicklungspsychologisch relevanten Kontexten absieht – Geschlecht, sozial-kulturelle Zugehörigkeit, individuelle Potentiale usw. –, so dass eher an *praktisch bewährte Erfahrungen* angeknüpft werden sollte;

<sup>20</sup> Was ist denn gemeint: Annahmen, Hypothesen, Erkenntnisse? Oder bloß Meinungen – wovor uns der bildungspolitische Himmel bewahren möge! Denn die Schülerinnen und Schüler müssten die Folgen irriger „Vorstellungen“ ausbaden! Wir hatten das schon mal mit der Mengenlehre...

davon also abgesehen lassen sich weder die Zahl der Komponenten noch die Abstände der Stufen definitiv oder gar „objektiv“ ermitteln, weil sie abhängig sind von der Art und Weise der pädagogischen Arrangements des schulisch-unterrichtlichen Lehrens und Lernens, die je nach Schülerschaft, Lehrerpersönlichkeit und Schulprofil beträchtlich variieren. Es sei denn, es besteht gar kein Interesse an individueller Förderung und flexibler Handhabung des Systems der Benotungen, Versetzungen und Zertifizierungen, sondern an Vergleichbarkeit – von wem oder was eigentlich? – zum Zwecke von Sanktionen aufgrund von Differenzen, eben nicht in der PISA-Gewinner-Version „Alle sollen besser werden“, sondern in der deutschen PISA-Verlierer-Version der Legitimierung von Selektion.<sup>21</sup>

Daraus erhellt, dass sich unsere deutschen Politiker mit ihrer didaktischen Gehirnbewirtschaftung auf dem Holzweg befinden: sie betreiben einen *top-down*-Prozess, der nur als *bottom-up*-Verfahren Aussicht auf Erfolg hat, weil er an Akzeptanz gebunden ist. Dadurch wird auch das Konzept der „Bildungs“- als in Wirklichkeit von *Leistungsstandards* deutlich, und *teaching to the test* – wovor die Klieme-Experten ausdrücklich warnen, warum wohl?! – wird wohl die Tendenz der künftige Entwicklung sein.<sup>22</sup> Daran wird auch der Umstand nicht viel zu ändern vermögen, dass ein Prüfstein dafür geliefert wurde – als Vorsichtsmaßnahme wiederum durch die Expertengruppe selber, warum wohl?! –, wie und wozu Bildungsstandards entwickelt und förderlich eingesetzt werden oder inwiefern „Bildungsstandards“ als Leistungsstandards missbraucht werden können (39):

„Insbesondere wenn *Mindeststandards*<sup>23</sup> festgelegt werden, kommen Fragen der Bewertung von Lernergebnissen auf den Tisch. Dabei muss jedoch sehr klar unterschieden werden zwischen der Diskussion über die Qualität der Lernergebnisse einerseits sowie der Festlegung von Noten, der Vergabe von Zertifikaten und der Entscheidung über die Schullaufbahnen von Schülern andererseits. Standards sollen ein Kriterium<sup>24</sup> für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder

<sup>21</sup> Das ist der Sinn der oben (Anm. 6) zitierten Äußerung der baden-württembergischen Kultusministerin Schavan.

<sup>22</sup> So ohne Umschweife Köller (wie Anm. 13). Dass die Bildungsstandards im Sinne der Klieme-Expertise „revolutionär“ sein könnten, ist wohl richtig gesehen, aber nicht bezüglich der didaktisch-methodischen Veränderungen im Unterricht (denn für dessen „Revolution“ gibt es einsteilen weder die Lehrer noch die „Aufgabenpools“), sondern wegen der Evaluierung der *Lehrer*-Leistungen und ihrer Verpflichtung auf *individuelle Fördermaßnahmen!*

<sup>23</sup> Es sei darauf verwiesen, dass bis jetzt nicht geklärt ist, ob die neuen „Standards“ als Mindest- oder Regel-Standards ausgewiesen werden sollen – das ist ja von erheblicher Konsequenz für die „Kompetenzmodelle“ und die Aufgaben-Pools –, und was geschieht, wenn sie unter- oder überschritten werden: haben die Schülerinnen und Schüler die bisher üblichen Nachteile oder bisher unbekannte Vorteile, werden die „Standards“ geändert, oder gar der Unterricht?

<sup>24</sup> Hier lässt sich lesen „ein Kriterium“ oder „ein Kriterium“: im ersten Fall also *Merkmal*, aber nicht *Maßstab*, im zweiten Fall nur ein Kriterium *unter anderen*. An der Handhabung aber genau dieser Differenz ist viel gelegen hinsichtlich der Bewertung von Können und Leisten bei Notengebung, von Potential und Prognose bei Versetzungen oder Schullaufbahnentscheidungen.

Klasse und konsequenterweise jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers sein. Sie dürfen aber nicht mit Benotungs- und Prüfungsregeln oder gar mit Regelungen zum Übergang auf weiterführende Schulen verwechselt werden.“ Bildungsstandards sollen „nicht als Kriterien für Notengebung, Zertifizierung und Selektionsentscheidungen“ missbraucht werden (ebd.), und die Kommission plädiert für eine strikte Trennung von „Evaluation, Bildungsmonitoring und ... Entscheidungshilfe für individuelle Förderung einerseits“ und „Noten und Abschlussprüfungen andererseits“ (ebd.), nicht zuletzt auch deshalb, um den – im Vergleich mit dem Ausland – an deutschen Schulen höher empfundenen Notendruck nicht weiter zu verstärken (39 f.).

Die Entwicklung ist offen, so ist zu wünschen. Aber wohin soll sie gehen? Können „Bildungsstandards“ entwickelt werden ohne eine kritische Vergewisserung, was eine vertiefte schulische Schulbildung als *Bildung* sein soll? Kann „Bildung“ umstandslos durch „Kompetenz“ ersetzt werden? Und wenn Ja: Müsste nicht vorher eine Vergewisserung stattfinden, was hier durch was ersetzt wird? Und ob der Ersatz das Ersetzte auch äquivalent ersetzt hat? Oder vielleicht nur durch etwas gänzlich Anderes verdrängt hat?<sup>25</sup>

#### 4. Bildung versus Kompetenz – eine klärende Vergewisserung

Hier ist nicht der Ort für eine ausführliche bildungs- bzw. kompetenztheoretische Debatte, deshalb soll – ohne alle Bezugnahmen auf Quellen und Literatur – nur festgehalten werden, was unstrittig ist.

Bildung ist zum einen ein *selbstreflexiver* Prozess, durch den ein (heranwachsender) Mensch sich seiner selbst in seiner Welt vergewissert – denn er muss sein Ich-Selbst als *Individualität* kennenlernen; durch den er sich selbst (sein „Inneres“) gestaltet – denn er will *Persönlichkeit* sein; in dessen Verlauf er mit den Maximen seines Handelns und seiner Lebensführung im Übergang ins Erwachsenenalter ins Reine kommen sollte – denn der Mensch ist *Person*, d.h. der verantwortliche Täter seiner Taten und Unterlassungen. – Bildung ist zum anderen ein *autopoietischer* Prozess, d.h. ein Vorgang der Selbsthervorbringung, der Selbstkonstitution in den Transformationsprozessen zunächst von der Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter – *stimuliert* und auf natürliche Weise in Gang gehalten durch den Bezug auf die Herausforderungen der alltäglichen Lebensvollzüge (wovon die Schule nur ein Ausschnitt ist!), *bedingt* durch die aktuelle Sozial- und Individuallage, *fokussiert* – und das ist entscheidend wichtig! – auf die durch inten-

<sup>25</sup> Dazu die kritische Erörterung von Giesecke 2004 (unter einem irreführenden Titel); dort auch im 2. Teil seiner Abhandlung eine kritische Debatte über die notorische Überschätzung der empirischen Forschung für Schul- und Unterrichtsreform.

sivierte (Selbst-)Bildungsanstrengungen erweiterten Zukunfts- als Sozial- und Lebenschancen.

Bildung als Prozess, durch den ein junger Mensch *Form* (später wurde auch *Habitus* gesagt) gewinnt, vollzieht sich durch eine Einflussnahme und Einwirkung auf seine *Selbstwahrnehmung* und seinen Willen zur *Selbstgestaltung*, geht also nicht den Weg der *fremdgesteuerten* Instruktion oder des *heteronomen* Trainings von Verhaltensweisen, die im Zweifelsfall als solche auch beherrscht werden können, ohne dass man sich mit ihren Inhalten und Zielen identifiziert.

Wilhelm von Humboldt, der Urheber des modernen Bildungskonzepts, unterschied (1809 im sog. Litauischen Schulplan: in 1964, 187 ff.) eine „allgemeine Menschenbildung“ (auch als „allgemeine“ oder „formelle“ Bildung bzw. irrtümlich auch als „Allgemeinbildung“ bezeichnet), die von einem „allgemeinen Schulunterricht“ bezweckt wird, der sich „auf den Menschen überhaupt“ bezieht; „das Bedürfnis des Lebens oder eines seiner Gewerbe“ wird durch eine „specielle Bildung“ befriedigt und ist daher nicht Aufgabe der „allgemeinen Schule“, d. h. der Schule für die Allgemeinheit, die alle Kinder und Heranwachsenden besuchen sollen. „Durch die allgemeine [Bildung] sollen die Kräfte, d. h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten. Für jene ist also jede Kenntnis, jede Fertigkeit, die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe, oder durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung (wie die mathematische und ästhetische) die Denk- und Einbildungskraft, und durch beide das Gemüth erhöht, todt und unfruchtbar.“

Schulunterricht – als „gymnastischer, ästhetischer, didaktischer [...mathematischer, philosophischer (sprachlicher), historischer“] – zum Zwecke einer allgemeinen Bildung des Menschen bezieht sich daher lediglich „auf die Hauptfunktionen seines Wesens“, d. h. auf die Art und Weise, wie der Mensch sich zur Welt verhält, denn „im Verhältnis“, d. h. in der aneignenden Auseinandersetzung mit seiner Lebenswelt erfährt und konstituiert der Mensch sich selbst. Damit er dies kann, müssen seine *Kräfte* ausgebildet werden: Denk-, Einbildungs- und Gefühlskräfte, ohne die weder diese Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt noch eine Selbstkonstitution möglich sind.

Dass Schulunterricht zunächst einmal Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln hat, war auch Humboldt geläufig (s. Zitat). Wenn aber eine bildende Wirkung damit verbunden sein sollte, musste Unterricht mehr bezwecken: „vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe“ sowie „Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung (wie die mathematische und ästhetische)“, also nichts anderes als Einsicht in Begründungen (Theorie) und damit in kognitive Verstehensprozesse, über die der fortgeschrittene Schüler am Ende der Schulzeit selber verfügen können soll, sowie Strukturierung und Verallgemeinerungsfähigkeit des erworbenen Wissens, um damit als nicht-trägem Wissen auch explorativ umgehen zu können (zeitgenössisch hieß dies bereits „das Lernen des Lernens“). Und worin besteht dann die bildende Wirkung? Eben *nicht* im Umfang des verfügbaren Wissens oder

nachgewiesener „allgemeingültiger Anschauungen“ – den immer wieder karikierten Bildungs-“Gütern“ des in Wahrheit ungebildeten „Bildungsbürgers“ (Herrmann 1997, 343: Die Bildung des Bildungsbürgers, oder: Theorie der Halbbildung) –, denn Wissensbestände bleiben immer fragmentarisch, und erworbene Anschauungen sind immer vorläufig und revisionsbedürftig, sonst müssten wir unsere Lebenserfahrungen ignorieren (was im Falle von Borniertheit auf Nachsicht rechnen kann, ansonsten aber nur peinlich ist).

Bildung ist Prozeß und nicht Produkt und ergibt sich

- aus der Erfahrung der Mühe des Aneignungsprozesses, seiner Vorläufigkeit und Unvollständigkeit: Bildung macht *bescheiden*;
- aus der Erfahrung der Selbstveränderung durch diesen Prozess und seine Unabschließbarkeit: Bildung macht *sensibel und neugierig*;
- aus der Befähigung, neue offene Fragen abwägend anzugehen und nicht borniert zu beantworten: Bildung macht *tolerant*;
- aus der Anteilnahme am Leben anderer: Bildung *humanisiert und weckt Mitverantwortung*;
- aus der Stärkung von Ichbewusstsein durch kommunikatives pro-soziales Verhalten: Bildung *ermutigt*.

Die folgenden knappen Hinweise auf (Humboldts) Dimensionen der bildenden Weltaneignung und Selbsterfahrung mögen dies verdeutlichen:

- Leibesübungen dienen der Erfahrung der eigenen Leiblichkeit, des sensiblen Umgangs damit und Achtung vor der Leiblichkeit des anderen. Und der leistungsbetonte Sport? Er kann Grenzerfahrungen lehren, Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit und Achtung vor den begrenzten Möglichkeiten anderer, besonders körperlich behinderter Menschen.
- Sprachen erschließen andere Kulturen und die Kommunikation mit Menschen anderer Lebens- und Denkformen. Und die Grammatik? Sie lehrt die Regeln des Sprechens und Verstehens, und durch sie wird Sprechen und Verstehen kontrolliert und konstruktiv.
- Geschichte und Geographie – besser: Weltgeschichte und Weltkunde – situieren uns in Raum und Zeit, vor allem aber dies: Sie können das Verständnis von Geschichtlichkeit, Vergänglichkeit, Raumbezogenheit eröffnen, für das Erstreben und Verwehren von Lebensmöglichkeiten auf dieser einen Erde, die uns alle trägt, durch das Handeln und Zusammenleben von Gruppen und Völkern, friedlich oder Streitig, und damit die Frage nach den wirtschaftlichen, sozialen und politischen Ordnungen und ihren Rechtfertigungen und ihren Legitimationsdefiziten, besonders in Konflikten und Kriegen. Es ist die Frage nach unserem Woher und Wohin, und es ist die Frage nach dem friedfertigen gegenwärtigen und künftigen Zusammenleben und Zusammenwirken der Religionen und Konfessionen.
- Philosophie und Mathematik zeigen als formale Wissenschaften die Strukturen der Ordnungen unseres Denkens. Und die theoretischen Naturwissenschaften? Sie zeigen nicht nur die praktischen Konsequenzen formalen Denkens in der Beherrschung von Natur und Mensch, sondern auch die Möglichkeiten der Beherrschbarkeit dieser Beherrschungspraxis.

- Religionslehre und Glaubensbekenntnis können den Sinn für Transzendenz – an den wir aus dem magisch geprägten Teil unserer frühen Lebensgeschichte noch Erinnerungen in uns tragen – wiedererstehen lassen, und sie wollen uns anleiten, diejenigen Fragen nicht zu unterdrücken, auf die wir keine Antworten haben (haben können?), aber um die wir uns nicht herummogeln dürfen: Wie wir im Leben einen Halt finden, wie wir anderen einen Halt geben können, was es mit dem „Gewissen“ auf sich hat, das es nicht ohne Selbstvergewisserung geben kann, denn es ist nicht „Natur“.
- Die Künste eröffnen uns zum Beispiel Zugänge zu dieser Transzendenz und zu dieser Selbstvergewisserung, wo wir – schulisch gesehen – endlich einmal auf Sprache und formale Betrachtung verzichten und das Zusammenwirken von Kognition und Emotion, Wahrnehmen und Gestalten, Impression und Expression zur Geltung bringen und kommen lassen können. (Singer 2002)
- Hinzu kommen alle grundlegenden Erfahrungen im sozialen und karitativen Bereich, in den praktischen Dingen der intellektuellen und handwerklichen Geschicklichkeiten, der Alltagserfahrungen des alltäglichen Zusammenlebens, die nicht durch „Schule“ oder „Unterricht“ ersetzt werden können.

Wenn nun unvermeidlich aus unseren Verhältnissen zur Welt schulische Erfahrungs- und Lernbereiche („Fächer“) gemacht werden müssen, sonst kann ja kein Schulunterricht stattfinden, dann müssen die Dimensionen „Lernen/Kompetenzen“ und „Bildung/Kräfte“ je für sich und aufeinander bezogen erläutert werden, denn es soll ja ein förderliches (Selbst-)Lernen in Gang gebracht werden – nicht als Selbstzweck für ein besseres PISA-Abschneiden oder anderen instrumentellen Nutzen, der den Schülerinnen und Schülern äußerlich bleibt, sondern als Grundlage für die (Selbst-)Bildungsprozesse; andernfalls wird aus Leibesübungen bloß Turnen, aus Mathematik Rechnen, Sprachenlernen bestünde aus Vokabellernen, Grammatik und Übersetzen, Geschichte aus Daten und Fakten usw. Damit hier keine Missverständnisse aufkommen: Kenntnisse und Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen sind unverzichtbare Voraussetzungen für Bildung, aber nur, sofern sie *Bildungsprozesse* intendieren: *dadurch* wird der Auftrag der modernen Schule beschrieben!<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Damit nicht das Missverständnis aufkommt, der Verf. wolle sich in ein bildungsphilosophisches Wolkenkuckuckskeim hinwegphantasieren, sei betont, dass der *Auftrag* der Schulen das eine, ihre *tatsächlichen* Leistungen bzw. ihre Leistungsfähigkeit das andere sind. Der Auftrag fungiert als regulatives Prinzip. – Im übrigen wird bei der ganzen „Bildungsstandard“-Debatte vergessen bzw. vergessen *gemacht*, dass die schlimmsten PISA-Befunde ja diejenigen sind, die das untere Ende der erreichten Leistungen zeigen! Wer die praktische Bearbeitung der Hauptschulmisere, der Abgänger ohne Berechtigungen – und ohne Ausbildungschance! – sowie den Blick auf die BVJ-Klassen scheut, der kann sich bequem zurücklehnen und über das Kerncurriculum der Gymnasialen Oberstufe, das niemand vermisst hat, Mutmaßungen anstellen. – Dazu eine pointierte Stellungnahme der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz anlässlich ihres Werkstattgesprächs am 2.6.2004 in der Katholischen Akademie in Hamburg zum Thema „Den Schüler stark machen. Neue Wege in (Haupt-)Schule und Beruf“.

Nun ist daran zu erinnern, dass diese Thematik längst Gegenstand intensiver Erörterungen in Bildungstheorie- und Schulentwicklungsdebatten seit der Mitte der 1960er Jahre gewesen ist, als es nämlich um die Frage ging, wie der Bildungsanspruch der allgemeinbildenden Schulen angesichts ihrer organisatorischen Differenzierung und ihrer internen Profilbildung mit zunehmend aufgefächerten Abschlüssen noch eingelöst werden könne. Der heute vorgeschlagene Weg über sogenannte „Kern-Curricula“ (Hg. Tenorth für die KMK 2001) ist schon deswegen ein Holzweg, weil dort mehr oder weniger triviale Kataloge von Themen bzw. Inhalten versammelt werden, die ohne eine didaktische oder bildungstheoretische Rahmung im wörtlichen Sinne bedeutungslos sind (oder sich schlicht von selber verstehen). Wie das passieren konnte? Die Expertisen, die die KMK einholte, stammen ausnahmslos nicht von Schulleuten, sondern von Professoren, die hier ihren Wunschvorstellungen von Lehrerfähigkeiten (!) freien Lauf gelassen haben. Lediglich für den Bereich der Mathematik liegt eine bemerkenswerte Erläuterung der Differenz von Fachwissenschaft und Schulmathematik vor, die auch wichtige Hinweise auf die bildende Funktion der Aneignung von mathematischen Operationen gibt.<sup>27</sup> Aber davon ist wiederum wenig zu bemerken, wenn man die im Dezember 2003 von der KMK beschlossenen Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss im Fach Mathematik betrachtet, die – nach Aussage der KMK – von Fachdidaktikern und Schulleuten in aller Eile zusammengestellt wurden: „Der Beitrag des Faches [!] Mathematik zur Bildung“ (7) wird darin gesehen, dass die Schülerinnen und Schüler – Mathematik lernen, und die „allgemeine mathematische Kompetenzen im Fach Mathematik“ (9 ff.) bestehen im Kern in der Befähigung zur „Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten“ (was auch immer

<sup>27</sup> Kroll 1997 (zit. bei Baptist/Winter 2001, 73, Hervorheb. im Orig.): „Mathematik ist ja ein Netzwerk von Begriffen und Aussagen, das auf ganz unterschiedliche Weise geknüpft werden kann und durchaus Unterschiedliches fasst: Wirklichkeitsbezüge verschiedener Art, Anschauungen, Vorstellungen, Motive, Interessen, kurz *Bedeutung*. Als Geistestätigkeit – und so sollte man sie erfahren – ist sie zugleich aber auch ihr *Herstellungsprozess*. Netze, die nach dem Schema ‚Definition, Satz, Beweis‘ linear aufgebaut werden, haben eine völlig andere Bedeutung (und Funktion!) als Netze, in denen die Maschen je nach Bedürfnis verknüpft werden... Das Netz, das die Universität knüpft, ist das ‚wissenschaftliche System Mathematik‘. das Netz, das in der Schule geknüpft wird, ist dagegen etwas völlig anderes. Man könnte es ‚Mathematik als symbolische Aneignung von Welt‘ nennen. Daher ist Schulmathematik weder in der Universitätsmathematik enthalten, noch kann sie ohne weiteres aus ihr abgeleitet werden. Selbst dort, wo die Namensgleichheit Gemeinsamkeiten suggeriert, handelt es sich um etwas ganz Verschiedenes. Wer Analysis, Lineare Algebra, Stochastik im Studium lernt, lernt nur ihren deduktiven Aufbau kennen (einen!) und erfährt nichts über die Analysis, Lineare Algebra und Stochastik in der Schule, über ihre Beweg- und Hintergründe, Sinnkonstruktionen, Anwendungen. Er erhält allenfalls eine falsche Vorstellung [!] von seiner unterrichtlichen Aufgabe...“

„Inhalte“ hier sein mögen). Wie viel fachliche Borniertheit und schulische Weltfremdheit waren hier eigentlich am Werk, in einem „Fach“, das sich durch diese Selbstbeschreibung auch an großen Universitäten in der Lehrerbildung praktisch zum Verschwinden gebracht hat? – Die Erwartungen in den modernen Fremdsprachen (ebenfalls in den KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss) liegen weit über dem, womit heute in einem universitären Grundstudium gerechnet werden kann. Auch diese „Bildungsstandards“ sind ein schlagender Beweis für einen Grund des PISA-Debakels: Deutsche Lehrkräfte schätzen die Fähigkeiten ihrer eigenen Schülerinnen und Schüler unrealistisch hoch ein!

„Allgemeine Bildung“ in dem oben zitierten Humboldtschen Sinne – Weckung und Bildung der „Denk- und Einbildungskraft“ durch „vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe“ sowie „durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung (wie die mathematische und ästhetische)“ – kann einigermaßen stringent formuliert werden, wenn – eben unter Vermeidung von „Kernen“ auf der einen oder Enzyklopädismus auf der anderen Seite – Wissensgebiete/Schulfächer daraufhin befragt werden, durch welche je spezifischen und nicht untereinander ersetzbaren Erkenntnismodi sich in ihnen Ordnungsprinzipien des Welt- und Selbstverständnisses erschließen – „begriffene Erfahrung“ –, wenn sich diese Erkenntnismodi und Ordnungsprinzipien reformulieren lassen wiederum als je spezifische unterrichtliche Handlungsmodi (d.h. als didaktische Prinzipien und als „Kompetenzen“) und wenn sich daraus bildungswirksame Wege der Weltaneignung und Selbstbildung ergeben können. Im Anschluss an Theodor Wilhelm (1985, 144; Herrmann 1997, 345 f., hier weiterentwickelt) wird hier ein Vorschlag unterbreitet, der als Konkretisierung der Dimensionen von „allgemeiner Bildung“ im schulischen Lehren und Lernen dienen kann (Abb. 1).<sup>28</sup>

Dieser Vorschlag hat den Vorzug, dass man sich bei der Explikation des Bildungsauftrags von Schule weder in unabschließbaren Inhalts- oder „Kompetenzen“-Katalogen verlieren noch die Fragen des „Grundlegenden“ oder „Exemplarischen“, des „Einführenden“ oder „Vertiefenden“, des „Fachlichen“ oder „Fächerverbindenden“ beantworten muss (was didaktisch kontextlos ohnehin wenig Sinn macht) und dass sich auch die Debatte um „Kerncurricula“ und „Schulprofile“ von selber erledigt: Hier können sich Themengebiete sowohl als Kern als auch als Profil, als einführend oder vertiefend zueinander verhalten, wenn denn begriffen wird, dass im jeweiligen Fall die zunächst zurückgestellten Erkenntnismodi und Verstehensprinzipien nicht gänzlich unter den Tisch fallen dürfen.

<sup>28</sup> Es kann natürlich keine trennscharfe Abgrenzung vieler Wissensbereiche, der Erkenntnismodi und der Ordnungsprinzipien geben. Es gibt Überschneidungsbereiche, woraus sich die unterrichtlich interessantesten Thematiken für den fächerverbindenden Unterricht ergeben.

<i>Wissenschaftsbereiche und Schulfächer</i>	<i>Erkenntnismodi, z.B.</i>	<i>Ordnungsprinzipien der begriffenen Erfahrung, z.B.</i>
Logik, Mathematik, Logistik, Informatik	Logische Kritik	Rationalität, Wahrscheinlichkeit
Philosophie	Erkenntnistheorie	Subjektivität
Physik, Chemie, Biologie, Physiologie, Ökologie, Technik	Funktionskritik	System, Modell, Globalisierung
Rechts-, Staats- und Gesellschaftslehre	Legitimationskritik, Organisationskritik	Herrschaft, Bürokratie, Ungleichheit, Rechtsstaat
Wirtschaftswissenschaft, Ökonomie, Soziologie	Leistungskritik	Vergesellschaftung
Pädagogik, Psychologie, Anthropologie, Medizin, Sport	Selbsterfahrung	Individualität
Sprachlehre, Literaturkunde, Fremdsprachen, Künste	Linguistische, semantische, ästhetische Kritik	Information, Kommunikation
Geschichte, Demographie	Zeit und Raum	Kontinuität, Diskontinuität
Religion, Ethik, Metaphysik	Glaubenskritik	Transzendenz

*Abb. 1 Welterschließung und Sich-selbst-Verstehen durch das Erlernen von intellektuellen Operationen und durch das Verstehen von Ordnungsprinzipien begriffener Erfahrung (in Anlehnung an Wilhelm 1985, 144)*

Werden nun die Erkenntnismodi als Handlungsmodi formuliert und die Ordnungsprinzipien begriffener Erfahrung als Wege zur Weltaneignung und Selbstbildung, dann ergibt sich folgendes Schema:

<i>Wissensgebiete, Wissenschaften, Schulfächer</i>	<i>Handlungsmodi Didaktische Prinzipien, z.B.</i>	<i>Wege zur Weltaneignung und Dimensionen der Selbstbildung</i>
Logik, Mathematik, Informatik	Ableiten, Schlussführen, Kalkulieren	logische Beweise führen können
Physik, Chemie, Biologie, Physiologie	Experimentieren, exaktes Messen und dokumentieren	Genauigkeit, Modelle konstruieren
Rechts-, Staats- und Gesellschaftslehre, Politik	Argumentieren, Kontrollieren	Überzeugen, Konflikte regeln, Engagement, Selbstbestimmung
Wirtschaftswissenschaft, Ökonomie, Betriebslehre	Organisieren, optimieren, rationalisieren	Klassengesellschaft, Verteilungsgerechtigkeit
Pädagogik, Psychologie, Anthropologie	Reflektieren, Wahrnehmen	Selbstwahrnehmung, Anleiten, Emanzipation
Medizin, Sport	Training, Selbstkontrolle	gesunde Lebensführung lernen, Anstrengung
Sprachlehre, Literaturkunde, Fremdsprachen	Kommunizieren, Interpretieren	Stil und Geschmack entwickeln
Künste	Formen, Gestalten, Darstellen	Selbstexpressivität entwickeln
Geschichte	vergangene Gegenwart rekonstruieren	Geschichtsbewusstsein, Weltoffenheit
Ökologie, Geographie	geo-politische Strukturen analysieren	Lebensgrundlagen schützen
Religion, Ethik, Philosophie	Selbstkritik, Sinnsuche	Verantwortung, Toleranz, <b>Mit</b> menschlichkeit

Abb. 2 Erkenntnismodi umgesetzt in Handlungsmodi, Wissensgebiete und ihre Bildungsdimensionen

Ob die Wege bildungsorientierten schulischen Unterrichts zu „Kompetenzen“ führen, lässt sich in einigen Bereichen – aber längst nicht den wichtigsten (vgl. „Blick über den Zaun“) – feststellen, ob sie eine „allgemeine Bildung“ anbahnen, ist pädagogisch unverfügbar, denn das Gelingen hängt davon ab, welche Bedeutung Erkennen und Handeln, Lernen und Denken in der individuellen Bildungsbi-

ographie gewinnen können. Der schulische Bildungsauftrag und die schulische Bildungsarbeit konzentrieren sich, um erfolgreich sein zu können, auf genau diesen Bereich der *Bedeutungserschließung*<sup>29</sup> und nur sekundär auf den der Kompetenzsteigerung, was angesichts der Vielfalt der Anforderungen, der Unterschiedlichkeit der Begabungen und der Begrenztheit der entscheidenden Ressource „Zeit“ (Lehr-, Lern-, Übungszeit) nicht nur praktisch geboten ist, sondern im andern Fall für die meisten Schülerinnen und Schüler ein Wettlauf gegen die ständige Entmutigung sein würde, was ihren Potentialen, die es erst zu wecken und zu stabilisieren gilt, eher schadet als nützt. Die „Bildungsstandards“ für die mittleren Abschlüsse verstärken den Druck auf die Grundschulen und ihre Übergangsempfehlungen, der „Stoff“-Druck im 8jährigen Gymnasium tut sein Übriges, und so handelt die Bildungspolitik stracks *gegen* alle Lehren aus den PISA-Befunden!

Dass „Bildungsstandards“ im Gewande der Leistungsstandards Bildungswege öffnen und Bildungsprozesse fördern, kann mit Fug und Recht bezweifelt werden. Die Deutsche Bischofskonferenz resümiert daher (2004, 3): „Bildungsstandards stehen bildendem Lernen zwar nicht grundsätzlich entgegen. Aber sie befördern bei unkritischem Gebrauch ein mechanistisches Menschenbild. Wenn von *Output*-Steuerung die Rede ist, dann wird unterstellt, dass der Mensch ein steuerbares Wesen ist, was seiner Selbständigkeit und Eigenverantwortung, kurzum seiner Freiheit widerspricht. Wenn also von ‚Steuerung‘ die Rede ist und von ‚Standards‘, die ‚implementiert‘ und durch ‚Monitoring‘ überwacht werden sollen, dann wird eine Analogie zur Maschine hergestellt und die Persönlichkeit des Menschen verkürzt. Deshalb gilt: Selbstverständlich erfüllen die katholischen Schulen die in den Bildungsstandards ausgewiesenen Leistungsanforderungen, aber sie befördern die Leistungsfähigkeit ihrer Schüler eben auf nicht-standardisierten, bildungsgerechten Wege.“

## 5. Resümee

Eingangs wurde die Frage aufgeworfen, ob „Bildungsstandards“ zu einer vertieften Schulbildung beitragen können. Werden sie als Leistungsstandards und damit als Grundlagen von Testinstrumenten für die Beurteilung von Schülerleistungen – und dahin geht nicht nur der aktuelle Trend, sondern die Logik der Sache! –, dann muss die Frage mit Nein beantwortet werden:

- Das ergibt sich daraus, dass – wie gezeigt – Bildung ein Ergebnis individueller Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen ist und nicht *output* von Schulunterricht; dass Tests nur punktuelle Leistungsmessungen darstellen, die die Prozesse und Dynamiken selbst der Kompetenz-Aneignung ausblenden, desgleichen die unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und -strategien der Schülerinnen und

<sup>29</sup> Und wird dabei von der jüngsten neurowissenschaftlichen Forschung unterstützt, vgl. Spitzer 2002, Roth 2003.

Schüler; dass sie sich auf (zu) enge Fachleistungen konzentrieren (müssen) und alle sozial-kulturellen und schulisch-didaktischen Kontexte ausblenden (vgl. vor allem Brügelmann 2004 und 2005).

- „Bildungsstandards“ sollen auf „Kompetenz-Modellen“ beruhen. Diese „Kompetenz-Modelle“ scheinen aber ihrer Umschreibung nach – denn sie selber gibt es ja noch nicht! – auf die Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen durch Instruktion abzielen, da deren Ergebnisse messbar sind. Dass Schülerinnen und Schüler genauer erfahren sollen, was sie lernen sollen, wie sie es lernen können, welche Unterstützung sie bekommen – dagegen ist nichts zu sagen, aber es beantwortet nicht die Frage nach dem *Sinn* dieses Unternehmens.

Niemand bestreitet, dass wir im Bildungswesen Standards brauchen. Schulen brauchen Standards: für ihre Gebäude, ihre sächliche und personelle Ausstattung, ihren erfolgreichen Betrieb. Lehrer brauchen Standards: für ihre Ausbildung, ihre Berufspraxis, für ihre Fortbildung. Schüler brauchen Standards: für ihre Anstrengungen, ihre Selbsteinschätzung und -beurteilung, ihre Persönlichkeitsentwicklung. Die jetzt von der KMK vorgelegten „Standards“ braucht wirklich niemand: Solche umformulierten Lehrpläne machen keine Schule besser, keinen Lehrer erfolgreicher und keinen Schüler leistungsfähiger. Vor allem: Damit wird den *eigentlichen* PISA-Konsequenzen – frühe Selektion abbauen, Fördermaßnahmen ausbauen – ausgewichen. Die derzeitige deutsche Politikschiene „Bildungsstandards“ ist eine Ersatzveranstaltung für das, was längst überfällig ist. Und wieder einmal stehen diejenigen Schulen, die die größten Probleme (zu bewältigen) haben und zugleich doch die größten gesellschaftlichen Integrationsleistungen erbringen, im Schatten: die BVJ-Klassen, die Sonder- und die Hauptschulen, die Berufsschulen.

Wie wäre es, wenn sich die Bildungspolitik des Bundes und der Länder einmal des vordringlichen sozialpolitischen Problems annähme, Standards zu entwickeln und zu verwirklichen für alle diejenigen jungen Leute, die in unserem Bildungssystem erfolglos sind oder benachteiligt werden? Ein demokratisches Schulsystem – und nicht eine Veranstaltung post-sozialistischer Gehirnbewirtschaftung à la KMK – hätte sich dadurch auszuzeichnen, dass es für individuell unterschiedliche Begabungen, Neigungen, Kompetenzen, Absichten und Erwartungen mit unterschiedlichen Differenzierungen und Diversifizierungen der Abschlüsse reagiert. Wir brauchen keine „Standards“, sondern unkonventionelle Wege zu mehr Perspektivenreichtum der Lebensgestaltung durch Schul- und Berufsbildung. Dazu brauchen wir nicht mehr, sondern *weniger* Standardisierung:

- Individuelle Förderung und Herausforderung: Wie denken und lernen Kinder? Welche Wege gehen sie dabei? Wo brauchen sie Hilfe und Unterstützung? Wie können sie eigenständig, erfolgreich und selbstverantwortlich werden? Um das herauszufinden, wird Zeit und Geduld benötigt – und kein „Standard“!
- Bildung durch „Erziehenden Unterricht“: Unterricht erzieht – ohne Zeitdruck und Stress – zu Schlüsselqualifikationen durch Anleitung zu Genauigkeit, Ausdauer, Sorgfalt, durch planvolles gemeinsames Problemlösen und Üben; Schule bildet durch das helfende Miteinander, die Horizonterweiterung durch Diffe-

renzung der Interessen, durch Freude am Gestalten und Verantwortung, durch – Entstandardisierung!

- Schule als Gemeinschaft, als Ort der Einübung in demokratisches Handeln und Leben: Was wird vorgelebt? Welche Räume der Ernsterfahrung bestehen? Wie können Solidarität und Hilfsbereitschaft praktiziert und erfahren werden?

Die Bildungs- und Schulpolitik missachtet derzeit die Vorschläge und Warnungen der Klieme-Kommission und verkehrt deren Zielsetzungen ins Gegenteil. „Bildungsstandards“ in der ihnen jetzt konkret angesonnenen Funktion – das beklagt auch der PISA-Koordinator Andreas Schleicher – sind in Deutschland jedenfalls, anders als in den PISA-Siegerländern, für die Schüler eine Quelle von Schulverdruss, für die Lehrer von Berufsverdruss, für die Eltern von Politikverdruss und für sie alle vor allem in hohem Maße democratieschädigend: denn sie vermitteln allen Betroffenen und Beteiligten die Erfahrung der Ohnmacht – gegen Elternrecht, gegen pädagogische Berufsexpertise, gegen Befunde der Wissenschaft, gegen die berechtigten Wünsche der jungen Leute.

### Literatur

- Bartnitzky, Horst/ Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): Pädagogische Leistungskultur: Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. (Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 118) Frankfurt/M.: Grundschulverband 2004.
- Blick über den Zaun – Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen (Hg.): Aufruf für einen Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen. O.O., Februar 2003.  
Im Internet unter [www.blickueberdenzaun.de](http://www.blickueberdenzaun.de)
- Brügelmann, Hans: Bildungsstandards – Contra. In: Pädagogik 56 (2004), H. 3. 51. (a)
- Brügelmann, Hans: Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstest: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation „von oben“. Stellungnahmen des Grundschulverbandes. Typoskr., im Internet, demnächst auch in: Vierteljahrsschrift für wiss. Pädagogik. 2004 (b)
- Brügelmann, Hans: Wahrheit durch VERA? Anmerkungen zum ersten Durchgang der landesweiten Leistungstests in 6 Bundesländern. In: Grundschulverband-aktuell 1/2005. (a)
- Brügelmann, Hans (Hg.): Kinder lernen anders: vor der Schule – in der Schule. CH-Langwil 2005. (b)
- Dauber, Heinrich/ Vollstädt, Witlof: Psychosoziale Belastungen im Lehramt. Empirische Befunde zur Frühpensionierung hessischer Lehrer. In: Die Deutsche Schule 96 (2004), 357–369.
- Deutsche Bischofskonferenz: Bildungsstandards und katholische Schulen. Eine Orientierung. Exposé der Kommission Erziehung und Schule vom 1.7.2004. Bonn: Sekretariat der DBK 2004 (3 S. Typoskr.)
- Draheim, Susanne/Reitz, Tilman: Die Bildungslücke schließen. Ökonomie als Metapher und Modell: Die Reform der europäischen Hochschulen ist weniger auf wirtschaftlichen Erfolg als auf ideologische Konditionierung ausgerichtet. In: Frankfurter Rundschau Nr. 262 vom 9.11.2004. 16.
- Fitzner, Thilo (Hg.): Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. (edition akademie, 7) Bad Boll 2004.
- Giesecke, Hermann: Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? In: Neue Sammlung 44 (2004), 151–165.
- Herrmann, Ulrich: Zum Verhältnis von Allgemeiner und Spezieller Bildung. In: Liedtke, Max (Hg.): Berufliche Bildung – Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn 1997, 335–349.

- Herrmann, Ulrich: „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen. Grenzen und Chancen. Eine Dokumentation der Fraktion Bündnis90/Die Grünen im Landtag von Baden-Württemberg. Stuttgart 2003; abgedruckt auch in: Institut für Schulentwicklung 2004, 25–42 (a); eine gekürzte Version erschien auch in: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003), 625–639.
- Herrmann, Ulrich: Alternativen zum Schwindel mit den „Bildungsstandards“. Ein Zehn-Punkte-Programm. In: Die Deutsche Schule 96 (2004), 134–137. (b)
- Herrmann, Ulrich: Schule im Jahre IV nach PISA. Ein 10-Punkte-Programm gegen die illusionären Erwartungen an „Bildungsstandards“. In: Pädagogik 56 (2004), H. 4, 38–41. (c)
- Herrmann, Ulrich: Gehirnforschung und die Pädagogik des Lehrens und Lernens. Auf dem Weg zu einer „Neurodidaktik“? In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), 471–474 (Einführungsbeitrag in den Themenschwerpunkt „Gehirnforschung und Pädagogik“ mit Beiträgen von Norbert Sachser, Gerald Hüther, Gerhard Roth, Anna Katharina Braun/Michaela Meier, Sabina Pauen und Elsbeth Stern). (d)
- Herrmann, Ulrich: Gehirngerechtes Lernen und Lehren. In: Spektrum der Wissenschaft. Spezial: Das verbesserte Gehirn. Heidelberg 2004, 28–36. (e)
- Heymann, Hans Werner, u. a.: Standardsicherung konkret. Themenheft der Zs. „Pädagogik“, 56. Jg., H. 4, Juni 2004.
- Humboldt, Wilhelm von: Litauischer Schulplan. In: Ders.: Werke in 5 Bänden. Hg. von Andreas Flitner/Klaus Giel. Bd. IV, Darmstadt 1964 (u.ö), 187–195.
- Institut für Schulentwicklung, PH Schwäbisch Gmünd (Hg.): Standards, Evaluation und neue Methoden. Reaktionen auf die PISA-Studie. Hohengehren 2004.
- IPN-Blätter: Bildungsstandards – Aufgabe und Chance für die Fachdidaktik. In: IPN-Blätter 20 (2003), Nr. 1, 3.
- Klieme, Eckhardt, u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt/M.: DIPF Februar 2003, auch als Drucksache des BMBF, Berlin: Juni 2003.
- Klieme, Eckhardt, u. a.: Bildungsstandards. Themenschwerpunkt der „Zeitschrift für Pädagogik“, 50. Jg., H. 5, Sept./Okt. 2004.
- Lind, Georg: Jenseits von PISA – Für eine neue Evaluationskultur. In: Institut für Schulentwicklung 2004, 1–7.
- Oelkers, Jürgen: Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. In: Fitzner 2004, 11–42.
- Roth, Gerhard: Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/M. 2003.
- Singer, Wolf: Neurobiologische Anmerkungen zum Wesen und zur Notwendigkeit von Kunst. In: Ders.: Der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt/M. 2002, 211–234.
- Speck-Hamdan, Angelika, u. a.: Lernen und Leisten in der Grundschule. Themenschwerpunkt der Zs. „Seminar. Lehrerbildung und Schule“, 10. Jg., H. 2/2004.
- Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin 2002.
- Strobel-Eisele, Gabriele/ Prange, Klaus: Vom Kanon zum Kerncurriculum. Anmerkungen zu einer Neufassung des Begriffs der Grundbildung. In: Pädagogische Rundschau 57 (2003), 631–641.
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen – im Auftrag der KMK. Weinheim/Basel 2001.
- Weber, Andreas, u. a.: Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. In: Deutsches Ärzteblatt 101 (2004), H. 13 vom 26.3.2004, A 850 – A 859.
- Weinert, Franz Emanuel: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel 2001, 17–31.
- Wilhelm, Theodor: Die Allgemeinbildung ist tot – Es lebe die Allgemeinbildung. In: Neue Sammlung 25 (1985), 120–150.
- Zinnecker, Jürgen, u. a.: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild. Opladen 2003.

## **Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule?**

Ein *neues pädagogisches Reizwort* ist geboren: *Bildungsstandards*. Die einen erwarten davon einen zielgerichteten Aufbruch in eine neue Qualität von Bildung; andere diagnostizieren eine Verkürzung des Auftrags von Schule und befürchten eine Hinwendung zu einem funktionalistischen Verständnis von Unterricht, in dem Bildung gerade verfehlt wird. Im folgenden Beitrag sollen Sinn und Eigenart von Bildungsstandards aus der Sicht ihrer Befürworter und Kritiker vorgestellt, negative wie positive Auswirkungen erörtert und auf notwendige Hilfen bei der Einführung von Bildungsstandards hingewiesen werden.

### 1. Sinn und Eigenart von Bildungsstandards aus der Sicht der KMK.

Internationale Schulleistungsuntersuchungen wie TIMMS und PISA haben deutlich gemacht, dass die dort gemessenen Schulleistungen deutscher Schüler deutlich hinter denen vergleichbarer anderer Länder zurückbleiben und allenfalls einen Durchschnittsplatz auf einer Gesamtskala einnehmen. Hinzu kommt, dass bei Kindern aus sozial benachteiligten Schichten in Deutschland die schulischen Defizite besonders hoch waren. Die daraufhin einsetzende öffentliche Diskussion um die Mängel in unserem Schulwesen verstärkte die Anstrengungen der Kultusministerkonferenz, die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern.

#### *Bildungsstandards und Bildung*

Als ein zentrales Mittel in einem umfassenden System der „Qualitätssicherung, die auch Schulentwicklung, interne und externe Evaluation umfaßt“<sup>1</sup>, wird die Entwicklung von Bildungsstandards angesehen. „Bildungsstandards,“ so heißt es in der Vereinbarung vom 4.12.2003, „greifen allgemeine Bildungsziele auf und benennen Kompetenzen, die Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich auf zentrale Kernbereiche eines Faches.“<sup>2</sup> Bildungsstandards sind doppelt eingebunden. Auf der einen Seite sind sie fachbezogen und greifen Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf. Sie systematisieren die Fragestellungen des Faches und be-

<sup>1</sup> Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10).

<sup>2</sup> a.a.O.

schreiben die zu erwartenden Leistungen. Auf der anderen Seite sollen sie ihre Rechtfertigung im Auftrag der schulischen Bildung finden. Diese zielt nach Aussage der KMK „auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben“<sup>3</sup>.

Mit diesen beiden Definitionen zu „Bildung“ und „Bildungsstandards“ schließt sich die KMK einer Expertise<sup>4</sup> an, die eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Eckhard Klieme im Auftrag des Bundesbildungsministeriums erstellt hat. In dieser Expertise werden die theoretischen Grundlagen des KMK-Beschlusses gelegt; sie wird daher in dieser Abhandlung als zusätzlicher Beleg herangezogen. Die in der KMK vertretenen Bundesländer verpflichteten sich, die verabschiedeten Bildungsstandards ihren Schulen als gemeinsame Ziele vorzuschreiben. Ein wissenschaftliches Institut (inzwischen an der Humboldt-Universität in Berlin eingerichtet) soll die Standards und ihre Einführung überprüfen und auf der Basis validierter Tests weiter entwickeln.

### *Ein neues didaktisches Modell*

Die von der KMK vorgeschlagenen Bildungsstandards sind Bestandteil einer bestimmten didaktischen Theorie, in der fünf zentrale Begriffe zusammengeführt werden: *Bildung – Bildungsstandards – Kompetenzmodell – Kernlehrplan – Evaluation*. Diese Begriffe bilden ein Gefüge. Sie sind wechselseitig voneinander abhängig und begründen und begrenzen sich gegenseitig. So erhalten die Bildungsstandards ihre Legitimation durch ihre Rückführung auf den Bildungsbegriff und sind inhaltlich auf das Kompetenzmodell bezogen. Umgekehrt soll der Erwerb aller Kompetenzen empirisch überprüft werden. Ohne Evaluation werde die Vorgabe von Bildungszielen, so die Expertise, kaum handlungsrelevant und bliebe für den Versuch einer Qualitätsentwicklung wirkungslos<sup>5</sup>. Durch eine solche Forderung wird die Möglichkeit der Operationalisierung von Lernzielen zum Auswahlkriterium von Kompetenzen.

### *Im Zentrum: das Kompetenzmodell*

Im Zentrum dieser didaktischen Theorie steht das Kompetenzmodell. Unter Kompetenzen werden kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die ein Schüler zur Entwicklung seiner Persönlichkeit sowie zur Bewältigung praktischer Lebensanforderungen benötigt. Kompetenzen beschreiben ausschließlich kognitive Leistungen; diese sollen aber mit motivationalen wie sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten verknüpft werden, um den Auftrag der Schule zu erfüllen. In der Expertise heißt es: Unter Kompetenzen versteht man „die bei Individuen verfügbaren

<sup>3</sup> a.a.O.

<sup>4</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Bonn 2003; nachfolgend zitiert als „Expertise“.

<sup>5</sup> vgl. Expertise, 24.

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“.<sup>6</sup> Dieses Zitat macht deutlich, dass auch nach Auffassung der KMK schulische Bildung mehr sein soll als die Förderung kognitiver Leistungen und dass die Entwicklung von Einstellungen, Werten und von Verantwortungsbereitschaft zur Bildung der Schüler dazu gehört.

### *Dimensionierung und Stufung von Kompetenzen*

Im Kompetenzmodell werden die Kompetenzen in den verschiedenen Sachgebieten (z.B. Deutsch, Mathematik) nach Teilkompetenzen weiter differenziert und mit jeweils unterschiedlichen Niveaustufen verbunden. Der Kompetenzbereich Sprache wird z.B. untergliedert in Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen sowie Sprache und Sprachgebrauch. Damit wird nicht auf eine Liste von Lerninhalten zurückgegriffen, um Bildungsziele zu identifizieren, sondern es werden geistige Handlungen oder Denkkakte beschrieben, die geeignet sind, die spezifische Struktur eines Gegenstandsbereichs zu erfassen. In der Mathematik zählen zu den allgemeinen Kompetenzen: Mathematisch argumentieren, kommunizieren, modellieren, Darstellungen verwenden, Probleme lösen. Diese Teilkompetenzen ermöglichen eine differenzierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen mathematischen Inhalten.

Kompetenzen können auf unterschiedlichem Niveau realisiert werden. Bloßes Wissen unterscheidet sich der Schwierigkeit nach von Verstehen, Anwenden oder Bewerten. Bei einem Vergleich und gar bei einer objektivierten Messung erworbener Kompetenzen ist es daher wichtig, dass die Urteilenden sich nicht nur über die Art, sondern auch über die Höhe der erbrachten Leistung verständigen. Die Kompetenzmodelle weisen daher neben den Teilkompetenzen auch unterschiedliche Anforderungsebenen aus, die sich nach Schwierigkeitsgraden unterscheiden. Im Fach Deutsch etwa werden drei solcher Anforderungsbereiche (im Fach Mathematik heißen sie „Anforderungsniveaus“) unterschieden: Verfügung über inhaltliche und methodische Kenntnisse (I), Selbständiges Erfassen, Strukturieren und Verarbeiten (II) und Eigenständige Reflexion, Bewertung und Beurteilung (III).

### *Kernlehrpläne*

Die im Kompetenzmodell vorherrschende Betrachtung des Lernprozesses enthält keine Hinweise auf einen bestimmten inhaltlichen Kanon, sondern beschreibt Fragestellungen und Anforderungsniveaus für mögliche Inhalte, d.h. Kompetenzen beschreiben formale Qualifikationen. Die inhaltlichen Konkretisierungen sind le-

<sup>6</sup> Expertise, 21.

diglich als Anwendungsbeispiele solcher formaler Kompetenzen gedacht. Die vorgegebenen Bildungsstandards sollen daher auch in diesem Modell durch inhaltliche Lehrpläne ergänzt werden, um die Einheitlichkeit der Abschlüsse zu sichern.

Die Steuerung des Unterrichts durch Lehrpläne ist Lehrern vertraut. Lehrpläne beschreiben die Ziele des Unterricht, enthalten Vorgaben für Inhalte und Methoden und legen fest, für welche Jahrgangsstufen und Schulformen diese gelten. Da die Unterrichtsziele ihrer formalen Struktur nach aber bereits durch die zu erreichenden Kompetenzen festgelegt werden, können sich die neuen Lehrpläne nach Auffassung der KMK auf einen Kern beschränken. Was immer diesen Kern ausmacht und nach welchen Kriterien die Kerninhalte ausgewählt werden: Gedacht ist an einen Umfang der Kernlehrpläne, der etwa 60 % in Baden-Württemberg, der Unterrichtszeit ausfüllen soll. Die restliche Zeit soll der Vertiefung bzw. Übung und Wiederholung oder auch der Ausbildung schulspezifischer Schwerpunkte oder von Schulprofilen zur Verfügung stehen.

Die gleichzeitige Vorgabe von Bildungsstandards und Kerncurricula macht es notwendig, formale Kompetenzen und inhaltliche Vorgaben so aufeinander zu beziehen, dass beide ein System der Steuerung und Steigerung der Qualität des Bildungswesens bilden. Kerncurricula und Bildungsstandards treffen in den Kompetenzmodellen aufeinander und überschneiden sich. „Standards ergänzen das System durch die Stufung und Ausdifferenzierung von Kompetenzanforderungen und letztlich durch konkrete Testverfahren, während Kerncurricula zusätzlich exemplarisch Themen für die inhaltliche Gestaltung schulischer Lehr/Lernprozesse benennen und modellhaft Anregungen für die Praxis pädagogischer Arbeit geben.“<sup>7</sup>

### *Evaluation: Bildungsmonitoring – Schulevaluation – Individualdiagnostik*

Mit dem Hinweis auf die mit den Bildungsstandards verbundenen Testverfahren ist das fünfte Glied im Gefüge dieses didaktischen Modells angesprochen: das der Evaluation und der damit verbundenen Operationalisierung von Lernzielen. Die KMK sieht in der internen und externen Evaluation ein zentrales Mittel der Schulentwicklung. Mit der Betonung der Überprüfung erreichter Ergebnisse tritt eine Schwerpunktverlagerung ein, der Blick wird vom Input auf den Output des Lehr/Lernprozesses gelenkt. Es wird erwartet, dass durch eine Kontrolle der Ergebnisse eine höhere Effektivität der Unterrichts erreicht wird als durch eine vorausgehende Beschreibung der zu erfüllenden Aufgaben. Alle drei Komponenten: Bildungsziele, Kompetenzmodelle und Ergebniskontrolle werden benötigt, um Bildungsstandards für die Qualitätsentwicklung der Schule zu nutzen. „Feedback über den erreichten Kompetenzstand ist daher ein unverzichtbarer Bestandteil einer kontinuierlichen, systematischen Qualitätsentwicklung“<sup>8</sup>, heißt es in der Expertise. Die Evaluation (Bewertung) ist in einem dreifachen, gestuften System vorgesehen:

<sup>7</sup> a.a.O., 95.

<sup>8</sup> a.a.O., 24.

- Individualdiagnostik,
- Schulvergleich,
- Systembewertung.

### *Individualdiagnostik (Parallelarbeiten)*

Schon seit Jahren werden in verschiedenen Ländern Parallelarbeiten durchgeführt; in Nordrhein-Westfalen sind sie seit 1998 in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch in der Primarstufe für die Klasse 3, in der Sekundarstufe I für das 7. und 10. Schuljahr verbindlich vorgeschrieben. Um die Vergleichbarkeit der Leistungsanforderungen zu steigern, wurden Aufgabenbeispiele für die Klassen 7 und 10 (Mittlerer Bildungsabschluss) entwickelt. Die Arbeiten beziehen sich jedoch auf Parallelklassen einer einzelnen Schule; daher werden die Ergebnisse von den Fachkonferenzen nur schulintern diskutiert. Parallelarbeiten sind Klassenarbeiten und dienen als solche sowohl dem klassenübergreifenden Vergleich als auch der Individualdiagnostik. Da diese Arbeiten auf der Ebene der einzelnen Schule ausgewertet werden, legt die Schulleitung der Schulkonferenz, nicht der Schulaufsicht einen Bericht über die Parallelarbeiten vor; die Schulaufsicht kontrolliert wohl das Verfahren, nicht aber die Ergebnisse. Ein Vergleich einzelner Schulen (Ranking) findet also nicht statt. Zentrale Prüfungen werden bei diesem Konzept ausdrücklich abgelehnt. Nach gegenwärtigem Erkenntnisstand, so hieß es 1998, überwiegen bei einer Zentralisierung die Nachteile.<sup>9</sup>

### *Schulvergleich (Vergleichsarbeiten – VERA – und teilzentrale Abschlußprüfungen)*

Eine neue Stufe der Evaluation stellen die Vergleichsarbeiten dar, die in verschiedenen Bundesländern durchgeführt oder zumindest vorbereitet werden. Unter Vergleichsarbeiten versteht man „schriftliche Arbeiten, die in einer größeren Anzahl von Schulen (ggf. landesweit) auf der Basis einer vorgegebenen Aufgabens Stichprobe eingesetzt werden mit dem Ziel, die Leistungen der Schüler an klassen- und schulübergreifenden sozialen und/oder kriterialen Bezugsnormen zu messen“<sup>10</sup>. Diesem Projekt VERA (VERgleichsArbeiten), das in Rheinland Pfalz entwickelt wurde, hat sich auch Nordrhein-Westfalen angeschlossen. Sie behalten hier aber die eingeführte Bezeichnung und werden weiterhin ‚Lernstandserhebungen‘ genannt.

Lernstandserhebungen werden bewusst zu Beginn des jeweiligen Schuljahres durchgeführt, um den Förderbedarf von Schülern festzustellen und Grundlagen

<sup>9</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): Qualität als gemeinsame Aufgabe. Rahmnekonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer „Arbeit“. Frechen 1998, 27.

<sup>10</sup> Helmke, Andreas/Hosenfeld, Ingmar: Vergleichsarbeiten (VERA): eine Standortbestimmung zu Sicherung schulischer Kompetenzen. In: Schulverwaltung HSR, Nr. 1/2 2003, .10.

für eine Weiterentwicklung des Unterrichts wie für die Beratung von Schülern und Eltern zu gewinnen. Um die Vergleichbarkeit der Anforderungen zu gewährleisten, werden in Nordrhein-Westfalen sogenannte ‚teilzentrale Abschlussprüfungen‘ vorbereitet. Sie sollen am Ende der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II zum Schuljahr 2006/2007 eingeführt werden. Die Prüfungsanforderungen richten sich auf Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Bildung von besonderer Bedeutung sind. „Geprüft werden schulformübergreifende Grundanforderungen. Auf der anderen Seite wird es aber auch Aufgabenstellungen geben müssen, die sich auf die Ziele der unterschiedlichen Bildungsgänge beziehen.“<sup>11</sup> so das Schulministerium.

### *Systembewertung (Bildungsmonitoring)*

Die dritte und umfassendste Form schulischer Evaluation ist das Bildungsmonitoring. Um den Stand der Bildung eines ganzen Landes und/oder darüberhinaus vergleichbarer Länder zu erfassen, werden in gewissen Abständen zentrale Vergleichsarbeiten geschrieben. Monitor heißt der Kontrollbildschirm beim Fernsehen für Redakteure, Sprecher und Kommentatoren, die das Bild interpretieren. So soll auch hier das Schulwesen beobachtet, kommentiert und bewertet werden. Das bekannteste Beispiel einer solchen Untersuchung ist die PISA-Studie, die in Abständen von drei Jahren wiederholt werden und eine vergleichende Aussage über die Entwicklung zulassen soll. Die Ergebnisse einer solchen Beobachtung haben aber keine Aussagekraft für die Leistung einer einzelnen Schule oder gar für eine Individualdiagnostik. Wohl aber können einzelne Schulen den bei Ihnen erreichten Leistungsstand auch bundesweit vergleichend reflektieren. Konsequenzen, die aus den Ergebnissen zu ziehen sind, geben eher Hinweise auf eine Veränderung der Schulpolitik als auf konkrete Entscheidungen für oder gegen ein bestimmtes Unterrichtskonzept einer einzelnen Schule. Ehe solche zentralen Untersuchungen durchgeführt werden können, müssen noch geeignete Untersuchungsinstrumente weiter entwickelt werden. Ein frühester Einsatz ist für das Jahr 2007 vorgesehen.

### *Operationalisierung von Lernzielen*

Mit VERA erreichen die Lernstandserhebungen eine neue empirische Qualität und nähern sich den von der KMK geforderten objektiven Tests an. Um die Lernergebnisse objektiv überprüfen zu können, müssen die Testaufgaben operationalisiert werden. Als operationale Methode wird das Vorgehen bezeichnet. Lernziele als Verhaltensziele zu beschreiben. Lernziele müssen also als Operationen, d.h. Handlungen, Tätigkeiten beschrieben werden, an denen beobachtet werden kann, ob das Ziel erreicht ist. Ein Lernziel darf dann nicht lauten:

„Die Wirkungsweise eines Radioverstärkers kennen“, sondern

<sup>11</sup> a.a.O. 9.

„Die Schaltskizze eines Verstärkers zeichnen können“, oder  
 „Aus einem Bausatz einen Verstärker bauen können“, oder  
 „Die Funktion der Einzelteile beschreiben können“.

Wird ein Lernziel in Termini beobachtbaren Verhaltens ausgedrückt, dann ist das Erreichte mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden überprüfbar; wird wie bei den Bildungsstandards eine empirische Überprüfung gefordert, so muss das Lernergebnis als beobachtbares Endverhalten des Lernenden beschrieben werden. Bei dieser Verknüpfung einer Definition von Lernzielen mit der Forderung nach einer empirischen Überprüfung entsteht das Problem, dass alle von der KMK genannten Bildungsziele als Verhaltensziele zu beschreiben sind. Ist dieses nicht möglich, werden bestimmte Bildungsziele aus dem Aufgabenkatalog der Schule von vornherein ausgeschlossen. An der Beantwortung dieser Frage, die kontrovers diskutiert wird, entzündet sich die zentrale Kritik an dem umfassenden Bildungsanspruch der vorliegenden Standards.

### „System der Lernzielüberprüfungen in NORDRHEIN-WESTFALEN“

Jahrgangsstufe	Curriculare Standards	Lernstandsüberprüfungen	
1			Ergänzende Lernbedarfsdiagnosen: Materialangebot zur Ermittlung von Lern- und Förderbedarf durch schriftliche und mündliche Überprüfungen in Verbindung mit systematischer Beobachtung nach Entscheidung der Schule
2			
3		Parallelarbeiten	
4 (1. Halbjahr)	Übergangprofil KMK-Bildungsstandards Ende 4. Jg.	<i>Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten)</i> in Deutsch und Mathematik	
5			
6	Anforderungen der Kernlehrpläne am Ende der Jahrgangsstufe 6		
7 (2. Halbjahr)		<i>Parallelarbeiten</i> (schulische Aufgabenstellungen) in Deutsch, Englisch und Mathematik	
8	Anforderungen der Kernlehrpläne am Ende der Jahrgangsstufe 8		
9 (1. Halbjahr)		<i>Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten)</i>	
10 (2. Halbjahr)	Anforderungen der Kernlehrpläne am Ende der Jahrgangsstufe 10 KMK-Bildungsstandards	Teilzentrale Abschlussprüfungen	

## 2. Mängel und Defizite der Bildungsstandards

Die weit verbreitete Diskussion um Chancen und Risiken bei einer Einführung der Bildungsstandards hat nicht nur die Möglichkeiten, sondern auch die Grenzen einer Verbesserung von Schulqualität durch Bildungsstandards aufgezeigt. Eckhard Klieme, der Leiter der Arbeitsgruppe, die die genannte Expertise verfasst hat, nennt vier „offene Fragen und ausstehende Aufgaben bei der Einführung der Bildungsstandards“<sup>12</sup>.

- Noch sind nicht alle Voraussetzungen für die Definition von Bildungsstandards durch die entsprechenden Forschungs- und Entwicklungsarbeiten geschaffen. Die Fundierung und Operationalisierung der Standards an fachdidaktisch begründeten und empirisch validierten Kompetenzmodellen steht noch aus. Bis dahin werden die Lehrkräfte im Schulalltag mit vorläufigen Operationalisierungen rechnen müssen, die aus verschiedenen Quellen der Schulpraxis, aus einem Vergleich von Orientierungsarbeiten oder Schulleistungsstudien stammen und zusätzlich noch erarbeitet werden müssen.
- Auch fehlt noch die Erstellung eines differenzierten Kompetenzmodells, das einzelne Teilkompetenzen und Niveaustufen voneinander abgrenzt und die gesamte Leistungsverteilung, also auch Mindest- und Höchstleistungen durch entsprechende Mindest- und Höchstanforderungen beschreibt.
- Für die individuelle Beurteilung von Schülerinnen und Schülern sind das gesamte individuelle Leistungsspektrum, die individuellen Lernfortschritte, die Lernbereitschaft und Lernperspektiven von Bedeutung. Bildungsstandards reichen für eine individuelle Leistungsbeurteilung nicht aus.
- Die Qualität einer Schule lässt sich nicht allein an den durchschnittlich erzielten Kompetenzniveaus in ausgewählten Fächern bzw. dem Grad der Standarderfüllung einer Schule festmachen. Auch hier sind die schulische Ausgangslage und die spezifischen Ziele einer Schule zu berücksichtigen; neben Leistungskriterien müssen Schulklima und Schulkultur, soziales Lernen und anderes berücksichtigt werden.

### *Bildungsstandards: Sprachliche Mißgeburt nach PISA*

Die weitestreichende und folgenschwerste Einschränkung des neuen didaktischen Modells ist dabei noch nicht genannt: Sie liegt in der Unbestimmtheit des vorgestellten Bildungsbegriffs. Die Unschärfe beginnt bereits mit dem Namen. Der Plural „Bildungsstandards“ suggeriert die Vorstellung, Bildung setze sich aus einer Mehrzahl von fachbezogenen Kompetenzen zusammen. Die KMK wie die Autoren der Expertise kennen in ihrem System keinen Unterschied zwischen einer

<sup>12</sup> Steinert, Brigitte und Klieme, Eckhardt: Was kommt mit der Einführung der KMK-Bildungsstandards auf die Schule zu? In: Schulverwaltung – Zeitschrift für Schulleitung, Schulaufsicht und Schulkultur, Ausgabe Hessen – Rheinland-Pfalz – Saarland, Heft 2/2004.

‚conditio sine qua non‘ und einer ‚conditio per quam‘. ‚Conditio sine qua non‘ ist eine notwendige, ‚conditio per quam‘ die hinreichende Bedingung für Bildung. Bildung soll hier durch die Standards quantitativ vermessen werden; je mehr Standards ein Schüler erreiche, um so gebildeter sei er. Was in den sogenannten „Bildungsstandards“ formuliert wird, ist aber nicht Bildung als Qualität des Subjekts, sondern sind schulische Leistungen, die in bestimmten Fächern zu bestimmten Zeiten erreicht werden sollen. Leistungen sind unabdingbare Voraussetzungen für Bildung, aber eben keine hinreichenden.

Heike Schmoll nennt das Wort „Bildungsstandard“ daher eine „sprachliche Missgeburt nach PISA“. „Bildung“, so sagt sie in einem Vortrag, „ist mehr als das Abhaken von Kompetenzen, um in der neueren Begrifflichkeit der Didaktik zu bleiben. Bildung umfasst Persönlichkeitsentwicklung. Wenn Bildung nur noch unter meßbaren, operationalisierbaren, utilitaristischen Gesichtspunkten gesehen wird, bleibt die individuelle Entwicklung der Schüler auf der Strecke. Bildungsstandards sind ein Ausdruck schulpolitischer Hochstapelei. Denn für eine umfassend verstandene Bildung gibt es gerade keine Standards, sie läßt sich nicht standardisieren. Ehrlicher wäre es, von schulischen Leistungsstandards zu sprechen.“<sup>13</sup>

### *Nicht Bildungs-, sondern Leistungsstandards*

Heike Schmoll hat den Kern des Problems bloßgelegt. In den „Standards“ werden Leistungen der Schüler beschrieben, nicht seine Bildung. Ein Austausch des Begriffs Bildung gegen Leistung, sollte er denn bei der fortgeschrittenen öffentlichen Diskussion noch möglich sein (was nicht zu erwarten ist), würde zweierlei bewirken: Er würde erstens der Initiative der KMK eine höhere Zustimmung sichern und zweitens deutlich machen, dass die hier genannten Kompetenzen nicht schon Bildung ausmachen, sondern von Akten der Wertung begleitet werden müssen. Leistung hat im Schulunterricht eine hohe Bedeutung und soll keineswegs gering geschätzt werden. Wenn es eine Möglichkeit zur Steigerung von Schülerleistungen gibt, dann sollte sie ergriffen werden. Leistung ist eine notwendige, aber eben keine hinreichende Bedingung für Bildung. Bildung setzt sich nicht aus einer Vielzahl sachbezogener Kompetenzen zusammen, sondern bedeutet Identität, Authentizität und Autonomie der Person. Bildung ist immer individuell. Es gibt sie nur in der Einzahl und daher lässt sie sich grundsätzlich nicht an objektivierten Standards vergleichend messen.

<sup>13</sup> Schmoll, Heike: Bildungsstandards als Lebensretter der Schule? In: Gymnasium 2004- Das pädagogische Konzept, hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in w.w.w.km.kultus-bw.de 40.

## *Unterschied zwischen Bildung und Leistung*

Bildung und Leistung unterscheiden sich in ihrer Fragerichtung. Leistung ist auf Weltbewältigung ausgerichtet, Bildung auf Selbstbestimmung. „Bis in unsere Tage wird unter einem theoretisch ausgewiesenen und praktisch bedeutsamen Begriff von Bildung,“ so Dietrich Benner in seinem Aufsatz über ‚Wissenschaft und Bildung‘, „die Möglichkeit verstanden, zu sich selbst und zu seinem Handeln in ein Selbstverhältnis zu treten und in einem expliziten Sinne nach der Verantwortlichkeit des eigenen Denkens und Tuns zu fragen. Unter Wissenschaft verstehen wir dagegen jenen bis in unsere Tage sich beschleunigenden Erkenntnisfortschritt, der tendentiell alles Gegebene, Natur, Gesellschaft und Geschichte, in eine vom menschlichen Verstand konstruierte Ordnung bringt und menschlicher Herrschaft und Willkür unterwirft.“<sup>14</sup> In der Bildung geht es nicht allein um den Aufbau von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Erkennen und Verändern von Welt, sondern darum, sich selbst zu erkennen und zu verändern. Nicht eine Antwort auf die Herausforderung von Welt, sondern Verantwortung gegenüber Welt und Menschen sind gefordert.

Auch Doris Ahnen, die derzeitige Präsidentin der KMK, betont die Notwendigkeit von Bildungszielen ausserhalb der beschriebenen Standards, indem sie ein „Dach grundlegender Bildungsziele“ über alles Wissen und alle Fähigkeiten hinaus einfordert. „Es wäre ein fataler Fehler der Bildungspolitik“, so sagt sie in einem Interview, „dieses Dach der grundlegenden Bildungsziele außer Acht zu lassen. Alles Wissen, das erworben wird, alle Fähigkeiten, die trainiert werden, haben ein Ziel: die Entwicklung einer Gesamtpersönlichkeit des mündigen Bürgers, der mündigen Bürgerin. Das ist aus meiner Sicht Kantsches Denken per excellence!“<sup>15</sup>

## *Imperative der Geschicklichkeit*

Um uns zu vergewissern, was Ahnen inhaltlich unter dem ‚Dach grundlegender Bildungsziele‘ versteht, können wir Kant selbst befragen, zumal dann, wenn sie sich wie hier auf ihn beruft. (Es sei erlaubt, im 200. Todesjahr Kants ihn auch in einem längeren Absatz zu zitieren.) „Alle Wissenschaften haben irgendeinen praktischen Teil, der aus Aufgaben besteht, dass irgend ein Zweck für uns möglich sei, und aus Imperativen, wie er erreicht werden könne. Diese können daher überhaupt *Imperative der Geschicklichkeit* heißen. Ob der Zweck vernünftig und gut sei, davon ist hier gar nicht die Frage, sondern nur, was man tun müsse, um ihn zu erreichen. Die Vorschriften für den Arzt, um seinen Mann auf gründliche Art gesund zu machen, und für einen Giftmischer, um ihn sicher zu töten, sind insofern von gleichem Wert, als eine jede dazu dient, ihre Absichten vollkommen zu bewirken. Weil man in der frühen Jugend nicht weiß, welche Zwecke uns im

<sup>14</sup> Benner, Dietrich: Wissenschaft und Bildung. In: Z.f.Päd., 36. Jg.(1990), 49.

<sup>15</sup> Ahnen, Doris: Kultusministerkonferenz 2004: Mit Vollgas voraus? Forum E im Gespräch mit KMK-Präsidentin Doris Ahnen. In: Forum e, Heft 2/2004, 5.

Leben aufstoßen dürften, so suchen Eltern ihre Kinder recht vielerlei lernen zu lassen, und sorgen für die Geschicklichkeit im Gebrauch der Mittel zu allerlei beliebigen Zwecken, von deren keinem sie bestimmen können, ob er nicht künftig eine Absicht ihres Zöglings werden könne, und diese Sorgfalt ist so groß, dass sie darüber gemeiniglich versäumen, ihnen das Urteil über den Wert der Dinge, die sie sich etwa zum Zwecke machen möchten, zu bilden und zu berichtigen.“<sup>16</sup>

### *Werten als Urteilsfähigkeit*

Ersetzt man in diesem Zitat den Ausdruck ‚Imperative der Geschicklichkeit‘ durch das Wort ‚Kompetenzen‘, dann wird eine verblüffende Aktualität dieser über 200 Jahre alten Kritik an der Bildung der nachwachsenden Generation deutlich. Natürlich geht es im Bildungsprozess immer auch darum, vielerlei zu lernen, um die von dem einzelnen angestrebten und von der Gesellschaft gesetzten Zwecke zu erreichen. Kant aber verlangt mehr. Er will nicht nur eine Einübung in den Gebrauch von Mitteln zur Erreichung von Zwecken, sondern ‚das Urteil über den Wert der Dinge, die sie sich etwa zum Zwecke machen möchten‘. Werten heißt, nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung von Kenntnissen und Fertigkeiten fragen. Dabei ist zwischen dem Nützlichen und Guten, zwischen Utilität und Moralität zu unterscheiden. Wer Bildung will, darf nicht allein über die Bedeutung des Gelernten für Weltbewältigung, sondern er muss ebenso über die Bedeutsamkeit für die Ich-Entwicklung nachdenken; darf nicht nur über das Nützliche, sondern muss auch über das Gute urteilen, und das heißt, die Normen seines Handels begründen. „Das was wir begründen, wenn wir Normen begründen, ist, das sie gut sind, und d.h. : dass sie für alle gleichermaßen gut sind.“<sup>17</sup> Mittlererwerb und Zwecksetzung erfordern daher unter dem Bildungsanspruch einen unterschiedlichen und je eigenen Begründungszusammenhang: Fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten werden nach gegenständlichen Kategorien geordnet, die damit zu erreichenden Zwecke müssen eigens und zusätzlich moralisch legitimiert werden, wenn sie der Persönlichkeitsentwicklung dienen sollen.

### *Verfügungswissen – Orientierungswissen – Urteilsfähigkeit*

Nun ist dem KMK-Beschluss wie auch der Expertise unter dem Bildungsanspruch ein notwendiger Zusammenhang zwischen kognitiver und moralischer Dimension nicht fremd. Die Expertise beruft sich in diesem Zusammenhang auf Franz Wejnert, für den „die erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten mit motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten verbunden

<sup>16</sup> Kant, Immanuel: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Riga 1785 (A), 1786 (B), B/A 41.42

<sup>17</sup> Tugendhat, Ernst: Der semantische Zugang zur Moral. In: Probleme der Ethik, Stuttgart 1984, 80.

sind, um die Problemlagen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortlich lösen zu können.“<sup>18</sup> Wie diese Verbindung allerdings zustande kommen soll, dazu macht Weinert leider keine Aussagen. Für die KMK werden Werte und Normvorstellungen „mit den fachlichen Inhalten und Methoden vermittelt“<sup>19</sup>. Mit dem Erlernen eines Bildungsinhaltes, so wird hier unterstellt, gewinnt der Schüler danach offenbar zugleich ihren ‚Bildungsgehalt‘, wie es die geisteswissenschaftliche Pädagogik seinerzeit formuliert hat.

In unserer technisch-wissenschaftlichen Zivilisation wird die Welt aber nicht mehr in ihrer Sinnhaftigkeit, sondern in ihrer Sachlogik erfasst und in ein Feld verfügbarer Mittel verwandelt. Die Erkenntnis der Wirkursachen enthält keinen Hinweis auf ihren guten und gerechten, d. h. moralisch verantworteten Gebrauch. Kritiker der KMK-Vorlage fordern daher neben dem ‚*Verfügungswissen*‘, das sie in den beschriebenen Kompetenzen aufgehoben sehen, ein ‚*Orientierungswissen*‘, das die Ziele des Handelns legitimieren soll.<sup>20</sup> Die Einführung des Begriffs der ‚Orientierung‘ mahnt eine wichtige Aufgabe im Bildungsprozeß des Schülers an, reicht aber allein nicht aus; sie muss durch die Forderung nach *Entwicklung der Urteilsfähigkeit* ergänzt werden.

### *Orientierung* über Werte und Erziehung zum Werten: ein Unterschied

Der Begriff der ‚*Orientierung*‘ ist zweideutig: Er kann bestimmend oder reflektierend verstanden werden. Bestimmend ist er, wenn ein Gesetz, eine Regel oder eine Tradition das Handeln bestimmt, ohne dass die Möglichkeit der Wahl einer Alternative gegeben ist. Reflektierend ist er, wenn man sich selbst das Gesetz suchen muss, das in einer gegebenen Situation gelten soll. Den reflektierenden Charakter des Begriffs ‚Orientierung‘ kann ein Bild verdeutlichen. Wanderer orientieren sich an einer Landkarte darüber, welche Wege zu welchen Zielen führen. Sie müssen nicht alle Wege selbst finden und abschreiten, um zu erfahren, welche zielführend sind. Die Karte wird für sie zu einem unentbehrlichen Mittel der Orientierung; sie nimmt ihnen aber weder die Auswahl des Zieles noch die Wahl des Weges ab. Oder: An einem Fahrplan kann man sich orientieren, wann die Busse fahren. Welchen Bus man aber auswählt und ob man in der gegebenen Situation nicht doch lieber das Auto vorzieht, das muss man situationsgerecht selbst abwägen und entscheiden. In diesem Sinne sind moralische Urteile reflektierende Urteile.

Auch eine historische oder aktuelle kulturelle Interpretation von Texten reicht daher zur Orientierung der nachwachsenden Generation nicht aus. Zwar ist der Schüler in seinem Bildungsprozess darauf angewiesen, an Beispielen und Vorbildern die Vielfalt menschlicher Handlungsmöglichkeiten und Wertentscheidungen

<sup>18</sup> Expertise, 21.

<sup>19</sup> Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, 9.

<sup>20</sup> Evangelische Akademie zu Berlin: wissen – werten – handeln. Welches Orientierungswissen gehört zur Bildung? Tagung am 03.05.04 in Berlin.

zu entdecken. Die Entscheidung über die zu erreichenden Ziele und die einzuschlagenden Wege aber muss er zunehmend selber treffen lernen. Nicht am Gedachten, sondern am Denken soll sich der Schüler orientieren. „So wichtig es ist, Kinder und Jugendliche durch die Aufnahme in eine Wertegemeinschaft die dort gelebten Werte entdecken zu lassen, so wichtig bleibt es, das *Finden* von Werten vom *Begründen* von Werten zu unterscheiden. ... Der Schüler soll nicht *zu Werten*, sondern *zum Werten* erzogen werden.“<sup>21</sup>

„Werten lernen“ heißt „Urteilen lernen“. Werturteile sind in aller Regel reflektierende Urteile.<sup>22</sup> *Reflektierende Urteile lassen sich grundsätzlich nicht operationalisieren, weil über ihre Gültigkeit nur in Ansehung des konkreten Falls und der damit gegebenen konkreten Bedingungen sowie der individuellen Ziele entschieden werden kann.*

### *Learning for the test*

Das zweite gravierende Defizit der Empfehlungen der KMK liegt in der unzureichenden Reflektion möglicher negativer Folgen der Lernstandserhebungen. Während die Evaluation als Mittel zur Qualitätssteigerung deutlich herausgestellt wird, finden die möglichen negativen Folgen einer schulischen Leistungskontrolle keine oder nur eine marginale Beachtung.

In Nordrhein-Westfalen sind für die Primarstufe eine und für die Sekundarstufe I drei klassen- bzw. schulübergreifende Prüfungen geplant und zwar jeweils in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch. In den anderen Bundesländern gibt es ähnliche Bestimmungen. Eine solche Häufung objektiver Überprüfungen der Lernleistungen der Schüler schafft drei Probleme.

Die für die Überprüfung ausgewählten Fächer erhalten in den Augen der Schüler wie auch der Lehrer eine herausgehobene Bedeutung. Die Sozialwissenschaften und die musischen Fächer sowie Sport und Religion, ja selbst die Naturwissenschaften treten dahinter zurück. Hier wiederholt sich die bekannte, wenn auch inoffizielle Einteilung in Haupt- und Nebenfächer, die dadurch geschaffen wird, dass in bestimmten Fächern schriftliche Arbeiten verlangt werden und in anderen nicht. Dort, wo die erreichten Leistungen besonders kontrolliert und dokumentiert werden, lohnen sich für die Schüler besondere Anstrengungen. Man lernt das, was geprüft wird! Auch die Lehrer bleiben von der Einführung der Vergleichsarbeiten nicht unbeeindruckt. Die fachlichen Anforderungen sowie die eigenen Anstrengungen, diese den Schülern zu vermitteln, werden gesteigert, um bei der Evaluation einen möglichst hohen Leistungsdurchschnitt zu erreichen. Dadurch kann es zu einer Ungleichheit der Förderung in den unterschiedlichen Fächern kommen.

<sup>21</sup> Regenbrecht, Aloysius: Ethikunterricht als Aufgabe der Schule. In: Ethik als Unterrichtsfach, hrsg. von Reinhard Schilmöller, Aloysius Regenbrecht, Karl Gerhard Pöppel. Münster 2000. 33.

<sup>22</sup> vgl. Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft, Berlin 1793, zweyte Auflage, B XXVI . A XXIV

Es mag ein Zufall sein, dass die drei ausgewählten Fächer – Naturwissenschaften noch hinzugezählt, für die in naher Zukunft Bildungsstandards entwickelt werden sollen – gerade diejenigen sind, deren definierte Standards sich operationalisieren und damit objektiv überprüfen lassen. Sollte die Möglichkeit einer Überprüfung unter Testgütekriterien eines der Auswahlkriterien gewesen sein? Wenn schon Bildungsstandards der Qualitätssteigerung von Schule dienen können, weshalb werden sie dann nicht auch für Geschichte und Kunst, Musik und Religion gefordert? Oder sollten weitere Gesichtspunkte ausschlaggebend gewesen sein, die Leistungen gerade in diesen drei Fächern besonders zu fördern? Die KMK lässt diese Frage unbeantwortet.

### *Leistungsdruck bei öffentlicher Diskussion der Ergebnisse*

Der Leistungsdruck verstärkt sich in dem Maße, in dem die Ergebnisse öffentlich diskutiert werden. Schon bei den schulinternen Parallelarbeiten werden Eltern-, Schüler- und Lehrervertreter in der Schulkonferenz vom Schulleiter informiert. In Niedersachsen wird überlegt, einzelne Schulen miteinander zu vergleichen und in den Niederlanden wie in England werden die Ergebnisse solcher Vergleichsarbeiten schulbezogen ins Internet gestellt. Die KMK wie auch das Schulministerium in Nordrhein-Westfalen schließen zwar für die Bundesrepublik ein Schulranking aus. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass in Schul- und Klassenkonferenzen wie auch auf der Ebene der Schuladministration die vorliegenden Ergebnisse diskutiert werden. Wie sollten auch sonst die Klassen und Schulen identifiziert (und diskriminiert?) werden, die einer besonderen Unterstützung und Förderung bedürfen? Schließlich wird dies neben der Leistungssteigerung für alle als eines der Hauptziele der Vorgabe von Bildungsstandards genannt.

### *Vergleichsarbeiten: „diagnostisch blind“*

Bei einem schulübergreifenden Vergleich wird es daher wieder Sieger und Besiegte geben, jedenfalls jene, die sich als solche fühlen. Alle sollten bei der Diskussion der Ergebnisse aber bedenken, dass standardisierte Tests die Leistung von Schülern und Lehrern nur begrenzt messen können. Vergleichsarbeiten – auch die Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen – sind nämlich auf einem Auge blind, „diagnostisch blind“<sup>23</sup>. Sie sind wohl geeignet, die erreichten Lernergebnisse objektiv zu messen – das ist das sehende Auge –, sie geben aber keine Auskunft darüber, unter welchen Voraussetzungen diese Ergebnisse zustande gekommen sind – das ist das blinde Auge.

Jede Lehr-/Lernsituation ist von individuell gegebenen Bedingungen und Voraussetzungen abhängig. Leistung und Schulerfolg der Schüler hängen daher nicht allein vom Können und Engagement des einzelnen Lehrers ab, sondern auch von

<sup>23</sup> Schilmöller, Reinhardt: Vergleichsarbeiten. Chancen und Gefahren. In: Schule heute, 2/2000, 12.

der Begabungsstruktur der Klasse sowie von sozialschichtspezifischen Barrieren und Begünstigungen. Sozialwissenschaftliche Forschungen haben schon frühzeitig nachgewiesen, dass vor allem drei Sozialisationsfaktoren für sozialschichtspezifische Unterschiede beim Schulerfolg verantwortlich sind: die Technik der Disziplinierung, der Modus des Sprachgebrauchs und die Leistungsmotivation. Heute kommen Wohlstandsverwahrlosung und vor allem ein Übermaß im Konsum elektronischer Medien dazu. In einer Schulklasse, in der gegebenenfalls ein Großteil der Energie des Lehrers darauf verwandt werden muss, allererst die Voraussetzungen für einen geordneten Unterricht zu schaffen, in der Schulmüdigkeit und Schulverdrossenheit herrschen oder gar Schüler den Unterricht schwänzen und sich so den Ansprüchen der Schule entziehen, sind vergleichbare Schülerleistungen nicht zu erwarten. Auch mangelnde sprachliche Kompetenz bei Migrantenkindern kann die Leistungen von Schulklassen beeinträchtigen.

### *Lehrerzentrierter Unterricht kann die Spontanität der Schüler unterdrücken*

Eine öffentliche Diskussion über Leistungsdefizite einzelner Schulklassen kann dazu führen, dass Lehrer Unterrichtsmethoden bevorzugen, bei denen die vorgegebenen kognitiven Standards auf direktem Wege erreicht werden. Ein solcher lehrerzentrierter Unterrichtsstil ist effektiv in Hinblick auf die Erreichung von abprüfbareren Kenntnissen und Fertigkeiten, ob er aber auch effizient ist in Hinblick auf die Bildungsaufgabe der Schule, muß bezweifelt werden. Es erhielt wieder ein Unterrichtsstil die Oberhand, in dem die Vorstellungen eines selbstorganisierten Lernens der Schüler und die Einflüsse der Schulmodelle von Reformpädagogen wie Maria Montessori, Peter Petersen und Helen Parkhurst zurückgedrängt werden. Manfred Bönsch erwartet daher durch die Festschreibung der Kompetenzen eine Umkehrung des „Paradigmenwechsel in der Allgemeinen Didaktik von der Vermittlungsdidaktik über die handlungsorientierte Didaktik zur Autodidaktik“<sup>24</sup>

### *Größerer Freiheitsraum für Lehrer bei der Vorgabe von Bildungsstandards?*

Die KMK wie auch die Expertise behaupten, die Vorgabe von Zielen bei gleichzeitiger Beschränkung inhaltlicher Vorgaben in den Kernlehrplänen werde den Freiheitsraum für die Lehrer vergrößern. Da nicht mehr Einzelbestimmungen über Inhalte und Verfahren, sondern Kompetenzen als Ziele vorgegeben sind, seien die Lehrer in der Wahl der Wege zur Erreichung dieser Ziele frei. Eine solche Argumentation ist wenig überzeugend. Zum einen ist die Entscheidung für eine Unterrichtsmethode nicht beliebig, sondern abhängig von der Struktur des Gegenstandes sowie der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft der Schüler und muss von daher entschieden werden.

Zum anderen zeigen Erfahrungen angelsächsischer Länder, dass bei öffentlicher Überprüfung erreichter Lernziele genau der gegenteilige Effekt zu erwarten

<sup>24</sup> vgl. Bönsch, Manfred (Hg): Selbstgesteuertes Lernen in der Schule, Neuwied 2002.

ist. Lehrer, die sich einer Konkurrenzsituation ausgesetzt sahen, verzichteten auf selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Lernen bei den Schülern und machten die zu erwartenden Tests zum Richtmaß ihrer Didaktik und Methodik. Linde McNeil spricht in diesem Zusammenhang in einer Untersuchung von „Widersprüchen der Schulreform“ und „Educational Costs of Standardized Testing“<sup>25</sup>.

Der Eindruck, dass sowohl die KMK als auch die Expertise eine Qualitätsteigerung von Schule eher durch die Überprüfung erreichter Ergebnisse als durch die Vorgabe von Standards erwarten, wird bei der Lektüre vorliegender Papiere verstärkt. In kaum einer offiziellen Stellungnahme fehlt ein Hinweis auf die Notwendigkeit einer externen Evaluation. „Standards sind sinnlos ohne Kontrolle, ob sie eingehalten und die gesetzten Ziele erreicht werden,“ heißt es etwa bei Karin Wolff, ehemalige Präsidentin der KMK<sup>26</sup>. Eine inhaltliche Begründung für die Notwendigkeit der Überprüfung der Ergebnisse findet sich in der Expertise. „Ohne die Ergebniskontrolle würden die Bildungsziele als statistische Größen von der tatsächlichen Entwicklung der Schule abgekoppelt; sie wären – wie die Forschung zur Rezeption der Lehrpläne vielfach nachgewiesen hat – kaum handlungsrelevant und würden häufig nicht einmal zur Kenntnis genommen.“<sup>27</sup> Wie ein solcher Leistungsdruck von außen mit einem größeren Freiheitsraum zusammengehen soll, ist Lehrern schwer zu vermitteln, ganz abgesehen von dem Vorwurf der Nichtbeachtung von Bildungszielen gegenüber einem ganzen Berufsstand.

### *Ein gestufter oder zwei teildidentische Abschlüsse in der Sekundarstufe I?*

Die Vereinbarung der KMK über ‚Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)‘ übernimmt terminologisch wie systematisch die Vorschläge der von ihr angeregten Expertise. Nur in einem – allerdings folgenreichen – Fall weichen sie davon ab. Die Expertise versteht das Kerncurriculum als „unentbehrliches Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen“, deren „Mindeststandards von allen Schülern erreicht werden sollen (Minimalplan)“<sup>28</sup>. Die KMK dagegen versteht die Standards als „abschlußbezogene Regelstandards“<sup>29</sup>.

Die Option für ‚Regelstandards‘ an Stelle von ‚Mindeststandards‘ hat zwei Konsequenzen. Zum einem wechselt die KMK die ‚kriteriumsorientierte‘ (= inhaltlich orientierte) Leistungsmessung durch eine ‚verteilungsorientierte‘ (= normorientierte) Leistungsmessung aus. Zum anderen wird hier ein Abschluss definiert (Fachoberschulreife), der per definitionem zwar von der Mehrheit der Schüler erreicht, von einer Minderheit von Schülern aber schon aus statistischen

<sup>25</sup> McNEIL, Linda: Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing, New York/London: Routledge 2000.

<sup>26</sup> Wolff, Karin: Die Renaissance des Bildungsbegriffs nach TIMSS und PISA, in: Seminar, Lehrerbildung und Schule, Heft 3/2003, 54.

<sup>27</sup> Expertise, 24.

<sup>28</sup> Expertise, 97.

<sup>29</sup> Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10), Manuskript, 1.

Gründen nicht erreichen werden kann. Für eine solche Entscheidung mag es gute Gründe geben, beides ist aber in diesem Modell systemwidrig. Wenn nicht ein erheblicher Teil der Schüler am Ende der Sek I ohne Abschluss bleiben soll, müssen neben den geforderten Standards weitere Kriterien für die Erreichung eines Sek I-Abschlusses genannt werden, der dann als ein zweiter, teildentischer Abschluss verstanden werden muss. Beide Abschlüsse können gegeneinander durchlässig sein, sind aber nicht identisch.

Die Kerncurricula des Landes Nordrhein-Westfalen verstehen die Vorschläge der KMK folgerichtig als Standards für die Fachoberschulreife und fordern für den Hauptschulabschluss in Klasse 9 und auch 10 nur noch eine Teilmenge der vorgeschlagenen Standards ein. den Kern des Kerns? Was verstehen die Kultusminister überhaupt unter ‚Kern‘ und was ist dann terminologisch entsprechend ‚Schale‘? Wird der ‚Kern‘ durch die Lernfähigkeit der Schüler oder durch den gesellschaftlichen Bedarf an Wissen, Können und Fertigkeiten oder durch Strukturprinzipien der Gegenstände oder gar durch Bildungsaspekte bestimmt?<sup>30</sup> Welches sind die Kriterien für solche Abgrenzungen? Viele Fragen bleiben in der Vereinbarung offen; die Fachdidaktik soll sie im Nachhinein beantworten.

Eine solche Unterscheidung zweier Abschlüsse wird durch den Gebrauch des Begriffs „teilzentrale Abschlußprüfungen“<sup>31</sup> verstärkt, die zum Schuljahr 2006/2007 in Nordrhein-Westfalen eingeführt werden. „Gepprüft werden voraussichtlich schulformübergreifende Grundanforderungen. Auf der anderen Seite wird es aber auch Aufgabenstellungen geben müssen, die sich auf die Ziele der unterschiedlichen Bildungsgänge beziehen müssen.“<sup>32</sup> Worauf beziehen sich dann die schulformübergreifenden Vergleichsarbeiten? Das Problem, für alle Schulformen dieselben Arbeiten zu schreiben, verschärft sich bei einer Einführung des 8jährigen Gymnasiums. Während die Gymnasiasten nach sechs Schuljahren nur die Bedingungen für den Übergang auf die gymnasiale Oberstufe erfüllen müssen, werden die Haupt- und Realschüler zusätzlich mit den Anforderungen ihrer Schulform konfrontiert.

Niedersachsen hat eine andere, weitergehende Konsequenz aus den schulformbezogenen Lehrplänen gezogen. Schüler der Haupt- und Realschule, die am Ende der Klasse 10 einen qualifizierten Sek I-Abschluss erreichen und am Gymnasium das Abitur erwerben wollen, treten nicht in die Klasse 11 (Qualifikationsphase), sondern in die Klasse 10 (Einführungsphase) der gymnasialen Oberstufe ein.<sup>33</sup> Dadurch können die schulformbezogenen Anteile der Mittelstufe des Gymnasi-

<sup>30</sup> vgl. Goethe, Johann Wolfgang von: Dem Physiker. Weltanschauliche Gedichte. Hamburger Goetheausgabe, Band 1, hrsg. von Erich Trunz. Goethe wendet hier den Blick von den Inhalten auf das Subjekt: „Natur hat weder Kern noch Schale, alles ist sie mit einem Male; Dich prüfe Du nur allermeist, ob Du Kern oder Schale seist.“

<sup>31</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NW: Standardsicherung und Standardüberprüfung in Nordrhein-Westfalen, 9 (Quelle siehe Ziffer XII).

<sup>32</sup> a.a.O. 9.

<sup>33</sup> Niedersächsisches Kultusministerium: Verordnung über die Abschlüsse im Sekundarbereich I (AVO – S I).

ums diesen Schülern zusätzlich angeboten werden. Gesamtschulen erhalten die Möglichkeit, entsprechend ihres Differenzierungsmodells eine zweijährige oder eine dreijährige gymnasiale Oberstufe anzubieten. Ob man dann aber noch von einem einheitlichen Abschluss Sek I sprechen kann, ist die Frage.

Es ist hier nicht der Ort, die Entscheidung der KMK und der Kultusministerien der einzelnen Bundesländer zu bewerten. Dazu müsste man die vielfältigen Erfahrungen aus den Gesamtschulversuchen der 70er Jahre ausbreiten, was im Rahmen dieser Abhandlung nicht möglich ist.<sup>34</sup>

### 3. Positive Wirkungen und notwendige Hilfen

Eine positive Würdigung der Beschlüsse der KMK steht nicht im Widerspruch zu der Darstellung ihrer Mängel und Defizite, sondern setzt im Gegenteil ihre Analyse und Beschreibung voraus. Erst wenn der „Bildungsanspruch“ der vorgestellten Standards und der darauf bezogenen Kompetenzen zurückgewiesen ist, kann unbefangen über den Wert der bildungspolitischen Initiativen von Bund und Ländern nachgedacht werden. Das hat zur Folge, dass wir in diesem Abschnitt nicht weiter von „Bildungsstandards“, sondern nur noch von „Leistungsstandards“ reden.

Die Diskussion und Auseinandersetzung über Leistungsstandards und zugeordnete Kompetenzen können sich vor allem auf sechs Feldern positiv auswirken:

- *Dimensionierung von Lernzielen und Lerninhalten,*
- *Stufung nach Schwierigkeitsgraden,*
- *Operationalisierung von Lernzielen,*
- *Orientierung für die Leistungsmessung,*
- *Hilfen für sozial benachteiligte Schüler und*
- *Schulinterne und zentrale Lehrerfortbildung.*

#### *Dimensionierung von Lernzielen und Lerninhalten*

Die Auswahl von Unterrichtszielen und -inhalten ist eine zentrale Aufgabe der Didaktik. Die zunehmende Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche und die beschleunigte Vermehrung unseres Wissens machen die Auswahl immer dringender und zugleich schwieriger. Die didaktische Aufgabe hat sich gleichsam umgekehrt.

<sup>34</sup> vgl. u.a. Regenbrecht, Aloysius/Dikow, Joachim/Alder, Alois (Hg.): Die Friedensschule. Entwürfe – Materialien – Berichte zu einem Gesamtschulversuch, 10 Bände, Münster 1970 – 1991. Der Kultusminister des Landes NW: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes NW, Heft 27, Frechen 1975 (Berichte der Forschungsgruppen in Dortmund und Münster) und Heft 38, Frechen 1979 (Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Beratergruppe und der Schulaufsicht). Regenbrecht, Aloysius: Wissenschaftliche Bestandsaufnahme der integrierten Gesamtschule in Niedersachsen, Hildesheim 1981; Verband Bildung und Erziehung: Plädoyer für eine regional angemessene Schulstruktur, hrsg. von Uwe Franke, Aloysius Regenbrecht, Franz-Wilhelm Babilon, Hamm 1988. (ISBN 3-924 506-29-9)

Es kommt nicht mehr so sehr darauf an, dieses oder jenes Wichtige auszuwählen, sondern die Frage zu beantworten, was man am ehesten weglassen kann. Bei solchen Entscheidungen fand der Lehrer bislang Hilfe in den Richtlinien und Lehrplänen, die die Grundsätze der Auswahl festlegten und in den Schulbüchern, die ein konkretes Angebot machten. Beide waren von Experten entworfen, Lehrer mussten in der Lage sein, die getroffene Auswahl verstehend nachzuvollziehen.

Diese Situation hat sich verändert. Zum einen sind die Schulen aufgefordert, schuleigene Profile und Lehrpläne zu entwickeln, zum anderen sollen staatliche Vorgaben auf Kernlehrpläne reduziert werden. Lehrer müssen heute in der Lage sein, die Kriterien für die Differenzierung und Legitimierung von Lernzielen und -inhalten selber zu überschauen und anzuwenden.

Die Ansätze für einen solchen Kriteriensatz sind in dem Kompetenzmodell fixiert. Dabei wird deutlich, daß weder materiale noch formale Kriterien allein für die Legitimierung einer Auswahl ausreichen. Kompetenzen sind formale Fähigkeiten und Fertigkeiten, die aber fachbezogen, also inhaltsbezogen, zu gliedern sind. Beispiele sind die im Abschnitt eins genannten Kompetenzen für das Fach Deutsch und Mathematik. Dort wie in den Kernlehrplänen werden sie weiter unterteilt. So wird etwa die Kompetenz „Problem lösen“ in dem Kernlehrplan Mathematik NW durch Augabenstellungen wie ‚Erkunden, Lösen und Reflektieren‘ in jeweils mehreren Unterpunkten weiter differenziert. Abweichend von dem sonst üblichen Sprachgebrauch werden in den Kernlehrplänen Mathematik in NW auch ‚Inhaltsbezogene Kompetenzen‘ benannt. Ihnen liegt eine inhaltliche Gliederung des Gegenstandsfeldes Mathematik zugrunde. Lehrer finden dort einen systematisch aufgebauten Kriteriensatz, der in Muster- und Modellaufgaben anschaulich konkretisiert wird. Beides, formale Verfahren wie materiale Inhalte und ihre gegenseitige Beziehung sind bei der Auswahl von Lernzielen und Lerninhalten zu berücksichtigen.

### *Stufung nach Schwierigkeitsgraden*

Ein zweites Gliederungsschema betrifft die Stufen des Lehr-/Lernprozesses. Unter ‚Stufen‘ werden hier die Schwierigkeitsgrade der Aufgaben verstanden, die immer schon von Lehrern aufgrund ihrer Erfahrung beachtet wurden. Die Kompetenzmodelle machen den Versuch, die Schwierigkeit von Aufgaben nach bestimmten Kategorien zu ordnen und zu begründen. Das gelingt auch, soweit dabei auf Überlegungen der Kognitionspsychologie zurückgegriffen wird, wie sie etwa Benjamin Bloom in den sechziger Jahren in seiner Taxonomie entwickelt hat.<sup>35</sup> Als hierarchisch geordnete Stufen werden in den ‚Vereinbarungen‘ für das Fach Deutsch drei ‚Anforderungsbereiche‘, für das Fach Mathematik drei ‚Anforderungsniveaus‘ ausgewiesen, die Reproduzieren, Zusammenhänge herstellen und Verallgemeinern und Reflektieren genannt werden.

<sup>35</sup> vgl. Bloom, Benjamin (Hg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, 5.Aufl., Weinheim/Basel 1976.

Eine solche Reflektion auf die Schwierigkeit einer Aufgabe ist nach dem Gesetz der „Passung“<sup>36</sup> (Heckhausen) zwischen dem momentanen Fähigkeitsstand und dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe sowohl für den Leistungsanspruch im Unterricht als auch für die Leistungsbeurteilung der Ergebnisse wichtig. Es ist dabei allerdings zu beachten, dass der Schwierigkeitsgrad nicht allein von der Komplexität des Denkprozesses abhängt, sondern ebenfalls von der Komplexität und Anforderungshöhe der Inhalte sowie den Anforderungen an Kontext- und Orientierungswissen. Es gibt bislang kein allgemein anerkanntes Modell, das alle Aspekte der Beurteilung der Schwierigkeit einer Aufgabe widerspruchsfrei zusammenfasst. Da auch das Kompetenzmodell dieses nicht leistet, wird die Erfahrung der Lehrer weiterhin ergänzend eingebracht werden müssen. Gleichwohl können die Kernlehrpläne und ihre Beispielaufgaben eine wichtige Orientierungshilfe für individuelle Entscheidungen wie für kollegiale Absprachen sein.

### *Operationalisierung von Lernzielen*

Die Verbindung von Verfahrenorientierung und Inhaltsorientierung bei der Formulierung von Kompetenzen wird durch die Forderung nach Operationalisierung der Lernziele begünstigt. Im zweiten Kapitel haben wir auf die Grenzen der Operationalisierbarkeit von Bildungszielen aufmerksam gemacht, die weiterhin zu beachten sind. Gleichwohl verbleibt im Bereich der Fähigkeiten und Fertigkeiten – und darauf allein beziehen sich die hier vorgestellten Kompetenzen – ein weiter Raum für die Formulierung von instrumentellen Verhaltenszielen. Prüfungen bestehen dann nicht aus dem Abfragen bloßen Wissens, sondern erfordern die Beschreibung einer Tätigkeit, einer Handlung, an der die Lösung des Problems aufgezeigt werden kann.

Damit wird der instrumentelle und funktionale Charakter der Kompetenzen noch einmal unterstrichen und gestützt. Solche Leistungen sind der auslösende Faktor und der Gegenstand der gegenwärtigen Bildungsoffensive und werden in der PISA-Studie ‚Basisqualifikationen‘ genannt. Lesen, Rechnen und auch die Naturwissenschaften werden als ‚Kulturwerkzeuge‘ verstanden, „deren Beherrschung zur Voraussetzung einer verständigen und verantwortlichen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben geworden sei“.<sup>37</sup>

‚Basisqualifikationen‘ sind nicht dasselbe wie ‚Grundbildung‘. Der Wandel von einer Industrie- zur Wissensgesellschaft ist aber mit steigenden Anforderungen auch an jene ‚Basisqualifikationen‘ verbunden, die in der angelsächsischen Literacy-Diskussion zum Ausdruck kommen. Auch deutsche Schulen können sich diesen Ansprüchen nicht entziehen, wenn Deutschland sich in einer globalisierten Welt im Wettbewerb behaupten will. Dazu kommt, dass in der Diskussion um „intelligentes Wissen“ nicht totes Lehrbuchwissen, sondern ein „mit vielen Anwen-

<sup>36</sup> Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Begabung und Lernen, hrsg. von Heinrich Roth, 8. Aufl. Stuttgart 1972, 209.

<sup>37</sup> Baumert, Jürgen u.a. (Hg): PISA 2000. Opladen 2001, 20.

dungssituationen vernetztes, flexibel nutzbares und situativ leicht anpassungsfähiges Wissen“<sup>38</sup> gefordert wird. Auch wenn unter ‚intelligentem Wissen‘ weit mehr als die bloße Anwendung nutzbarer Kenntnisse und Fertigkeiten verstanden wird, so wird auch hier der dynamische, produktive Charakter erlernten Wissens herausgestellt.

Positive Effekte einer Operationalisierung von Lernzielen lassen sich daher in mehrfacher Hinsicht aufzeigen: in einer stärkeren Zielorientierung des Lehrens und Lernens, in einer besseren Planbarkeit des Unterrichts, in der Objektivierung der Überprüfung der Ergebnisse sowie, durch alle drei Aspekte gefördert, in einer Steigerung der Effektivität des Unterrichts.

### *Orientierung für die Leistungsmessung*

Eine Verbesserung der Leistungsmessung ist nicht die wichtigste und schon gar nicht erste Aufgabe bei dem Versuch, die Qualität von Schule zu erhöhen. „Eine Sau wird durch häufiges Wiegen nicht fett,“ so der hessische Kultusminister Holzapfel bei der Auseinandersetzung um die **Überprüfung** der Leistungsfähigkeit von Gesamtschulen in den 80er Jahren. Dennoch ist Leistungsmessung eine unabwiesbare Aufgabe des Lehrers, und das in dreifacher Hinsicht: einmal um eine Rückmeldung über den Erfolg des eigenen Tuns zu erhalten, zweitens um bei der Vergabe von Abschlüssen gleiche Maßstäbe anwenden zu können und schließlich um für die Schüler je nach ihrem Leistungsstand passende Angebote und Hilfen bereit zu stellen.

Wenn eine Leistungsmessung unumgänglich ist, dann sollte sie sich nach Möglichkeit an den Gütekriterien für Tests ausrichten, um ihre Qualität zu erhöhen. Besondere Bedeutung haben dabei die Kriterien der Validität (Gültigkeit) und der Objektivität. Ein Test ist dann gültig, wenn er das misst, was er zu messen vorgibt. Prüfungsaufgaben werden häufig so allgemein gestellt, dass am Ergebnis nicht erkennbar ist, ob der Schüler die angestrebte Zielsetzung auch erreicht hat. Einer fehlerhaften Lösung eingekleideter Aufgaben in einer Rechenarbeit ist häufig nicht anzusehen, ob der Schüler am Verständnis des mathematischen Problems, an der Bewältigung der mathematischen Operationen oder einfach an fehlender Sprachkompetenz gescheitert ist, ganz zu schweigen von solchen Kompetenzerwartungen, wie sie etwa die in dem Kernlehrplan für Mathematik in Nordrhein-Westfalen unter der Kategorie ‚Probleme lösen‘ mit jeweils drei bzw. vier weiteren Unterpunkten formuliert sind: Erkunden – Lösen – Reflektieren. Eine Aufgabenanalyse unter den hier aufgeführten Teillernzielen kann dem Lehrer helfen, seine Prüfungsaufgaben so speziell zu formulieren, dass der Erwerb der angestrebten Kompetenzen auch wirklich nachweisbar wird.

<sup>38</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NW: Qualität als gemeinsame Aufgabe. Rahmenkonzept ‚Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit‘, Frechen 1998, 16.

Eine vergleichbare Bedeutung hat die Verbesserung der Objektivität in der Leistungsmessung. Objektiv ist eine Leistungsmessung dann, wenn mehrere Prüfer unabhängig voneinander zu dem gleichen Ergebnis kommen. Es gibt eine Fülle von empirischen Befunden, die belegen, dass die Zensurengebung von situativen Bedingungen abhängt. Lehrer sind relativ sicher in der Einschätzung der Leistungsunterschiede in ihrer Klasse, aber unsicher in der Wertung des Klassenniveaus im Verhältnis zum Leistungsdurchschnitt anderer Lerngruppen. Zensuren sind häufig über den Klassenrahmen hinaus nicht vergleichbar; in verschiedenen Klassen (Ingenkamp 1969<sup>39</sup>) – auch Parallelklassen – und Schulstufen und Schulformen (Weiß 1965<sup>40</sup>) wird unterschiedlich streng zensiert.

Der Einsatz von Vergleichsarbeiten und zentralen Abschlusarbeiten ist geeignet, Maßstäbe zu entwickeln, die unabhängig von situativen Bedingungen sind.

Die Objektivierung der Leistungsmessung steigert die Vergleichbarkeit und auch die Gerechtigkeit bei der Vergabe von Abschlüssen. Sie schafft gleichzeitig aber auch neue pädagogische Probleme und Ungerechtigkeiten, wenn als Leistung nur das Ergebnis, nicht aber der Prozess der Entstehung, der immer an situative Bedingungen wie Begabung, Sozialstatus der Schüler und auch an die pädagogische Qualifikation des unterrichtenden Lehrers gebunden ist, mit bedacht wird.

### *Hilfen für sozial benachteiligte Schüler*

Eines der häufig diskutierten Ergebnisse der PISA-Studie war der Leistungsabfall sozial benachteiligter Schülergruppen. Kaum eine bildungspolitische oder pädagogische Stellungnahme unterlässt den Hinweis, dass ein Ziel der Einführung von Leistungsstandards und Kompetenzmodellen auch der Abbau von Benachteiligungen sein muss, die auf die soziale Herkunft zurückzuführen sind. Wenn dieses gelingen soll, dann müssen wenigstens zwei Voraussetzungen erfüllt werden.

Zum einen müssen die Lehrer von dem Sinn der insgesamt auf sie zukommenden Aufgaben überzeugt und auf ihre Erfüllung vorbereitet werden. Die noch vorhandene und deutlich spürbare Distanz der Lehrer ist auch auf eine bisher nicht zureichende Information und Überzeugungsarbeit zurückzuführen.

Die Forderung nach Unterstützung benachteiligter Schüler geht ins Leere, wenn nicht materielle Hilfen in Form von zusätzlichen Personal- und Sachmitteln bereit gestellt werden können. Wenn mancherorts pädagogische Maßnahmen dazu dienen müssen, allererst die Voraussetzungen für einen geordneten Unterricht zu schaffen, ist eine Angleichung oder gar Steigerung von Schulleistung nicht zu erwarten.

<sup>39</sup> vgl. Ingenkamp, K. (Hg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim 1971

<sup>40</sup> vgl. Weiß, R.: Zensur und Zeugnis, Linz 1965.

### *Schulinterne und zentrale Lehrerfortbildung*

Die Aufforderung an die Schulen, die Kerncurricula zu schuleigenen Lehrplänen auszubauen kann und wird das pädagogische Gespräch in den Lehrerkollegien intensivieren. Zur Legitimierung der Bildungsinhalte reichen die begrenzten Vereinbarungen nicht aus, wohl aber können die genannten Aufgaben der Leistungssteigerung und der Leistungsmessung weitere Gespräche vor allem in den Fachkonferenzen anregen, wie sie bereits jetzt vielerorts im Zusammenhang mit den schulinternen Parallelarbeiten geführt werden.

Diese Arbeit kann nur gelingen, wenn in großem Umfang Fortbildungsmaßnahmen angeboten werden, bei denen Lehrer die Übernahme ihrer neuen Aufgaben einüben können. Mit einer bloßen Aufforderung zur Stellungnahme zu den vorliegenden Vorschlägen und dem Angebot einer Beteiligung bei der Ausfüllung noch vorhandene Lücken im Kompetenzmodell ist es nicht getan.

Die angekündigten ‚Lernstandserhebungen‘ dürfen keinesfalls das Odium einer Fremdkontrolle erhalten, sondern müssen als Beginn einer Fortbildungsmaßnahme auf breiter Front verstanden und gestaltet werden. Es sollte erkennbar sein, dass auch hier ‚Förderung‘ vor ‚Forderung‘ geht. Von der *Evaluation* zur *Innovation* ist ein weiter Weg. In dem „Kurzbericht über die Ergebnisse der Zentralstichprobe in Rheinland-Pfalz 2003 (Stand : 15. 06. 04)“<sup>41</sup> werden als Bedingungen für einen Erfolg der Vergleichsarbeiten für eine Verbesserung des Lehrens und Lernens folgende Schritte genannt: Rezeption, Reflektion, Aktion und erneut Evaluation.

## 4. Fazit

1. Die „Vereinbarungen über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss“ der KMK leiden unter ihren „Allmachtsfantasien“<sup>42</sup>. Nicht das Ganze der Bildung, sondern die Leistung in ausgewählten Fächern und auch dort nur in ihren kognitiven Anteilen kann durch die Vereinbarungen gesteigert werden. Insgesamt ist daher nur ein begrenzter Teil der schulischen Bildung von dieser Initiative betroffen.
2. Die ‚Qualität von Schule‘ umfasst weit mehr als Leistungen im kognitiven Bereich. Wichtige Merkmale von Schulqualität außer den genannten Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind z. B. nach dem Rahmenkonzept Nordrhein-Westfalen ‚Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit‘<sup>43</sup>

<sup>41</sup> Helmke, Andreas/ Hosenfeld, Ingmar/ Schwerdtan, Frank/ Wagner, Sonja: Kurzbericht über Ergebnisse der Zentralstichprobe in Rheinland-Pfalz 2003, Manuskript, 20 ff.

<sup>42</sup> Baumert, Jürgen et al. (Hg.): PISA 2000, 21.

<sup>43</sup> vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung NW: Qualität als gemeinsame Aufgabe, Rahmenkonzept ‚Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit‘. Frechen 1998, 9.

grundlegende Lernkompetenzen und Schlüsselqualifikationen, persönliche Identität und Stabilität sowie Werthaltungen und moralisches Urteilen und Handeln. Diese werden in den Vereinbarungen der KMK nicht unter dem Wort ‚Bildungsstandards‘ verstanden und als solche beschrieben. Es wäre ein Rückschritt und eine Verlust an Schulqualität, wenn die durchaus erwünschte und auch erwartbare Leistungssteigerung andere Aufgaben der Schule verdrängen würde. Das geschieht besonders dann, wenn die Initiativen und die Selbsttätigkeit der Schüler durch die vorgegebenen Lernziele, die im Grunde Lehrziele sind, eingeschränkt werden. Leistungsanforderungen in der Schule haben daher einen ‚Grenznutzen‘; sie können sich bei aller positiven Wertung negativ auswirken, wenn sie die Schulkultur einseitig dominieren. Es käme einem Pyrrhussieg gleich, wenn eine Leistungssteigerung auf Kosten von Errungenschaften der Schulreform des 20. Jahrhunderts erreicht würde.

3. Im Rahmen einer begrenzten Zielsetzung und im angemessenen Umfang kann die Schulleistung durch die von der KMK beschlossenen Maßnahmen durchaus auch pädagogisch verantwortlich gesteigert werden. Die Vereinbarungen der KMK und die Expertise enthalten dafür wertvolle Anregungen. Damit diese aber umgesetzt werden können, sind begleitende Maßnahmen wie Lehrerfortbildung und materielle Unterstützung benachteiligter Schulen unumgänglich. Sollten beide Voraussetzungen durch die Administration geschaffen werden können, verspricht ein engagierter Einsatz der Lehrer für die Verwirklichung der Vereinbarungen der KMK einen lohnenden Beitrag zur Steigerung der Qualität von Schule.

## **Nationale Bildungsstandards – Grundlage von Schulqualität?**

Im Folgenden soll der größere Sinnzusammenhang aufgezeigt werden, in dem die Diskussion um Bildungsstandards und Schulqualität heute geführt wird, und ein Vorschlag zur weiteren Schulprogrammarbeit als dem eigentlichen Kern einer pädagogischen Bildungsreform gemacht werden.

Der Beitrag ist in drei Schritte gegliedert:

- Zunächst wird nach der Begründung und der Zielvorstellung von Bildungsstandards im Gesamtkonzept der Schulreformbewegung der letzten Jahre gefragt. Die Klärung dieser Frage ist deswegen wichtig, weil die beschlossenen nationalen Bildungsstandards oft als Reflex auf das relativ schlechte Abschneiden Deutschlands in der internationalen Leistungsvergleichsstudie der OECD (PI-SA) verstanden werden. Wenn man die eigentliche Zwecksetzung der Bildungsstandards verstehen will, müssen sie jedoch in einem größeren globalen Kontext betrachtet werden.
- Um den Beitrag des Bildungsstandard-Konzepts für die pädagogische Qualität der Schule zu ermessen, muss noch einmal genau hingeschaut werden, was Bildungsstandards ihrer Struktur nach sind. Diese Analyse soll im zweiten Schritt erfolgen. Dabei werden die begrenzte Sicherungsfunktion von Bildungsstandards, aber auch ihre pädagogische Ergänzungsnotwendigkeit deutlich.
- Schließlich werden im Sinne einer künftigen Handlungsorientierung Empfehlungen für die Schulprogrammarbeit ausgesprochen, die sowohl dem Qualifizierungsanspruch der Bildungsstandards als auch dem Bildungsanspruch der Schülerinnen und Schüler genügen.

### **1. Bildungsstandards im Kontext der Globalisierung**

Das bildungspolitische Konzept „Nationale Bildungsstandards“ reiht sich in den Duktus der Schulreform-Diskussionen der letzten Jahre nahtlos ein. Diese waren vorwiegend an ökonomischen Leitbildern orientierte Reformen. Schon das Programm zur „Weckung der Begabungsreserven“ in den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts, das man als Auftakt zur Modernisierung des bundesrepublikanischen Bildungswesens betrachten kann, war vom Interesse an ökonomischem Wachstum motiviert. Mit dem Wirtschaftswachstum sollten die Ressourcen gewonnen werden, die zur sozialen und demokratischen Modernisierung der verschiedenen gesellschaftlichen Praxisbereiche erforderlich waren.

Das Leitbild neuerer ökonomischer Vorstellungen betrachtet die Ökonomie nicht mehr als eine gesellschaftliche Teilpraxis, die in bestimmter und begrenzter Weise zur existenziellen Sicherung des Lebens beiträgt und in dieser Aufgaben-

bestimmung den anderen gesellschaftlichen Praxen nebengeordnet ist. Vielmehr versteht sich die Ökonomie heute als eine Form menschlicher Gesamtpraxis, die den anderen Praxen, etwa Kunst, Politik, Religion, Ethik und Pädagogik vorgeordnet oder sogar übergeordnet ist. Ökonomie in diesem Sinne will nicht mehr unter anderem zu einem gelingenden Leben beitragen, sie begreift sich selbst als Vollzugsform eines gelingenden Lebens. Es geht also nicht mehr um die Befriedigung von Grundbedürfnissen, um sich in anderen Lebenspraxen bewähren zu können, sondern um die permanente Erzeugung und Erfüllung von Bedürfnissen. Dies erscheint heute nicht mehr nur als ein Zweck menschlichen Handelns unter anderen, sondern als ganzer Zweck der menschlichen Existenz.

Auch die Schule wird gegenwärtig überwiegend unter dem Leitbild der neueren Ökonomie betrachtet. Die Schulreforminitiativen und -offensiven der jüngeren Vergangenheit können als Exempel dafür angeführt werden: Notebooks statt Schulbücher, um schneller ans Wissen zu gelangen; Schulen ans Netz, um mit der Wissensexplosion Schritt zu halten; Fremdsprachenunterricht ab Klasse 1, um mit unseren Nachbarn leichter ins Geschäft zu kommen; Einschulung schon mit vollendetem dritten Lebensjahr, um die besten Jahre nicht ungenutzt verstreichen zu lassen; Einführung der Ganztagschule, um die Berufstätigkeit von Frauen zu fördern; Abitur nach Klasse 12, damit unsere Elite im Wettbewerb nicht zu alt ist, und neuerdings auch: nationale Bildungsstandards, um in der Globalisierung mithalten zu können.

Hinter der Totalität eines solchen Ökonomieanspruchs steht die Leitidee der Globalisierung, die sich als umfassender Reformanspruch auf dem Weg zur Modernisierung aller Lebensbereiche versteht. „Globalisierung“ ist also mehr als eine bloße geographisch gemeinte Ausweitung; sie meint vielmehr die Ausweitung ökonomischen Denkens in alle Handlungsdimensionen hinein.

Das neuere ökonomische Denken wird von zwei komplementären Prinzipien beherrscht: *Deregulierung und Autonomisierung* auf der einen und *Qualitätssicherung und Evaluation* auf der anderen Seite. Sie sind Ausdruck der sogenannten „Neuen Steuerungsmodelle“ im öffentlichen Sektor (New Public Management), bei denen die Entscheidungskompetenzen und Verantwortlichkeiten „nach unten“ verlagert werden (top down, wie es in der Betriebswirtschaft heißt) und zugleich die Standards für die zu leistende Arbeit „von oben“ vorgegeben werden (bottom up) (vgl. Schedler/Proeller 2000).

Die Forderung nach *Deregulierung* bezieht sich auf den Abbau von staatlicher Lenkungsmacht und die Stärkung des freien Spiels der Marktmechanismen – auch in den Bereichen, die dem Risiko der Märkte aus sozialen oder politischen Gründen bisher entzogen waren, wie etwa die Gesundheits-, Alters- und eben auch die Bildungs-Sicherungssysteme. „Wir brauchen mehr Wettbewerb“ ist das durchgängige Credo der Reformatoren. Mit der Deregulierung gewinnen zugleich die Individualkräfte an Bedeutung und die sozialen Bindungskräfte nehmen ab. Dies wird als Prozess der *Autonomisierung* bezeichnet und programmatisch als „Stärkung der Eigenverantwortung“ ausgewiesen.

Das Deregulierungspostulat darf freilich nicht als Forderung nach Anarchie missverstanden werden. Es geht vielmehr um eine neue Ordnung. Deshalb muss

das Deregulierte neuen Regeln unterworfen werden, was als *Qualitätssicherung* bezeichnet wird. Die Abschaffung der bisherigen „Spielregeln“ gesellschaftlicher Institutionen erfordert die regulierte Sicherung gewisser Mindeststandards, die für eine vergleichbare Qualität der verschiedenen Angebote sorgen sollen. Jede Krankenversicherung muss eine Mindestversorgung anbieten, bei den verschiedenen Altersversicherungssystemen wird die Einführung einer Mindestversorgung diskutiert, für die verschiedenen Hochschulen sind global vergleichbare B.A.- und M.A.-Studiengänge vorgesehen. Da es in deregulierten, wettbewerbsorientierten Systemen keine letztgültigen Gütekriterien geben kann, bedeutet Qualitätssicherung nur das permanente (wettbewerbsorientierte) Vergleichen der verschiedenen (Markt-)Angebote. Das Verfahren des qualitätssichernden Vergleichs heißt *Evaluation*.

Auch in der gegenwärtigen Schulreform-Diskussion spielen die beiden Leitidee-Paare *Deregulierung und Autonomisierung* sowie *Qualitätssicherung und Evaluation* eine bedeutende Rolle. Sie entfalten ihre bildungspolitische Wirkungsmacht insbesondere durch die beiden der Pädagogik geläufigen und von ihr geschätzten Begriffe *Autonomisierung* und *Evaluation*.

Erst in diesem Kontext wird der komplementäre Zweck der nationalen Bildungsstandards deutlich. Auf der einen Seite finden wir das Postulat der *Schulautonomie*. Die Schule wird heute als autonome, zumindest teilautonome Handlungseinheit betrachtet, die mit erweiterter Entscheidungskompetenz versehen wird, thematisch etwa in der Entwicklung schuleigener Lehrpläne, methodisch etwa in der Entfaltung schuleigener Profile und organisatorisch etwa in der Konzeptionierung eigener Schulprogramme. Dieses Zugeständnis an Selbstregulierungsmöglichkeiten geschieht durch die Rücknahme von normativen Vorgaben und Vorschriften und wird auch hier mit dem Schlagwort „Stärkung der Eigenverantwortung“ verknüpft. In dieser Hinsicht ist der Verzicht auf eine Input-Steuerung, wie sie bisher durch die Vorgabe zentraler Lehrpläne geschah, konsequent. Vielmehr sollen nun die regionalen Besonderheiten die inhaltliche Schularbeit bestimmen.

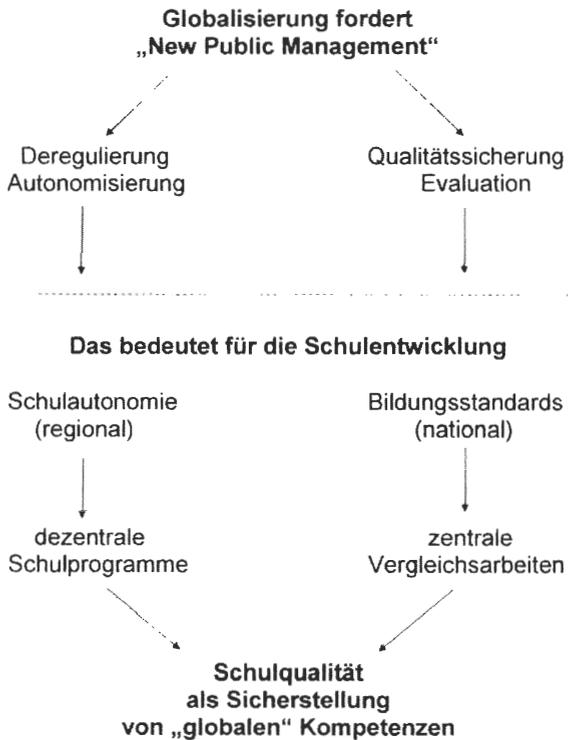
Wir wissen aber, dass Schulen auch bei zentralen Lehrplänen ihre Schüler zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen führen. Wir sprechen von guten Schulen und besseren Schulen. Die Unterschiede entstehen durch die unterschiedlichen Organisationsbedingungen, die die Schulen selbst beeinflussen können, z.B. eigene Lehrpläne oder methodische Profile, aber auch durch externe, nicht beeinflussbare Faktoren wie z.B. die Zusammensetzung der Schülerpopulation im Pflichtschulbereich. Die vorhandenen Unterschiede zwischen den Schulen werden beim Autonomisierungsprozess noch größer, denn die gestärkte schulische Eigenverantwortung führt zu den durchaus erwünschten auseinanderstrebenden Qualitäten und zu der damit verbundenen regionalen Wettbewerbssituation. Um bei der größeren Varianz der einzelnen Schulprogramme am Ende doch die Vergleichbarkeit der Angebote und des Niveaus sicherzustellen, sind interne und externe Maßnahmen der *Qualitätssicherung* erforderlich.

Zu den Maßnahmen der Qualitätssicherung gehören die fortwährende Selbst- und Fremdevaluation der Ergebnisse. Evaluation ist – so gesehen – die Schwester

der Schulautonomie. Durch fortwährende Leistungserhebungen und -vergleiche, wie wir sie bei TIMSS, PISA und IGLU kennengelernt haben, soll die Vergleichbarkeit der Schulleistungen gesichert werden. Solche Evaluationen werden künftig von einem nicht-staatlichen Qualitätssicherungsinstitut regelmäßig durchgeführt werden, und die Schulen, Schulträger oder Länder werden dafür bezahlen müssen. Auch das Outsourcing dieser Kontroll- und Beratungsaufgaben, wie sie traditionell die staatliche Schulaufsicht wahrnahm, gehört zu den Globalisierungsphänomenen.

Jede Bewertung setzt – logisch gesehen – einen Maßstab voraus. Man braucht ein Drittes, ein *tertium comparationes*. Denn A und B sind nur im Hinblick auf C zu vergleichen. In einem wettbewerbsorientierten System kann das Tertium aber nicht mehr durch den Wettbewerb selbst entstehen, sondern muss ihm als Ziel vorausliegen. Deshalb gehört zu jeder Evaluation die Definition von Standards als Vergleichsmaßstab. Mit den von der KMK vorgelegten *Bildungsstandards* sollen die Leistungen der Schulen messbar und vergleichbar werden. Schulqualität ist dann das, was sich für alle auf einem vergleichbaren Niveau und unbeschadet der regionalen Besonderheiten als Kompetenz sichern lässt.

Der hier nur grob skizzierte Globalisierungskontext der Einführung nationaler Bildungsstandards lässt sich wie folgt veranschaulichen:



Aber was hier so plausibel erscheint und bei der Telekom, der Bahn, der Krankenversicherung, der Altersversorgung und Arbeitslosenfürsorge mehr oder weniger funktionieren soll, ist nicht ohne Weiteres auf das Bildungswesen übertragbar. Man darf nicht übersehen, dass die moderne Schulentwicklung auch von einem pädagogischen Impetus begleitet wird, der die tendentielle Reduzierung der Bildungsaufgabe auf die bloße Ausbildung von nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten stets zu verhindern sucht und für das eintritt, was wir Bildung nennen. Die Schule ist ein Kind der Aufklärungsepoche und sie erweist selbstverständlich den sich seit dieser Zeit verselbständigenden wirtschaftlichen Kräften ihren Dienst. Aber die Grundideen der Aufklärung, nämlich sich seines eigenen Verstandes zu bedienen und Zweck seiner Selbst zu sein, sind auch in ihrer Selbstkonstruktion inhärent. Diese Bildungsaufgabe lässt sich nicht deregulieren und standardisieren, da sie die Freiheit des Menschen schon zur Voraussetzung hat. Bildung ist die Kultivierung des Vollzugs von Freiheit, und dieser besteht im Vermögen, seinem Handeln selber Regeln geben zu können (Autonomie) und sich selber Standards setzen zu können (Selbstbestimmung). *Freiheit selbst ist aber nicht mehr deregulierbar und ihr Vollzug schon gar nicht standardisierbar.*

Deshalb entstammen die Gestaltungsprinzipien der Schule als Bildungsanstalt den konstitutiven und regulativen Ideen der pädagogischen Praxis und eben nicht der Ökonomie. Dennoch hat sich eine betriebswirtschaftliche Betrachtungsweise im bildungspolitischen Diskurs etabliert, die glauben lassen soll, man könnte unser Bildungssystem wie einen Produktionsbetrieb führen und analog zu den Fertigungsprozessen der Industrie mit immer kleineren Spaltmaßen für eine immer bessere Qualitätsanmutung sorgen – um eine Zielformulierung eines bekannten Automobilbauers zu verwenden. Zu fragen ist also, was überhaupt mit „Schulqualität“ gemeint ist und ob das so Gemeinte auch pädagogisch legitimiert werden kann.

## 2. Welche Schulqualität wird von den Bildungsstandards gesichert?

Da nationale Bildungsstandards die Qualität des Deutschen Bildungswesens repräsentieren sollen, muss die Frage gestattet sein, was denn eigentlich unter Schulqualität verstanden wird. Im grundlegenden sog. Klieme-Gutachten heißt es dazu: „Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Bundesministerium 2003, 19). Deutlich wird in dieser Definition das grundlegende Postulat der Messbarkeit durch Testverfahren. Nur das, was man mittels eines Tests nachweisen kann, darf als Bildungsstandard gelten. Schulqualität ist also zunächst einmal nur das, was sich messen lässt. Das scheint plausibel, zumindest so plausibel, wie Öchsle-Grade die messbare Qualität des Weines bezeichnen. Aber schmeckt er deswegen auch gut?

Ein Blick zurück auf PISA. Diese Studie war implizit davon ausgegangen, dass man den Leistungsstand von 15-jährigen Schülern im internationalen Vergleich messen kann, indem man ihnen gleichartige Aufgaben stellt. Das ist sicher richtig, da Vergleichen ja ein Drittes voraussetzt. Man konnte also, was eigentlich schon im Voraus zu erwarten war, mit Hilfe identischer Aufgaben für alle Jugendlichen feststellen, dass das Vermögen, die vorgegebenen Aufgaben zu lösen, in den verschiedenen Kulturen und Bildungstraditionen auch unterschiedlich ausgeprägt ist. Das hätte niemanden überraschen dürfen. Schließlich werden Kinder in dem einen Land mit fünf Jahren eingeschult, in dem anderen im siebten Lebensjahr. In dem einem Land gibt es eine institutionalisierte vorschulische Erziehung, die im Alter von drei Jahren beginnt und zu fast 100 % wahr genommen wird, in anderen Ländern gibt es das nicht.

Dass man mit einem Messverfahren Differenzen feststellt, liegt auf der Hand und dürfte niemanden überraschen. Es wäre genauso wenig eine Überraschung gewesen, wenn man mit einem Zollstock die Körpergröße der 15-Jährigen gemessen hätte und dabei als Ergebnis herausgekommen wäre, dass sie in den verschiedenen geographischen und kulturellen Lebensräumen unterschiedliche Körperlängen aufweisen. Allerdings wäre es doch mehr als überraschend gewesen, wenn als Folge des Messens jemand auf die Idee gekommen wäre, den Zollstock zum Größenstandard zu erheben und zu fordern, alle müssten sich in ihrem Wachstum danach richten. Niemand käme wohl auf eine solche absurde Idee. *Ein Maßstab ist schließlich keine Maßgabe!*

Erstaunderweise fand aber nach PISA (nicht nach TIMSS!) eine solche Transformation statt. Was zunächst nur als Testaufgaben fungierte, wandelte sich unter der Hand zu Bildungszielen. Das Lösen-Können der Testaufgaben, ursprünglich noch als Indikator gemeint, um bestimmte, im Lernen erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten nachzuweisen, wurde kurzerhand zum Standard erklärt. Exemplarisch kann dazu weiter aus dem Klieme-Gutachten zitiert werden: „Bildungsstandards stellen ... (durch die grundsätzliche Messbarkeit, J.R.) innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar. Schule und Unterricht können sich an den Standards orientieren. Den Lehrerinnen und Lehrern geben Bildungsstandards ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln. Die Kompetenzanforderungen einzulösen, so gut dies unter den Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler und der Situation in den Schulen möglich ist, ist der Auftrag der Schulen“ (ebd.).

Wie kann es dazu kommen, dass die empirischen Messinstrumente, nämlich die standardisierten Testaufgaben, normativ umschlagen und zu Bildungsstandards erhoben werden? Wie lässt sich ein solches Sollen begründen und legitimieren?

Sucht man nach einer Antwort, so findet man sie im Kompetenzbegriff. Er bildet einen Schlüsselbegriff zum Verständnis des mit den Bildungsstandards eingeleiteten Schulsteuerungs-Konzeptes. Denn mit dem Kompetenzbegriff scheint das Problem der Normativität, das allen Lehrplanentscheidungen anhaftet, aufgehoben. Soll man lieber die „Ansichten eines Clowns“ von Böll oder besser „Die Blechtrommel“ von Grass lesen? Solche Frage stellen sich im Kompetenz-Kon-

zept der Bildungsstandards nicht mehr. Denn Kompetenzen sind formal gemeinte *Fähigkeiten* und *Bereitschaften*, die sich sachneutral formulieren und gegenstandsgleichgültig abtesten lassen.

Die Standards für Deutsch sehen im Bereich „Lesen – mit Texten umgehen“ als Kompetenz z. B. vor, „literarische Texte verstehen und nutzen“. Dazu gehört u. a.: „Wesentliche Elemente eines Textes erfassen“ oder auch „eigene Deutungen des Textes entwickeln“ (Kultusministerkonferenz 2003, 18 f). Das muss weder an Böll noch an Grass, sondern kann genauso gut auch an einer Handy-Gebrauchsanleitung überprüft werden. Weitergehende Bildungsziele, etwa Wertschätzung von Literatur, was immer auch zu den Bildungszielen des Literaturunterrichts gehört hat, gehört nicht mehr zu den Bildungsstandards, da Einstellungen und Haltungen keine überprüfbaren Kompetenzen darstellen.

Das Kompetenz-Konzept erhebt den Anspruch, aus den „normativ-konflikthaften Situationen“ bisheriger Lehrplanarbeit herauszuführen, gerade weil es inhaltliche Festlegungen meidet. Werte und Normen werden mit den regional festzulegenden Inhalten verknüpft, aber nicht mit den Verhaltenserwartungen. Kompetenzen machen einen weiten Bogen um die konkreten Inhalte und bleiben absichtlich im Formalen. Kompetenzmodelle stellen lediglich „die Grundlage für Operationalisierungen von Bildungszielen dar, die den Output des Bildungssystems über das Erstellen von Testverfahren ... empirisch zu überprüfen erlauben“ (Bundesministerium 2003, 71).

Unter Kompetenzen werden dabei im Anschluss an Franz Weinert „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ verstanden (Bundesministerium 2003, 72). Kompetenzen haben also per Definitionem keinen Eigenwert, sondern einen Nutzwert. Die Beschäftigung mit Literatur hat deshalb nicht zu erbauen, soll gar nicht zur Wertschätzung oder Kritikfähigkeit, sondern zu einem Nutzen führen. Mathematikunterricht dient nicht der Einführung in eine bestimmte Denkungsart, ist nicht die Beschäftigung des Menschen mit seinen eigenen abstrakten Denksystemen im Sinne der reinen Anschauung (Kant), sondern ist nutzbringend anzuwenden. Kompetenzen sind nützlich, aber nicht zwangsläufig sinnvoll.

Dahinter steht das schon bei der PISA-Leistungsvergleichsuntersuchung zugrunde liegende angelsächsische „literacy-concept“, das eine „funktionale Sicht auf muttersprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge“ beinhaltet. „Bereits der mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildungstest von TIMSS folgte dieser Konzeption. Im Rahmen von TIMSS wurde allerdings noch versucht – und dieser Versuch war durchaus strittig -, einen Kompromiss zwischen Anwendungsorientierung und curriculärer Anbindung der Testaufgaben an Standardstoffe der Sekundarstufe I zu erreichen. PISA dagegen lässt Fragen der curricularen Validität weiter in den Hintergrund treten und setzt entschieden auf die Erfassung von Basiskompetenzen in variierenden Anwendungssituationen“ (Baumert u. a. 2001, 19).

Der Verzicht der nationalen Bildungsstandards auf verbindliche inhaltliche Konkretisierungen erscheint nicht nur im Rahmen des empiristischen Forschungsparadigmas konsequent. Er wird auch von den beiden Grundsätzen der Globalisierung, *Autonomie und Deregulierung* auf der einen und *Qualitätssicherung und Evaluation* auf der anderen Seite gefordert. Wenn Bildungsstandards eine vergleichbare Qualität der Schule sichern und globale Evaluationen ermöglichen sollen, dann sind inhaltliche Normierungen allenfalls in regionalspezifischer Ausprägung denkbar, aber nicht in globalisierter Form standardisierbar. Die inhaltliche Ausfüllung der Standards muss deshalb dem Schulträger oder den Schulen in Form von Kerncurricula und schuleigenen Curricula überlassen bleiben.

Das Auswahl- bzw. Entscheidungskriterium ist dabei nicht die mögliche Bedeutung und Bedeutsamkeit der Inhalte für die Schülerinnen und Schüler, sondern die Eignung der Inhalte als Mittel für den Kompetenzerwerb. Denn hier gilt: Nicht der Wert der Inhalte spielt eine Rolle, sondern ihr Nutzen. Bildungsstandards sind demnach sachindifferente, d.h. wert- und normleere Verhaltensweisen, die als Kompetenzen in situativen Handlungskontexten zur Disposition stehen. Streng genommen handelt es sich also um Verhaltensstandards, die es ermöglichen, in verschiedenen inhaltlichen Kontexten eine Leistung zu erbringen. Dahinter steht „der Gedanke, dass Kompetenz in diese Dimensionen generalisiert werden muss, wenn man den politischen Anspruch moderner Gesellschaften und die Erwartungen von Individuen und gesellschaftlichen Arbeitsprozessen nicht unterbieten will“ (Tenorth 2004, 175).

Da es um potentielle Leistungen geht, die im Fall des Lernerfolgs erbracht werden können, erscheint es nicht angebracht, statt von Bildungsstandards von Leistungsstandards zu sprechen, wie gelegentlich vorgeschlagen worden ist. Die in den Standards definierten Kompetenzen enthalten wegen ihrer Potentialität nicht nur einen *Fähigkeitsaspekt*, d.h. ein definiertes vorzeigbares bzw. testbares Können, sondern auch einen *Bereitschaftsaspekt*, d.h. eine Motivation, dieses Können in inhaltlichen Kontexten tatsächlich auch zu zeigen. Insofern kommt mit den Bildungsstandards unter der Hand auch etwas Erzieherisches ins Spiel, was allerdings – wegen des unkritischen empiristischen Kontexts – nur auf die Affirmation der gewünschten Verhaltensstandards hinauslaufen kann (vgl. Benner 1982). Es geht, vereinfacht gesagt, um die Bereitschaft, das, was man kann, nicht nur in den geforderten Evaluationszusammenhängen, sondern – global gesprochen – in beliebigen Kontexten zu zeigen. Am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts zeigt sich das zum Beispiel „in der Intention und Motivation, sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen (Motivation)“ (Bundesministerium 2003, 73).

Eine solche Affirmation ist – betriebswirtschaftlich gesehen – zweckmäßig. Denn Kompetenzen verstehen sich als individuell und gesellschaftlich akkumuliertes Humankapital, das in ganz verschiedenen Wettbewerbskontexten investiert werden soll, damit ein möglichst großer Nutzen erzielt wird. Individuelle Interessen stören dabei nur.

Und daran ist nichts Falsches! Jede Gesellschaft muss ein vitales Interesse daran haben, die nachwachsende Generation so zu qualifizieren, dass sie sich in die

verschiedenen Praxisfelder der Gesellschaft integrieren kann. Zur Existenzsicherung gehören ohne jeden Zweifel pragmatische Kompetenzen, die – losgelöst von den Kontexten ihres Erwerbs – in den verschiedenen Lebenszusammenhängen eine Leistungserbringung ermöglichen.

Die Standards, denen solche Kompetenzen genügen müssen, sind heute in der Tat global. Die Welt ist verkehrstechnisch und medientechnisch so weit erschlossen, dass es sich keine Nation mehr leisten kann, ihre Ausbildungsprozesse nur von den regionalen Erfordernissen her zu bestimmen. In dieser Hinsicht ist es vernünftig, wenn eine Zentralstelle bestimmt, was denn Schüler nach Abschluss bestimmter Klassenstufen mindestens können sollen.

Und in diesem Kontext erscheint es auch vernünftig, wenn alles daran gesetzt wird, dass jede einzelne Schülerin, jeder einzelne Schüler die gesetzten Bildungsstandards erreicht. Gerade im Ausdruck „Standard“ wird deutlich, dass es nicht um individuelle Lern- oder gar Bildungsleistungen geht, sondern um die Leistungen eines Bildungssystems. Wenn Bildungsstandards definieren, über welche Kompetenzen am Ende von Bildungslaufbahnen verfügt werden soll, dann wird von den Individuen ausdrücklich abstrahiert. Wenn die Standards nicht erfüllt werden, dann trägt das Bildungssystem dafür die Verantwortung, nicht die einzelne Schülerin, der einzelne Schüler.

Die Qualität einer Schule hängt also von der Art und Weise ab, wie sie den Erwerb der existentiell notwendigen Kompetenzen *für alle* sichert. Dies zu messen, wird künftig die Aufgabe einer Qualitätssicherungsagentur in Berlin sein, die die Kultusministerkonferenz mit 2,5 Millionen Euro jährlich finanzieren wird.

### 3. Ergänzungsnotwendigkeit von Bildungsstandards als Beitrag zur pädagogischen Schulqualität

Bisher ist deutlich geworden, dass Bildungsstandards zwar das Wort Bildung enthalten, sich aber nur auf den pragmatischen Teilaspekt beziehen, der für alle in identischer Weise definiert werden kann. Dies ist der Globalisierungsaspekt der Bildung. „Auf Pädagogik, insbesondere Allgemeine Pädagogik, kann das Konzept zugunsten angewandter Psychologie, darauf basierender Fachdidaktik und empirischer Sozialforschung verzichten. Es fügt sich in die moderne Konsumgesellschaft ein, betrieben von global wirksamen Expertengruppen, die ihre normative Empirie mit betriebswirtschaftlichen Kategorien (Qualitätsentwicklung, Outcome-Orientierung, Benchmarking u. a. m.) unterlegen. Internationale Anschlussfähigkeit ist garantiert. Durch Vernachlässigung des Subjekts verschafft es sich die nötige Distanz, die man für Standardisierung, Kontrolle und Steuerung benötigt“ (Koch 2004, 190).

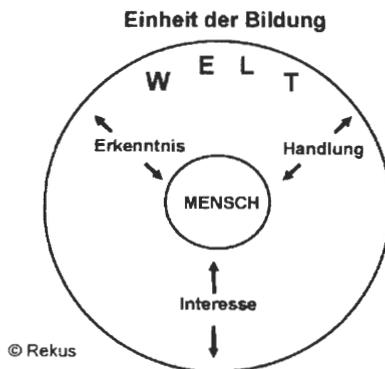
In einem traditionellen Bildungsverständnis wird menschliche Bildung aber nicht durch die Beherrschung von Fähigkeiten und Fertigkeiten erschöpft, sondern stellt sich erst dann ein, wenn Haltungen und Einstellungen hinzukommen, die sich nicht unkritisch-affirmativ, sondern wertend-kritisch zum eigenen Vermögen ver-

halten und so erst situativ angemessene Handlungsentscheidungen ermöglichen. Bildung in einem solchen Verständnis meint gerade nicht jederzeit und überall vorführbare standardisierte Verhaltenskompetenzen, sondern das Vermögen, in den unvorhersehbaren Situationen des Lebens vernünftig handeln und dieses Handeln verantworten zu können. *Bildung ist also unser wichtigstes „Lebensmittel“.*

Ein solches zukunftsbezogenes Bildungsverständnis ist nicht auf ein Kompetenzmodell reduzierbar. Denn wir dürfen davon ausgehen, dass das, was wir heute als Bildungsstandards für die Bewältigung der Zukunft ausgeben, längst überholt sein wird, wenn die Zukunft tatsächlich eintritt. Man denke doch nur einmal an die Kompetenzen zurück, die die Schule früher unter dem Aspekt der Vorbereitung auf das zukünftige Leben vermittelt hat. Viele der heute in Schlüsselpositionen der Gesellschaft Tätigen haben in ihrer Schulzeit gelernt, mit dem Rechenschieber umzugehen. Das war einmal ein Bildungsstandard! Wer das heute noch gut kann, könnte in einem Schulmuseum die Asservate zum Erstaunen der Besucher vorführen. Oder man erinnere sich an die Computersprache „basic“, die die Schulkinder in den späten achtziger Jahren als informationelle Basiskompetenz lernen mussten. Diese Sprache versteht schon lange kein PC mehr. Standards von heute sind oft die Kuriositäten von morgen.

Zukunft ist niemals das, was die alte Generation für die junge festzulegen versucht. Deshalb kann die Schule ihre Schüler auch nicht auf *die* Zukunft vorbereiten. Das pädagogische Bildungsziel der Schule besteht vielmehr darin, die Jugend zu einer selbständigen und verantwortlichen Gestaltung der Zukunft zu befähigen. *Zukunft ist immer das, was die nachfolgende Generation daraus macht.*

Stimmt man diesem Gedanken zu, dann benötigt man ein zukunftsweisendes Bildungskonzept, das über die heute erkennbaren Kompetenzanforderungen hinausweist. Ein solches Konzept wird die drei unterscheidbaren Aspekte der Bildung, unter denen sich der Mensch ins Verhältnis zur Welt setzen kann, miteinander verknüpfen müssen, nämlich Erkenntnis, Interesse und Handlung:



Geht man von einem solchen einheitlichen Bildungsbegriff aus und unterstellt, dass es vernünftig ist, in der Schule unter anderem auch die nationalen Bildungs-

standards zu gewährleisten, dann ergeben sich folgende Grundsätze für die künftige Gestaltung schulischer Lernprozesse:

- a) Humanes (!) Wissen ist nicht auf eine pragmatische Kompetenz reduzierbar, die auf Verlangen vorgeführt werden kann. Mit „Benchmarking“ lässt sich menschliches Wissen also nicht vollständig erfassen (vgl. Baumert u.a. 2001, 19). Wissen ist in pädagogischer Hinsicht vielmehr eine methodisch gegliederte Struktur des Bewusstseins, die nicht nach „mehr“ oder „weniger“ quantifiziert, sondern nur nach dem Grad der Differenzierung qualifiziert werden kann. Wissen ist also subjektiv gebunden, d. h. an ein erkennendes bzw. lernendes Subjekt und an die Konstitutionsbedingungen des Erkenntnis- bzw. Lernprozesses selbst. Wegen dieser Subjektbindung des Wissens und der es begründenden Lernverfahren und -methoden, kann es keine Standardwege zur Bildung geben (vgl. Rekus 2003). Wenn schon alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Lernprozesse über standardisierte Kompetenzen verfügen sollen, dann setzt das voraus, dass die Wege zu den identischen Zielen unterschiedlich sein müssen. Nationale Bildungsstandards fordern regionalisierte Schulprogramme, die eine Individualisierung des Lernens erlauben.
- b) Mit einem ganzheitlichen Bildungsbegriff, der die Subjektbindung betont, ist zugleich der Gedanke verknüpft, dass der Kompetenz-Erwerb, d. h. die Aneignung von Fähigkeiten und Fertigkeiten allein nicht ausreicht, um verantwortlich in der Welt handeln zu können. Das fachlich bestimmte Wissen, wie es im Unterricht angeeignet wird, gibt aus sich heraus noch keine verantwortbare Antwort auf die Frage, was man damit anfangen soll. Darüber kann auch die in den Bildungsstandards betonte „volitionale“ Dimension nicht hinwegtäuschen, da sie von einer gewünschten Motivation ausgeht, aber nicht das Sich-selber-Motivieren als Aufgabe formuliert.

Wenn es bei den Bildungsstandards um eine (ganzheitliche) Bildung gehen soll, dann müssen die Schülerinnen und Schüler auch lernen, die Vielseitigkeit ihrer Kompetenzen mit ihren Werturteilen und Anschauungen so zu verbinden, dass sie selber zukunftsweisende Handlungsinteressen ausprägen können. Das kann man als Aufgabe eines erziehenden Unterrichts bezeichnen. Das ist nichts Neues, hat sogar eine lange Tradition in der Pädagogik, wird aber bei der gegenwärtigen Dominanz psychologischer und neurophysiologischer Paradigmen leicht übersehen. Johann Friedrich Herbart hatte diese Aufgabe vor rund 200 Jahren in großer Präzision für die beginnende Moderne formuliert. Er forderte eine Form des Unterrichts, die den Schülern hilft, das jeweils neu Gelernte mit dem eigenen Werturteil zu verknüpfen, um in den vielfältigen und unvorhersehbaren Situationen des Lebens entscheidungs- und handlungsfähig zu werden.

In pädagogischer Hinsicht besteht also das Ziel von Unterricht und Erziehung nicht in der Affirmation von herrschenden Verhaltensstandards, sondern in der Ermöglichung von künftigen Handlungsentscheidungen. Man kann dieses Ziel auch mit dem Begriff „Entscheidungskompetenz“ belegen.

- c) Erst beides zusammen genommen ermöglicht eine Antwort auf die Frage „Was soll ich tun?“ Sie kann zwar im Unterricht hypothetisch „gelöst“ werden, aber die Lösungen müssen sich in der außerschulischen Realität noch einmal bewäh-

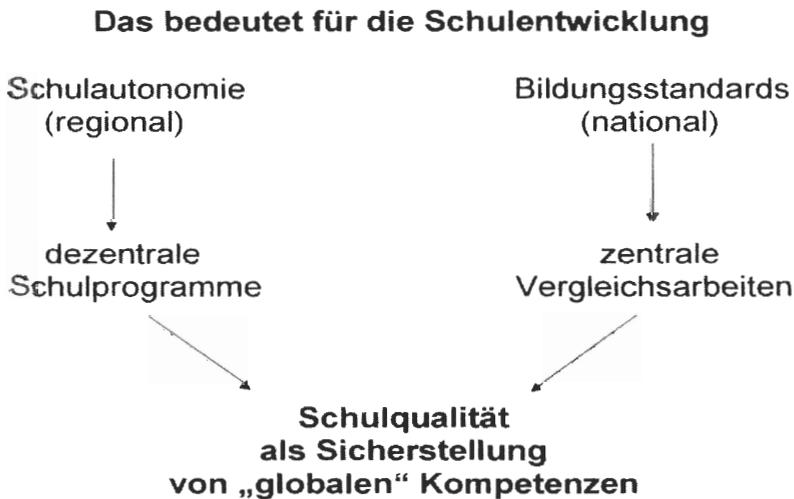
ren können, weil jede Handlungsentscheidung von situativ zu treffenden persönlichen Güterabwägungen abhängt. Der pädagogische Sinn der Bildungsaufgabe liegt gerade nicht darin, standardisierte Verhaltenskompetenzen zu vermitteln, sondern die eigenen sittlichen Handlungsmotive zu klären und sie disponibel zu machen. Moralität ist nicht ein Zweck unter anderen Schulzwecken, sondern der ganze Zweck der Schule.

#### 4. Schulische Programmarbeit

Die drei genannten grundlegenden Aspekte pädagogischer Arbeit sind miteinander verknüpft und gehen auseinander hervor. In ihrem Zusammenhang können sie der schulischen Programmarbeit einen Rahmen geben. Das bedeutet u. a. Folgendes:

Nationale Bildungsstandards sind wie die Räder an einem Wagen. Da sie zentral geliefert werden, muss die Einzelschule das Rad nicht neu erfinden. Aber Design und Aufbau von Chassis und Karosserie müssen von den Schulen selbst entwickelt werden, da nur sie die Wege kennen, auf denen gefahren werden kann. Schulprogramme sollen dazu beitragen, dass der richtige Antrieb entstehen und in eine richtige Richtung führen kann.

Es geht um die Stärkung dessen, was der linke Zweig der folgenden Graphik andeutet. Denn er verkörpert das Postulat zunehmender Autonomie und Selbstverantwortung und bringt damit das zur Sprache, was das Ziel der Bildung ist, nämlich Selbstbestimmung in Verantwortung:



Wenn sich Bildung in der *Art und Weise* der Auseinandersetzung mit Aufgaben ereignet, dann ist die Lernprozessgestaltung so vorzunehmen, dass die drei Aspekte der Bildung in ihrem Zusammenhang zum Zuge kommen: Erkennen-Können, Werten-Können und Entscheiden-Können. Dies geschieht am ehesten durch eine Unterrichtskultur, in der vielfältige Unterrichtsformen vorkommen. Lehrgangsorientierte Unterrichtsformen, projektorientierte Unterrichtsformen, selbstgesteuerte Unterrichtsformen, Wochenplanarbeiten, Betriebs- und Sozialpraktika usw. sind geeignet, einen Bezug zum Erfahrungs- und Erlebnishorizont der Schüler zu eröffnen, ihr fachüberschreitendes Werturteil herauszufordern und das Zusammenführen von Wissen und Handeln im Sinne von Entscheidungskompetenz anzubahnen (vgl. Rekus 2003, 96 ff).

## Zusammenfassung

Durch die Einführung von Bildungsstandards wird der instrumentelle Lernerfolg weniger vom Zufall der Schulwahl und Schülerzusammensetzung abhängig. Wer sein Kind zu einer x-beliebigen Schule schickt, muss sich darauf verlassen können, dass bestimmte Standards eingehalten werden.

Der Beitrag der Schule zur Bildung der Menschen liegt aber nicht in der Transmission der Standards in die Köpfe der Schüler, sondern in der Art und Weise, wie die Standards erreichbar werden. Dies ist die programmatische Aufgabe der Einzelschule.

Schulprogramme gewinnen im Zusammenhang mit dem Bildungsstandard-Konzept deutlicher als bisher an Bedeutung, da sie Schülern und Eltern eine begründete Schulwahl ermöglichen, die sich eben nicht mehr auf die Standardaspekte der Bildung zu beziehen braucht, weil man davon ausgehen muss, dass alle Schulen sie ohnehin erfüllen. Aber *wie* sie tatsächlich erfüllt werden, darin können und sollen sich die Schulen profilieren und voneinander unterscheiden.

## Literatur

- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Benner, Dietrich.: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, 1982, 951–967.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn 2003 (als PDF-Datei unter [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)).
- Koch, L.: Allgemeinbildung und Grundbildung. Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 2/2004, 183–191.
- Kultusministerkonferenz (Hg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. Bonn 2003 (als PDF-Datei unter [http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch\\_MSA\\_BS\\_04-12-03.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf)).

- Rekus, Jürgen: Die Aufgabe der Didaktik. Eine Neubestimmung nach PISA. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule. Heft 3/2003, 131–139.
- Rekus, Jürgen: Braucht die Ganztagschule eine spezifische Schultheorie? In: Rekus, Jürgen (Hg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung. Münster 2003, 86–100.
- Schedler, Kuno/ Proeller, Isabella: New Public Management. Bern. Stuttgart, Wien 2000.
- Tenorth, H.-E.: Stichwort „Grundbildung“ und „Basiskompetenz“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 2/2004, 169–182.

## Aus der Vergangenheit lernen? – Bildungsstandards unter historisch-systematischer Perspektive

### 1. Einleitung

„Bildungsstandards“ und „Kernlehrpläne“ sind Themen, deren hohe Aktualität zu Recht aus den bekannten Ergebnissen der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien wie TIMMS oder PISA resultiert. Seit den späten 60er Jahren hat die Öffentlichkeit, aber auch die Pädagogik im allgemeinen und die Schulpädagogik im besonderen nicht mehr mit dieser Vehemenz die Frage nach der Qualität und Quantität von Schul- und Schülerleistungen gestellt. Es ist nicht nur der seit dieser Zeit heftig umstrittene und ideologisierte Leistungsbegriff, der die Sicht auf die realen Anforderungen verschleiert hat. Auch die seit fünf Jahrzehnten immer wieder geführte Diskussion um den Bildungsbegriff – eine zentrale und auch heute noch unabdingbare Kategorie schulpädagogischen Denkens – hat ihre intensiven Reflexionsbemühungen letztlich nicht so weit vorantreiben können, daß daraus schließlich ein Bewußtsein für die *Ergebnisse* von Bildungsprozessen und deren *Überprüfung* erwachsen ist.

Aber diese gegenwärtige Diskussion um Bildungsstandards – das ist die übergreifende These der folgenden Überlegungen – bringt nur einen ausgewählten Aspekt zur Sprache, der in seiner Bedeutung gegenwärtig überschätzt wird und deshalb der Relativierung bedarf. So sehr wir künftig sinnvolle Instrumente zur Feststellung von Schülerleistungen benötigen, so wichtig erscheint mir eine *umfassendere* Diskussion um das, was Qualität von Schule und Unterricht insgesamt ausmacht. Die Beschreibung von Schul- und Unterrichtsqualität stellt sich nämlich als ein komplexes Zusammenwirken von zahlreichen Aspekten dar, die zu einem möglichst sinnkohärenten Denkansatz zusammengefügt werden müssten. Ein Rückblick in die jüngere, etwa fünf Jahrzehnte zurückreichende Geschichte der Schulpädagogik bzw. Didaktik soll diese These stützen.

### 2. Probleme der heutigen Diskussion um Bildungsstandards

Wenn man problematische Aspekte der heutigen Diskussion um Bildungsstandards benennen will, hat man es nicht nur mit der Schwierigkeit zu tun, auf der Höhe der Zeit zu sein, denn die Informationslage ändert sich in kurzen Abständen. Man muß auch dem Sachverhalt Rechnung tragen, der sich aus der zeitlichen Abfolge der Ereignisse ergibt: Zunächst sollte die vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in Auftrag gegebene „Expertise“ (hier zitiert als Klieme u. a. 2003) mit nationalen *Bildungsstandards* Maßstäbe für die schulische Zukunft

setzen. Schulbildung ist aber eine Sache der Bundesländer. Die föderalistische Kulturhoheit einerseits und die notwendige Abstimmung unter den Ländern auf ein Minimum an Gemeinsamkeiten andererseits führten schließlich zu der Lösung, die wir in den sogenannten Kernlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) finden. Man kann diesen beiden Schwierigkeiten offensichtlich nur dann gerecht werden, wenn man sie in Bezug zur ursprünglichen Motivation setzt, Abhilfe für unbefriedigende Schülerleistungen zu schaffen. Dann lassen sich nämlich einige übergreifende Gemeinsamkeiten dieser beiden Konzeptionen (Expertise und Kernlehrpläne) erkennen, die sich im Wechsel der Aktualitäten durchgehalten haben; sie sind in der Expertise weitgehend explizit, in den Erläuterungen der Kernlehrpläne eher implizit leitend. Ungeachtet der feststellbaren Unterschiede zwischen den beiden Konzeptionen wird im folgenden zusammenfassend die Bezeichnung „Bildungsstandards“ gewählt.

Problematisch erscheinen insbesondere diese Aspekte zu sein:

1. „Bildungsstandards sollen die Kernideen der Fächer bzw. Fachgruppen besonders klar herausarbeiten“ (Klieme u.a. 2003, 18), wobei die Annahme leitend ist: „Unterrichtsfächer korrespondieren mit wissenschaftlichen Disziplinen“ (ebd.).
2. Bildungsstandards sollen von den einzelnen Fachdidaktiken formuliert werden (vgl. Klieme u.a. 2003, 16).
3. Bildungsstandards sind an „Handlungen und Operationen“ (Klieme u.a. 2003, 15. 16) orientiert.
4. Das Erreichen von Bildungsstandards soll durch empirische Testverfahren evaluiert werden. Diese „Testverfahren ... operationalisieren die Kompetenzanforderungen durch konkrete Aufgaben“ (Klieme u.a. 2003, 11).
5. Bildungsstandards drücken „Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernern erwartet werden“. (Klieme u.a. 2003, 18). Die damit formulierten „Kerncurricula“ „bezeichnen nicht das Totum, sondern allein das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule“ (ebd., 80).

Ad 1: Die behauptete Korrespondenz von Unterrichtsfächern und wissenschaftlichen Disziplinen spiegelt eine weit verbreitete Ansicht wider; sie wird und wurde in unterschiedlichen Argumentationssituationen unermüdlich wiederholt, wobei Unterschiede lediglich im vermuteten *Maß* der Korrespondenz auffallen. Aus lehrplantheoretischer Sicht erweist sich diese Aussage aber als unhaltbar. Unterrichtsfächer entsprechen – wenn überhaupt – nur sehr bedingt wissenschaftlichen Disziplinen. Sie sind in erster Linie aufgrund bestimmter geschichtlich-gesellschaftlicher Konstellationen in die Schule aufgenommen worden. Im Laufe der Zeit haben sich dann früher oder später zwar auch Bezüge zu bestimmten wissenschaftlichen Disziplinen ergeben; sie sind aber nicht von Dauer gewesen und haben sich inhaltlich oft genug geändert.

Von dieser historischen Tatsache abgesehen sind es vor allem *strukturelle Unterschiede* zwischen Schulfach und Wissenschaft, die die Zweifel an der Korrespondenzthese stützen. Während es in einem Schulfach immer um eine *pädagogisch* begründete Auswahl von Inhalten geht, hat eine Wissenschaft kein

immanentes Auswahlkriterium, mit dem sie die Fülle ihrer Erkenntnisse auf die Belange des Schulunterrichts reduzieren könnte. Allein schon die Frage der Verstehbarkeit des Gegenstandes für Schüler entsprechender Altersstufen setzt ein entwicklungspsychologisches Kriterium voraus. Grundsätzlicher erscheint zudem die Tatsache, daß Wissenschaften heute hoch komplexe Gebilde darstellen, deren Aussagen nicht zu einem stringenten Ganzen zusammenfügbar sind. Im mathematischen und naturwissenschaftlich-technischen Bereich scheint das auf den ersten Blick noch möglich: aber Gegensätze von klassischer oder alternativer Medizin deuten bereits auf die Bevorzugung unterschiedlicher Erfahrungs- und Handlungsmuster hin. Im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich wird man ernsthaft jedoch nicht von einer Einheit sprechen können; sind es im naturwissenschaftlichen Bereich einige wenige große wissenschaftliche Revolutionen gewesen, die zu folgenreichen Paradigmenwechseln führten, so steht im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich die Vielzahl der sich permanent abwechselnden Theoriekonjunkturen für ein überaus heterogenes Bild geschichtlich kontingenter Konstruktionen sozialer Realität, das morgen bereits anders ausfallen kann.

Diese strukturellen Gründe haben in den letzten Jahrzehnten bis in die gegenwärtige Diskussion um Bildungsstandards offensichtlich wenig an der Popularität der Korrespondenzthese rütteln können. Als Folge hat sich die Wissenschaftsorientierung zum einen als unverzichtbar erscheinendes didaktisch-methodisches Prinzip von Unterricht etabliert, zum anderen aber als terminologisch sehr vages Phänomen gehalten, deren Klärung bis heute aussteht. Die Arbeiten von Wolfgang Klafki (Klafki 1996) und Dietrich Benner (Benner 2002) darf man als positive Ausnahmen und ermutigende Ansätze betrachten.

Wie läßt sich aber – trotz der angesprochenen strukturellen Schwierigkeiten und der Ungeklärtheit des Sachverhaltes – das in der Diskussion um Bildungsstandards wieder erwachte Plädoyer für wissenschaftsorientierten Unterricht erklären? Möglicherweise liegt es am hohen Aktualitätsdruck des diagnostizierten Zustandes: Schülerleistungen sind danach ein Indiz für die wirtschaftliche und die damit zweifelsohne zusammenhängende soziale und politische Zukunft einer Nation. Man muß diesen Sachverhalt sehr ernst nehmen, denn auch in Deutschland wird die Wahrung sozialen Friedens gerade vor dem Hintergrund globalisierter Märkte eine wichtige politische Ordnungsaufgabe werden; wir stehen hier vielleicht erst am Anfang. Wir haben aber auch gute Gründe, diesen Aktualitätsdruck durch einen Blick in die jüngere Geschichte der Schulpädagogik zu relativieren.

Das Prinzip des wissenschaftsorientierten Unterrichts ist – zumindest was seine explizite Einforderung für schulischen Unterricht anbetrifft – eine Erfindung, die in die späten 60er Jahre zurückreicht. Im „Strukturplan für das Bildungswesen“, in dem der Deutsche Bildungsrat 1970 seine zukunftsweisenden „Empfehlungen für das deutsche Bildungswesen“ aussprach, wurde die Wissenschaftsorientierung für alle Schulformen und -stufen, selbst für die Grundschule eingefordert. Diese Forderung läßt sich als Ausdruck des damaligen Diskussionsstandes verstehen, von dem weitreichende Folgen ausgingen. Für die Grundschulen etwa wurden um 1970 in fast allen Bundesländern neue Richtlinien und Lehrpläne erlassen, die die Wissenschaftsorientierung als leitendes Prinzip implantierten. Im Mathematikun-

terricht hielt die Mengenlehre Einzug, im Deutschunterricht wurde die inhaltsbezogene Grammatik durch die generative Transformationsgrammatik abgelöst, und das Verfahren der Synopse prägte die Arbeit im Religionsunterricht. Vor allem der Sachunterricht zeigte im naturwissenschaftlichen Bereich deutliche Spuren der Wissenschaftsorientierung; die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen – 1969 erlassen – formulierten das so: „Der naturwissenschaftlich-technische Elementarunterricht umfaßt physikalische, chemische und wetterkundliche Inhalte. Seine Aufgabe ist es, dem Schüler naturwissenschaftliche Sachverhalte der Umwelt zu erschließen und, so weit es möglich ist, die Wirkungszusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten erkennen zu lassen. Dabei geht es nicht nur darum, Gegenstände und Abläufe nur verbal anzusprechen, sondern experimentell zu untersuchen“ (257).

Wir wissen mittlerweile, was aus diesen Forderungen geworden ist. Die Gestaltung des Mathematikunterrichts hatte offensichtlich nicht nur die meisten Schüler, sondern zum Teil auch deren Eltern überfordert, die sich über Kursangebote der Schulen und Volkshochschulen erst selbst das grundlegende Vokabular der Mengenlehre aneignen mußten. Heute ist diese reine mengentheoretische Orientierung weder in den gültigen Lehrplänen noch in Schülerbüchern zu finden. Auch die Transformationsgrammatik sucht man in Schülerbüchern vergebens, im Religionsunterricht dominiert jetzt das Korrelationsprinzip, die angesprochenen Inhalte des Sachunterrichts finden wir heute zu einem beträchtlichen Teil im Lehrplan der 5. und 6. Jahrgangsstufe der weiterführenden Schulen wieder.

Offensichtlich konnte man sich damals dem Aktualitätsdruck der Forderung nach stringenter Wissenschaftsorientierung nicht entziehen. Dieser Aktualitätsdruck ist sicherlich nur durch eine Gemengelage von ineinanderwirkenden Aspekten zu verstehen; einige seien hier herausgehoben. Die Debatte um den *dynamischen Begabungsbegriff* hatte großen Optimismus hinsichtlich der kindlichen und jugendlichen Entwicklungsmöglichkeiten verbreitet; dieser Optimismus speiste sich u. a. aus der damals noch relativ ungebrochenen Begeisterung für die *behavioristische Sicht des Lernens*, die den Lernerfolg im wesentlichen als eine Frage der optimalen Gestaltung von äußeren Lernbedingungen sah. Im Zusammenhang damit glaubte man, Unterricht als eine Sequenz von zu erreichenden operationalisierten Lernzielen gestalten zu müssen. Im Bereich des Grundschulunterrichts hatte sich *heftige Kritik* gegenüber dem Heimatkundeunterricht entwickelt, der von etwa 1920 bis in die 60er Jahre unverändert an den von Eduard Spranger geprägten Prinzipien der Anschauung, der Ganzheitlichkeit und vor allem der Heimatbezogenheit orientiert war. Wesentliche Punkte dieser Kritik waren: Die Betonung des Anschauungsprinzips habe dazu geführt, daß die kindliche Erfahrungswelt auf einen engen Umkreis beschränkt werde; die ganzheitliche Ausrichtung des Unterrichts verhindere eine im Ansatz bereits in der Grundschule mögliche Fächerung; die irrationale bzw. emotionale Fundierung der Heimatkunde habe ein rationales Eindringen in die Sachgegebenheiten unterbunden. Heimatkunde müsse deshalb abgelöst werden durch ein neues Fach, durch *wissenschaftsorientierten Sachunterricht*.

Diese Gemengelage zeigt, daß damals eine pädagogische Aufbruchstimmung herrschte, die aber für sich allein nicht ausgereicht hätte, das Prinzip der Wissenschaftsorientierung als didaktische Leitkategorie einzuführen. Auslösend war ein außerpädagogisches Ereignis, das in den USA stattfand, dort gravierende Änderungen des Unterrichts, insbesondere des naturwissenschaftlich-technischen bewirkte und mit einer Zeitverzögerung von etwa fünf Jahren zu entsprechenden Folgen in der Bundesrepublik Deutschland führte: Am 03.10.1957 gelang es der (damaligen) UdSSR, den Sputnik in die Erdumlaufbahn zu schießen. Dieses Ereignis deutete man in den USA als große weltraumstrategische Niederlage und sprach allgemein vom „Sputnik-Schock“. Auf der Suche nach Gründen für diese vermeintliche Rückständigkeit fragte man bald nach der Effizienz schulischen Unterrichts. Im „Rockefeller Bericht“ (hier zitiert aus Beck/Claussen 1976, 81) hieß es 1958:

„Allzu lange waren die Kapazitäten an den Hochschulen in der Höhenluft ihres abstrakten Lehrens nicht zu bewegen, sich darum zu kümmern, wie ihre Fächer an den Grundschulen und Oberschulen unterrichtet, was für Kurse erteilt und was für Schulbücher geschrieben werden. In den letzten Jahren haben sie mit Schrecken erkannt, daß eine magere Ernte im College sich oft unmittelbar auf eine schlechte Bodenpflege in den voraufgehenden Schulstufen zurückführen läßt!“

Auf derartig harte Worte folgten entsprechende Taten. Die US-Regierung stellte immense finanzielle Ressourcen zur Verfügung, um die Entwicklung von naturwissenschaftlich-technischen Curricula voranzutreiben. „Ihre Kosten berechnet man unter Curriculumentwicklern in ›Zach‹. Diese Einheit einer ›Curriculumkostensumme‹ entspricht \$ 500 000. Sie ist nach J.R. Zacharias benannt, der als erster eine derart hohe Summe für ein Curriculumprojekt beantragte“ (Lauterbach, zit. nach Beck/Claussen, 84). SAPA (Science a Process Approach) ist ein bekanntes, aus diesen Bemühungen hervorgegangenes naturwissenschaftliches Curriculum und kostete bereits mehrere ›Zachs‹. Es wurde von Tütken und Spreckelsen (1973) ins Deutsche übersetzt und übte in der Bundesrepublik großen Einfluß auf den naturwissenschaftlichen Bereich der Sachunterrichtsdidaktik aus.

Man mag berechnete Vorbehalte haben, den damaligen „Sputnik-Schock“ mit dem heutigen „PISA-Schock“ zu vergleichen, denn die reale Lage damals ist mit der heutigen nur bedingt vergleichbar. Dennoch führt uns dieser geschichtliche Rückblick einen Sachverhalt vor Augen, aus dem wir etwas lernen können: Zu keiner Zeit scheint man immun davor zu sein, die jeweils gegenwärtigen Probleme mit einem derart hohen Aktualitätsdruck zu etikettieren, so daß andere „Probleme“ dadurch – zumindest zeitweise – in den Hintergrund geraten; auch im Bereich der Schulpädagogik scheint man zu einem „Pars-pro-toto-Denken“ zu neigen, durch das der einzelne Aspekt – hier die Wissenschaftsorientierung – in seiner Bedeutung überschätzt und für die „ganze Wahrheit“ gehalten wird und die vielen anderen Möglichkeiten guter Unterrichtsgestaltung unberücksichtigt bleiben.

Ad 2: Die Forderung, Bildungsstandards seien von den jeweiligen *Fachdidaktiken* zu formulieren, zeugt auf den ersten Blick von Plausibilität, erfolgt schulischer Unterricht doch in Schulfächern, für die sich im universitären Bereich die Fachdi-

daktiken verantwortlich fühlen (sollten). Diese Fachdidaktiken sind de jure selbständige Arbeitseinheiten, de facto stehen sie aber unter hohem fachwissenschaftlichen Druck. Die Ursache hierfür liegt in der institutionellen Zuordnung der Fachdidaktiken. Die in den 70er Jahren anlässlich der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten diskutierte Frage der Zuordnung der Fachdidaktiken zum erziehungswissenschaftlich-didaktischen Fachbereich oder zur Fachwissenschaft wurde bis auf wenige Ausnahmen (z. B. Bremen, Hamburg) einheitlich gelöst, indem man sich für *eine Fach-zu-Fach-Zuordnung* entschied. Die Fachdidaktiken sind seit dieser Zeit Bestandteil einer *fachwissenschaftlichen* Fakultät. Für die Vertreter der Fachdidaktik ist es seitdem eine Reputationsfrage, sich eher als Fachwissenschaftler oder als Pädagoge zu verstehen. Kollegiale Anerkennung ist ihnen in der Regel nur sicher, wenn sie sich der Fachdisziplin verbunden fühlen und sich darin durch entsprechende Publikationen ausweisen. Blankertz hatte die Situation nach einigen Jahren der institutionellen Konsolidierung 1984 deshalb so skizziert: „Fachdidaktiken unterliegen an den Universitäten einer Geringschätzung von seiten der Fachwissenschaften. Sie erscheinen als die Instanz, die im Namen der pädagogischen Rücksichtnahme die Schwäche des Subjekts – sei es Borniertheit, sei es Faulheit – gegen die objektiven Ansprüche verteidigt. Allenfalls unter psychologischem Interesse hält man diesen Sachverhalt einer wissenschaftlichen Behandlung wert, nicht aber unter dem Geltungsanspruch, den ein wissenschaftsorientierter Unterricht an den Lernenden stellt“ (1984, 278).

Fachdidaktiken haben aber nicht die unterstellte „Schwäche des Subjekts“ gegen die objektiven Ansprüche der Wissenschaften, sondern den *Anspruch junger Menschen auf Allgemeinbildung* zu verteidigen; Unterricht hat nämlich seinen obersten Zweck darin, Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten einer mündigen Lebensführung zu eröffnen. Das gilt insbesondere für die Pflichtschulzeit, also bis einschließlich zum 10. Schuljahr. Erst in der gymnasialen Oberstufe macht die Wissenschaftspropädeutik im Hinblick auf ein späteres Hochschulstudium tieferen Sinn. Selbstverständlich kann und darf auf objektives, wissenschaftliches Wissen nicht verzichtet werden, wenn junge Menschen über Sachverhalte ihrer Welt aufgeklärt werden sollen, um mit Hilfe dieses Wissens ihren eigenen Standpunkt zu finden. Aber dieser Gesichtspunkt, *das Finden des eigenen Standpunktes*, ist das Primäre der pädagogischen Angelegenheit und nicht die Vermittlung jenes wissenschaftlichen Wissens; es ist dringend notwendig, hat aber im allgemeinbildenden Unterricht immer nur dienende Funktion, um sich aus subjektiven Befangenheiten befreien zu können.

Die Diskussion der beiden ersten Aspekte abschließend dürfte man die Bedeutung des wissenschaftsorientierten Unterrichts zusammenfassend relativieren:

- Wissenschaftsorientierung ist ein wichtiges didaktisch-methodisches Prinzip des Unterrichts; Vorrang in der Argumentation müssen aber zwei andere, uns aus der bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis seit langem bekannte Prinzipien haben, nämlich das Prinzip der Gegenwarts- und der Zukunftsbedeutung des Unterrichtsgegenstandes. Diese beiden Prinzipien meinen, daß sich das didaktische Denken an den momentanen und künftigen Aufgaben, die man

als mündiger Bürger im privaten wie im öffentlichen Leben wahrzunehmen hat, orientieren müssen. Bildend sind in diesem Sinne nicht die Ereignisse der Französischen Revolution an sich, sondern die damals geschaffene Gewaltenteilung zwischen Legislative, Judikative und Exekutive in ihrer Bedeutung für die Stabilität moderner Demokratien, bildend sind nicht die Möglichkeiten der Prozentrechnung an sich, sondern ihre Anwendbarkeit bei der Beurteilung von Hypothekenverträgen, bildend ist auch nicht die Behandlung eines naturlyrischen Textes an sich, sondern die von ihm ausgehende Reflexion des Verhältnisses *Mensch und Natur und die sich daraus möglicherweise ergebenden Verhaltensweisen des jungen Menschen gegenüber der Natur*.

- Zu einem „guten“ Unterricht, dessen Qualität sich an den Schülerleistungen messen lassen muß, wird man neben diesen zwei Prinzipien auf andere aus der didaktischen Tradition bekannte nicht verzichten dürfen: Selbsttätigkeit, Zielorientierung, Strukturierung, Einheit von Konkretem und Abstraktem, Handlungsorientierung, Exemplarizität, Individualisierung, Geschlossenheit und Offenheit.
- Wissenschaftsorientierung ist ein Prinzip, das einer schulstufenspezifischen Auslegung bedarf. Inhalte und Methoden einer Wissenschaft können ansatzweise im Unterricht der gymnasialen Oberstufe Berücksichtigung finden, in der Grundschule aber wird man lediglich erste Schritte in Richtung auf Wissenschaftsorientierung einüben können, so etwa wenn Schülerinnen und Schüler lernen, gezielt Fragen zu stellen, etwas unter bestimmten Gesichtspunkten zu beobachten, Schlußfolgerungen mit Fakten abzugleichen usw. (s. hierzu vor allem Klafki 1996, Benner 2002).
- Wissenschaftlich-technische Rationalität dient der Aufklärung spezifischer Sachverhalte; das so bereit gestellte Wissen wird aber erst in Entscheidungssituationen verwertet. Unterricht muß deshalb auch das Beurteilungsvermögen darüber fördern, ob die wissenschaftlich-technische Rationalität im Dienste humaner Zukunft verwendet wird.
- Eine *fachdidaktische Legitimation von Unterrichtsinhalten* muß immer zwischen zwei Polen der Reflexion oszillieren: Neben der Orientierung an der zugehörigen Fachwissenschaft muß sie sich einer allgemeindidaktischen und bildungstheoretischen Reflexion stellen. Fachdidaktisches Denken findet also auf verschiedenen Ebenen statt: Man muß gute Gründe (sicherlich auch fachwissenschaftliche) für die Ziele einer Unterrichtsstunde und -reihe haben, man muß diese Ziele aber auch mittel- und langfristig mit den Aufgaben eines Schulfaches und mit der Stellung des jeweiligen Faches im Fächerkanon abgleichen; schließlich wird diese umfassendere Reflexion in die Frage münden, was überhaupt der Sinn von Schule sei. Ohne solche übergreifenden Reflexionsmuster werden Lehrerinnen und Lehrer keine Sinnkohärenz in die Vielfalt ihrer Aktivitäten bringen können.

Ad 3: Die Formulierungen von Bildungsstandards sollen sich an „Handlungen und Operationen“ (Klieme u. a. 2003, 15, 16) orientieren. Die Umsetzung dieser Forderung ist in den Kernlehrplänen entsprechend realisiert worden. Ein Beispiel aus

dem Entwurf des Kernlehrplans Deutsch (Stand: 15. 12. 2003) für das Gymnasium kann das zeigen. Dort ist die Rede von einem „Kompetenzprofil“, das sich aus den vier Bereichen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Umgang mit Texten und Medien“ und „Reflexion über Sprache“ zusammensetzt. Bei diesen vier Bereichen handelt es sich allerdings um keine neuen fachdidaktischen Entdeckungen, die aus der Diskussion um Bildungsstandards hervorgegangen wären; sie sind den Lehrerinnen und Lehrern des Faches Deutsch seit mehreren Jahrzehnten bestens bekannt. Im Bereich „Umgang mit Texten und Medien“ wird dabei für die Jahrgangsstufe 7/8 u. a. folgende Kompetenzerwartung formuliert:

„Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Strategien und Techniken des Textverstehens:

- komplexere Texte sinnerfassend lesen
- Informationen entnehmen
- Schlussfolgerungen ziehen
- Textaussagen in Beziehung setzen mit anderen Kenntnissen
- Textaussagen bewerten“ (Entwurf Kernlehrplan Deutsch – Gymnasium 2003, 24).

Für die Jahrgangsstufe 9/10 findet man im gleichen Bereich ähnliche Kompetenzformulierungen, zum Teil sogar in wörtlicher Übereinstimmung, allerdings wird dabei die Behandlung komplexerer Texte vorausgesetzt, so daß es sich durchgehend um höhere Leistungsanforderungen handelt.

Diese Formulierungen lösen beispielhaft die Forderung ein, daß Kompetenzerwartungen bzw. Bildungsstandards an „Handlungen und Operationen“ zu orientieren sind. Das ist auch zunächst einmal sinnvoll. Möglicherweise haben wir in der jüngeren Vergangenheit im Unterricht viel *über* Texte gesprochen, sie zerredet oder über sie diskutiert, bevor sie überhaupt verstanden worden sind. Insofern stehen wir hoffentlich am Beginn einer neuen Lesekultur, die Schülerinnen und Schüler zur Sorgfalt, Sachlichkeit, Differenziertheit und Genauigkeit im Umgang mit Texten und Medien anleitet.

Über diesen positiven Aspekt von Kompetenzformulierungen hinaus zeigen sich aber auch schnell die mit einem solchen Ansatz verbundenen grundsätzlichen Probleme. Denn bei den Kompetenzerwartungen wie etwa „Informationen entnehmen“, „Schlussfolgerungen ziehen“ oder „Textaussagen in Beziehung setzen mit anderen Kenntnissen“ handelt es sich offensichtlich um weitgehend *formale* Fähigkeiten. Die Funktion dieser formalen Fähigkeiten wird weder im Konzept der „Expertise“ noch in den Kernlehrplänen explizit beschrieben. Aus der Beschäftigung mit der Geschichte der Didaktik kennen wir aber eine Reihe von Argumenten, die man hier als implizite Begründungen vermuten darf, die sich allerdings alle als mehr oder weniger problematisch erweisen:

- Die wohl häufigste Begründung liegt in der Annahme einer Transferwirkung. Wenn Schülerinnen und Schüler etwa oft genug Texten Informationen entnommen und aus ihnen Schlußfolgerungen gezogen haben, dann hätten sie sich damit ein formales Potential angeeignet, mit dessen Hilfe sie künftig jeden anderen Text entsprechend erschließen könnten. Die mit dieser Annahme unterstellten formalen Fähigkeiten existieren aber nicht an sich, losgelöst von ir-

gendeinem Text, sondern bekommen ihren *inhaltlichen Sinn nur durch die in Texten verhandelte „Sache“*. In der Kurzgeschichte „Das Trockendock“ von Stefan Andres geht es um die Frage der Ambivalenz technischer Errungenschaften im Hinblick auf humanen Fortschritt, Heinrich Böll fragt mit der „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“ danach, ob der Mensch lebt, um zu arbeiten, oder arbeitet, um zu leben, und Wolfgang Borchert mahnt in seiner Erzählung „Nachts schlafen die Ratten doch“ die ältere Generation der Nachkriegszeit, eine ihrer wesentlichen Aufgaben in der Ermutigung der jungen Generation zu einem lebenswerten Neuanfang zu sehen. Die Informationen, die Schüler der einen Kurzgeschichte entnehmen sollen, sind für das Verständnis der anderen weitgehend irrelevant. Verallgemeinernd darf man also sagen: Die bloße Formulierung formaler Qualifikationen, wie sie uns im Konzept der Bildungsstandards begegnet, kann zu sehr von den inhaltlichen Aufgaben und Fragen der Bildung ablenken – eine Gefahr, die bei Berufsanfängern offensichtlich wesentlich größer ist als bei gestandenen Lehrerinnen und Lehrern, weil sich bei diesen aufgrund ihrer langjährigen Arbeit eine Vorstellung von der Vielfalt und dem inhaltlichen Umfang ihrer Arbeit entwickelt hat.

- Eine Transferwirkung versprach man sich in der Vergangenheit sogar von „allgemeinsten Fähigkeiten“. Typisch hierfür waren die naturwissenschaftlichen Curricula der 60er und 70er Jahre. Man unterschied zwischen inhalts- und verfahrensorientierten Curricula; in inhaltsorientierten Curricula waren Grundbegriffe leitend (im Physikunterricht etwa das Teilchenkonzept oder das Erhaltungskonzept), in verfahrensorientierten Curricula (das oben bereits erwähnte SAPA-Curriculum war ein durchgehend verfahrensorientiertes) ging es im engeren Sinne um naturwissenschaftliche Verfahren (beobachten, messen, extrapolieren, Daten auswerten), im weiteren Sinne dann aber um Verfahren als intellektuelle Fähigkeiten. Darunter verstand man „Verarbeitungsverfahren für Informationen im weitesten Sinne“ (Tütken/Spreckelsen 1973, 114); nähere Erläuterungen, was damit gemeint sein könnte, blieben jedoch aus. Vielleicht lagen diese Formulierungsnöte in der Natur der Sache, denn je mehr sich Qualifikationsbeschreibungen von ihrem inhaltlichen Aspekt lösen, desto geringer wird ihre Aussagekraft für real zu vollziehende Operationen. In diesem Sinne hatte Kerschensteiner bereits im Jahre 1914 (hier zitiert als 1959, 8. Auflage) das behauptete Transferpotential formaler Fertigkeiten, wie etwa das der Beobachtungsgabe, für den naturwissenschaftlichen Bereich und sogar darüber hinaus verneint:

„Wer beispielsweise das Sonnenspektrum auf Fraunhofersche Linien zu beobachten versteht, oder den Querschnitt eines Pflanzenstengels auf Lagerung der Gefäßbündel, der versteht noch lange nicht ein Landschaftsbild von Hobbema zu beobachten. Und wer sich die Fähigkeit für beides erworben hat, dem kann eine Bachsche Fuge oder eine Beethovensche Symphonie ... völlig wie ein wildes Chaos von Tönen und Stimmen erscheinen ... Ein Maler mag sein ganzes Leben lang Landschaften beobachten, er wird stets andere Dinge beobachten als der Geologe oder Geograph, dem wahrscheinlich in den meisten Fällen alle die Feinheiten, die der Maler entdeckt, auf immer verborgen bleiben“ (112f.).

- In den von Kerschensteiner genannten Beispielen ist es nicht eine allgemeine, formale Beobachtungsfähigkeit, die mehr oder weniger beliebig transferierbar wäre, sondern es handelt sich um spezifische, *inhaltliche Aspekte, die bei der einen Beobachtungssituation leitend und sinnvoll, für andere aber völlig unangemessen sind*. Unsere heutige Diskussion um Bildungsstandards sollte diese Einsicht zur Kenntnis nehmen.
- In diesem Zusammenhang kann es schließlich auch hilfreich sein, eine von Wolfgang Klafki bereits 1959 (1959a, 1959b) formulierte bildungstheoretische Einsicht noch einmal in Erinnerung zu rufen. Unter dem Begriff der „kategorialen Bildung“ verstand er den Sachverhalt, daß sich Lernende im Unterricht anhand geeigneter Beispiele *inhaltliche „Kategorien“* (Begriffe, Regeln, Typen, Strukturen, Gesetzmäßigkeiten usw.) aneignen, die sich auf ähnliche Fälle – d.h. auf solche gleicher inhaltlicher Struktur – anwenden lassen. Diese Anwendbarkeit von Kategorien resultiert also aus deren inhaltlichen Momenten; ihnen wird aber fälschlicherweise eine formale Kraft unterstellt, weil sie sozusagen als „geistige Werkzeuge“ wirksam werden können. Abgesehen davon weist das Konzept Klafkis auf die Problematik der Geschichtlichkeit von Bildungsinhalten hin, also auf die Tatsache, daß Unterrichtsinhalte geschichtlich bestimmt sind und deshalb immer nur im Hinblick auf die Gegenwart und Zukunft *bestimmter* junger Menschen hinreichend begründet werden können. Auch dieser Aspekt der Geschichtlichkeit und die damit zusammenhängende Problematik der Legitimation von Unterrichtsinhalten bleiben in der heutigen Diskussion ausgeblendet, indem Lehrerinnen und Lehrer durch Kernlehrpläne weitgehend auf formale Kompetenzerwartungen fixiert werden. Die Auswahl von Inhalten erscheint dann mehr oder weniger beliebig.

Ad 4: Über die Frage der Operationalisierung selbst braucht an dieser Stelle nicht viel gesagt zu werden. Man kann aus heutiger Sicht kaum noch die in den 60er und 70er Jahren herrschende Operationslisierungseuphorie nachvollziehen. Die Konsequenz für die heutige Arbeit in den Schulen dürfte lauten: Wir benötigen keine Lernziele im streng operationalisierten Sinne, wie sie damals von Mager mit den drei Kriterien *Angabe des Verhaltens, des Maßstabes und der zulässigen Hilfsmittel* gefordert wurden; wohl aber benötigen wir *hinreichende* Klarheit über die anzustrebenden Fähigkeiten und über Möglichkeiten ihrer Erweisbarkeit. Die in den Kernlehrplänen zu findenden Kompetenzerwartungen sind aber erfreulicherweise keine Wiederbelebung der älteren Lernzieloperationalisierung, sondern ein angemessener Versuch kommunizierbarer Leistungserwartungen.

Man wird aber trotzdem auf eine Gefahr zumindest hinweisen müssen: Wenn man die Forderung nach Operationalisierung konsequent befolgen würde, könnte man die Breite schulischer Lernziele aus dem Auge verlieren und sich dann zu sehr auf Lernziele der kognitiven und der pragmatischen Dimension beschränken. Das sind jedoch nur zwei Facetten der Bildungsaufgabe. Im Sinne einer *vielseitigen Bildung* müßte man in der heutigen Diskussion um Bildungsstandards zudem auch die ästhetische, soziale, ethisch-moralische und weltanschaulich-religiöse Dimension mitbedenken. Gerade dort, wo sich Lernziele der kognitiven und prag-

matischen Dimension mühelos bestimmen lassen, werden die anderen Dimensionen leicht vernachlässigt. Im Physikunterricht etwa werden für die Bildung physikalischer Begriffe kognitive, für die praktische Überprüfung in Experimenten pragmatische Lernziele formuliert. Das Erreichen solcher Zieldimensionen beherrscht die Didaktik des Physikunterrichts. Sie müßte aber doch auch die potentielle Ambivalenz naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und das Problem des verantwortlichen Umgangs damit in der technischen Realisierung thematisieren. Noch stärker wird die ästhetische Erfahrung von Naturphänomenen vernachlässigt: sie ist nicht nur als Kontrastfolie zu der begrifflichen und mathematischen Modellierung von Natur notwendig, sondern hat auch ihren Eigenwert. Martin Wagenschein hat für die Berücksichtigung dieser ästhetischen Dimension geradezu klassische Beispiele hinterlassen. Eines davon sei auszugsweise zitiert:

„Das große Spüreisen

Immer schon hatte ich eine Geringschätzung gehabt für diese kleinen Magnetnadeln, wie sie mit ihren zugespitzten und bezeichneten Enden so schnell und dienstfertig die vorgeschriebene Haltung annehmen, dabei aber trotz aller Bereitwilligkeit von weitem nicht gesehen werden können. Ohne diese Abneigung ganz zu durchschauen, eigentlich nur, weil mir die Nadeln zu klein schienen, kam ich auf den Gedanken, einmal eine ganz große zu machen, als mir ein fast einen Meter langes Stahlblatt in die Hand fiel. Ob es wohl magnetisiert, aufgehängt oder auf eine Spitze gesetzt, dem Ruf des magnetischen Erdfeldes folgen würde? Die langen Hebelarme, das große Drehmoment ließen es hoffen, trotz der erhöhten Reibung. Das säbelartig breite Blatt wurde einem großen Elektromagneten ausgeliefert und so zum Magneten gemacht ...

Es hängt unbeweglich, passiv, und mit seinen ergeben niedergebeugten Enden wie horchend da. Ob der ferne kanadische Pol es erreicht, und sein noch fernerer antarktischer Bruder? ... Obwohl man als Physiker keinen Augenblick ungewiß ist, daß ‚Es‘ wirklich an diesem Magneten richtend zieht, wie wir es ja an tausend kleineren Nadeln gesehen haben, obwohl wir genau wissen, daß ein Versagen nur einem zu schwachen Magnetismus oder zu großer Reibung zur Last gelegt werden könnte, sind wir doch merkwürdig beunruhigt und gespannt. Und diese Unruhe kommt nicht nur aus dem Interesse, ob diese beiden Faktoren es den leisen Kräften des Erdfeldes wirklich erlauben werden, sich vernehmlich zu machen, sie kommt nicht aus einem geheimen Zweifel, ob das Naturgesetz sich auch hier wieder bewähren werde; es ist ein alter, durch zahllose Gewöhnungen immer wieder beschwichtiger Schrecken, der uns wie ein Erröten überfällt, gegen Wissen und Wollen: ›Wie ist es nur möglich? Wie ist es nur möglich, daß das Stück Eisen den fernen Ruf erspürt?‹

Und es spürt ihn. Nach einem leisen Erzittern setzt es sich in ein zögerndes Drehen. Vielleicht ein noch zufälliges, einem Windhauch verdanktes? Aber es steigert sich, es steckt ein Wille, ein Ziel dahinter, wie ein Karussell kommt der Balken langsam in Fahrt und schleudert sich nach wenigen Sekunden gestreckten Laufes durchs Ziel. Das Ziel, das unsere Spannung wie einen unsichtbaren Wegweiser in den Raum hinein erwartet hat, und unsere Phantasie wie eingebrannt fast sieht:

dort über dem Wald steht nachts der Polarstern. Dorthin deutete das Eisen, als es in höchster Fahrt war, und wenn es alles richtig zugeht, dann müßte es jetzt langsam zögern.

Es zögert, es verringert seinen Lauf, es wird zurückgerufen zu dem Ziel, das es im Eifer seiner Bewegungslust überrannt hatte. In dem Augenblick, da es zitternd einhält, und dann wieder ganz so langsam wie am Anfang umkehrt, die Nase am Boden wie ein witternder Hund, ist unser letzter Zweifel vergangen: das, was wir erwartet haben, und kein Windstoß ...

So mag das Kind wohl fühlen, wenn es das auch nicht sagen kann. Und wir Älteren und Erfahreneren, und Nüchternen und Objektiven, wir weigern uns natürlich zuerst einmal entrüstet, solcher Magie noch zugänglich zu sein. Aber wenn wir uns ganz still und in der Tiefe betrachten und dessen inne werden, daß der Mensch nicht aus Bewußtsein allein gemacht ist, so wird uns die Erfahrung mit der großen Magnetschaukel nachdenklich machen. Warum sonst berührt uns dieser große Magnet so sehr viel tiefer, wo er doch ‚nur größer‘ ist?

Es scheint, aus zwei Gründen: Einmal weil er zurück zur Natur führt. weil er all diese endgültigen Abzeichen eines geborenen oder ernannten, eines Berufs-Magneten nicht braucht, und dann, weil er so groß ist. Damit steigert er ja nicht nur seine Länge und Sichtbarkeit, er setzt auch alles andere, was an ihm zu sehen ist, seine Natürlichkeit, seine Beharrlichkeit, seine Einordnung in das große Feld, in tieferes und ernsteres Licht. Deshalb staunen wir wieder. Die Ersatz-Magie des ‚Apparates‘ hat dem Zauber der Natur wieder ihr Recht überlassen“ (Wagenschein 1965, 175–176).

Ad 5: Bildungsstandards drücken „Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernern erwartet werden“. (Klieme u. a. 2003, 18). Im Sinne dieser Prämisse sollen die in der „Expertise“ sogenannten Kerncurricula „nicht das Totum, sondern allein das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule“ (ebd., 80) bezeichnen. In dieser Spur stehen offensichtlich auch die Kompetenzformulierungen der heutigen Kernlehrpläne. Diese Orientierung an einem Minimum, und das heißt umgekehrt, dieser Verzicht auf ein „Totum“, auf eine übergreifende Orientierung, scheint ein schwerwiegender didaktischer und bildungstheoretischer Irrtum zu sein. Er gefährdet die pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in mindestens zweifacher Hinsicht: Zum einen wird deren pädagogischer Gedankenkreis durch die einseitige Ausrichtung auf Kompetenzerreichung und dazu notwendiger Unterrichtsmethodik in die Enge gezogen. Und zum anderen besteht die Gefahr, daß durch die Fixierung auf Anforderungsminima die Notwendigkeit höherer intellektueller Leistungen unbeachtet bleibt. Beide Aspekte berühren die lehrplantheoretische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, die mit der Diskussion um Bildungsstandards unterlaufen wird; sowohl im Kreis der Wissenschaft als auch im Felde der Bildungspolitik mehrten sich sogar die Stimmen, die die Abschaffung herkömmlicher Lehrpläne in Erwägung ziehen.

Was heißt aber lehrplantheoretische Kompetenz? – Damit ist hier nicht nur der Sachverhalt gemeint, daß Lehrerinnen und Lehrer die für ihre schulische Arbeit

geltenden Lehrpläne (samt den entsprechenden Richtlinien) kennen, sondern auch *verstanden* haben müssen. Dieses Verständnis setzt gewisse bildungstheoretische Überlegungen voraus, die die geistige Klammer für verschiedene Abstraktionsebenen didaktischen Denkens bilden, von übergreifenden Lehrplanzielen bis hin zur Festlegung auf konkrete vom Schüler zu erwerbende Kompetenzen. Wenn wir hier einmal die empirische Sachlage bei Seite lassen, die Lehrerinnen und Lehrern leider keine intensive Kenntnis ihrer Lehrpläne attestiert, sondern uns an einer idealen Vorstellung von lehrplantheoretischer Kompetenz orientieren, dann kann ein Rückblick in die jüngere Geschichte der Lehrplantheorie und Didaktik hilfreich sein. Zu diesem Zweck sollte man sich an einige Grundgedanken der Lehrplantheorie Erich Wenigers und an die von Wolfgang Klafki zu Beginn der 60er Jahre in die didaktische Diskussion eingeführte begriffliche Trias des „Exemplarischen, Elementaren und Fundamentalen“ erinnern.

Lehrpläne im modernen Sinne sind nach Weniger (1930/1952) Ausdruck des „Kampfes geistiger Mächte“: Staat, Kirche, Wissenschaft, Wirtschaft, Recht und Sitte wollen ihre Interessen und Ziele gerade auch im Bildungssystem vertreten wissen. Aufgrund der jeweils einseitig geprägten Interessen ist keine dieser gesellschaftlichen Gruppen – mit Ausnahme des Staates – in der Lage, Bildungsziele zu formulieren, durch die die divergenten Vorstellungen zu einer gewissen Einheitlichkeit zusammengeführt werden. Dem Staat billigt Weniger eine Doppelrolle zu: Zum einen hat er ein berechtigtes Interesse, über „politische Bildung“ in den Schulen vertreten zu sein, damit auch die junge Generation im Geist der Demokratie aufwächst und ihr Fortbestehen sichert. Zum anderen liegt seine Funktion im Ausgleich der divergierenden Interessen; das gelingt nur durch die Formulierung eines sogenannten „Bildungsideal“. Dieses *Bildungsideal* entspricht sinngemäß dem, was wir heute unter Richtzielen verstehen. Gemeint sind also diejenigen übergreifenden Zielvorstellungen von Erziehung und Unterricht, wie sie uns in den Begriffen „Mündigkeit“, „Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung“ oder „Sach-, Handlungs- und Sozialkompetenz“ begegnen. Aufgrund des „Kampfes der geistigen Mächte“ handelt es sich hierbei aber immer um *geschichtlich bedingte* Formulierungen, die in der Vergangenheit anders ausfielen als heute und auch künftig eine andere Semantik aufweisen können. Insofern spiegeln sie Wandel und Fortgang der kontingenten gesellschaftlichen Realität.

Sichert das Bildungsideal normative Gemeinsamkeit in die Zukunft hinein, so will Weniger mit der Forderung nach vielseitiger Bildung – er spricht von „geistigen Grundrichtungen“ – die Brücke zur Vergangenheit schlagen. In ästhetischer, kognitiver, pragmatischer, sozialer, ethisch-moralischer und weltanschaulich-religiöser Hinsicht kann und muß die gegenwärtige Generation aus der Vergangenheit lernen, will sie nicht das durch frühere Generationen hervorgebrachte kreative und produktive Potential humaner Möglichkeiten aufs Spiel setzen.

Die Annäherung an das formulierte Bildungsideal und die kritische Aneignung der Tradition gelingt nach Weniger letztlich nur durch die Ausbildung eines umfangreichen Repertoires *an Kenntnissen und Fertigkeiten*; sie bestimmt die tägliche Arbeit in den Schulen.

Weniger bezeichnet diese drei Aspekte – *das Bildungsideal, die geistigen Grundrichtungen und die Kenntnisse und Fertigkeiten* – auch als „Schichten“ des Lehrplans und postuliert, daß sie eine Sinneinheit bilden müssen. Die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten darf also nicht um ihrer selbst willen geschehen, sondern erhält Sinn und Notwendigkeit vom Bildungsideal her; das gilt entsprechend auch für das Eindringen in die *geistigen Grundrichtungen* über konkrete Themen des Unterrichts. Diese drei Schichten stehen aber in keinem Deduktionszusammenhang, denn konkrete Ziele des Unterrichts lassen sich aus der obersten Schicht des Bildungsideals keineswegs zwingend herleiten. Sinnkohärenz der Schichten bedeutet hier vielmehr, daß die Legitimation von Themen vielseitiger Bildung und anzueignender Kenntnisse und Fertigkeiten Ausdruck einer kritischen Interpretation des leitenden Bildungsideals ist.

In der heutigen Diskussion um Bildungsstandards hat man den Eindruck, daß mit der Fokussierung auf spezifische Kompetenzerwartungen der Blick für diese notwendige Sinnkohärenz der pädagogischen Tätigkeit in den Schulen ausgeblendet wird. Lehrpläne sind mehr als die Festschreibung von konkreten Inhalten, mehr als die Beschreibung von Kompetenzen, Handlungen oder Operationen. Sie sind der *komprimierte* Ausdruck bildungstheoretischer Reflexion, aus der heraus die vielfältigen Tätigkeiten in Schule und Unterricht ihren Sinn gewinnen, sollen sie nicht in isolierte Handlungen zerfallen oder sogar kontraproduktiv wirken. Es darf heute also nicht nur darauf ankommen, den Blick für die konkreten Schülerleistungen zu schärfen; Lehrerinnen und Lehrer brauchen ein umfassenderes Konzept vom Sinn ihrer Arbeit, in dem der spezifische Stellenwert der einzelnen Momente – auch die Ausbildung von Schülerkompetenzen – bestimmbar wird.

Diese Intention spiegelt sich auch in den von Klafki eingeführten allgemein-didaktischen Begriffen des Exemplarischen, Elementaren und Fundamentalen wieder (s. z.B. Klafki 1961). Damit werden nicht nur unterschiedliche Abstraktionsgrade der Schülerleistung, sondern auch die langfristige Kontinuität und Komplexität schulischer Bildungsprozesse zur Sprache gebracht. *Exemplarisch* soll jeder Unterricht sein, indem er von Beispielen, von prägnanten Fällen ausgeht und zur Aneignung *elementarer* Einsichten führt. Fahrraddynamo und Induktionsprinzip, Preise, Angebot und Nachfrage auf dem Wochenmarkt und marktwirtschaftliche Prinzipien, Weimarer Republik und das Problem junger Demokratien, gefährdete Arbeitsplätze und globalisierte Märkte – das sind Themen, durch die über das Beispielhafte das Elementare aufscheint. Im Sinne kategorialer Bildung hat dieses Elementare Transferpotential, weil mit seiner Hilfe wieder neue Fälle aufgeschlüsselt werden können. Hierbei handelt es sich aber nicht um einen Transfer formaler Kompetenzen, sondern um die Anwendung *inhaltlicher* Einsichten zur Erschließung sinnadäquater Fälle. Im Laufe eines individuellen Bildungsprozesses nimmt die Fülle und Komplexität der elementaren Einsichten zu, so daß langfristig der Blick für das „Wesen“ eines Schulfaches oder Lernbereiches erfahrbar wird. Diese Dimension bezeichnet Klafki als das *Fundamentale*. Die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen für das Unterrichtsfach Geschichte in der Sekundarstufe II des Gymnasiums (1999) dokumentieren beispielhaft ein breites Feld fundamentaler Ziele (neben zugeordneten exemplarischen Zugängen und elementaren Einsichten):

- „Einsicht, dass die Zeit die zentrale Kategorie der Geschichte darstellt: Zeitverlauf, Zeitmessung, Zeit als Strukturierungsinstrument historischer Abläufe und Zusammenhänge. Einsicht in die Eigenheit der geschichtlichen Epochen und der sie charakterisierenden Merkmale. Ereignisse können zeitlich sicher in ihre jeweiligen Epochen eingeordnet werden.
- Einsicht in die Raumgebundenheit historisch-politischen Handelns: z. B. in die räumlichen Bedingungen, in lokale bzw. regionale Schauplätze, in Großräume, in Nachbarschaftskonflikte oder den Austausch über Grenzen hinweg (etwa zwischen nationaler und europäischer Geschichte), aber auch in unabhängige Eigenentwicklungen (durch exemplarischen Kulturvergleich).
- Einsicht in den prozessualen Ablauf historischer Vorgänge und ihre Irreversibilität: Die exemplarische Untersuchung gesellschaftlichen oder technischen Wandels, etwa am Beispiel des Prozesses der Modernisierung, vermittelt modellhaft Einsichten, die sowohl auf zeitlich zurückliegende als auch auf zukünftige Ereigniszusammenhänge bezogen werden können.
- Einsicht in die Grundformen von evolutionärem und revolutionärem Wandel: Sie kann durch exemplarische Untersuchung einer historisch bedeutsamen Revolution erworben werden oder durch Analyse eines Veränderungsprozesses (z. B. Wertewandel in den menschlichen Beziehungen, aber auch im Verhältnis des Menschen zu Natur und Umwelt) in einem nach außen scheinbar unveränderten Gesellschaftssystem.
- Einsicht in das Verhältnis von Kontinuität und Diskontinuität in der Geschichte: z. B. beim Verlust dynastischer Bindungen und dem Aufbau neuer Identifikationsmuster durch die Idee der Nation im 18./19. Jahrhundert in Frankreich oder der deutschen Staatenwelt, aber auch bei Traditionen und Veränderungen in den Beziehungen der Geschlechter im 20. Jahrhundert.
- Einsicht in die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in Geschichte und Gegenwart: Sie könnte z. B. durch Untersuchung der Umbruchphase von mittelalterlichem scholastischen zu rationalem modernen Denken zur Zeit von Renaissance und Humanismus gewonnen werden oder durch die Analyse der kolonialistischen oder imperialistischen Expansion Europas oder der USA.
- Einsicht in den Zusammenhang von Ereignissen und Strukturen: z. B. bei den Kreuzzügen im Kontext des abendländischen ritterlich-feudalen Systems oder bei Ursachenvergleich zum Ausbruch von Revolten oder Revolutionen.
- Einsicht in die Multikausalität historischer Ereignisse und Veränderungen sowie der Interdependenz der erkennbaren Wirkungsfaktoren: z. B. exemplarisch erarbeitet am Kriegausbruch 1914, an der Russischen Oktoberrevolution 1917 oder dem demographischen Umbruch im Kontext der Industrialisierung.
- Einsicht in Interessen und Konflikte als Ausgangspunkt für Entscheidungen und Veränderungen: z. B. bei der Analyse vom ‚bellum iustum‘ der Römer gegen Karthago oder bei der Analyse von Motiven und Ergebnissen der Bauernbefreiung im 19. Jahrhundert.
- Einsicht in die wechselseitige Beeinflussung von realem Geschehen, Deutungen und Ideologien: z. B. durch Untersuchung von historischen Mythen und Legenden.

- Einsicht, dass Geschichte ein riesiges Reservoir von Denk- und Lebensformen bereithält: z.B. Kenntnisse von weit entfernten fremden Kulturen oder den uns fremd gewordenen Denk- und Lebensformen unserer eigenen Vorfahren.“  
(Aus: Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen, 1999, 46f.)

Die Benennung solcher fundamentaler Ziele zeigt, daß Geschichtsunterricht nicht nur aus der Vermittlung entsprechender Kenntnisse und Kompetenzen bestehen kann. Er zielt letztlich auf eine umfassende geschichtliche Bildung, die sich aus konkretem Wissen und elementaren Einsichten speist, darin aber eben nicht zur Gänze aufgeht. Diese Lehrplanformulierungen dokumentieren also auch die Unverzichtbarkeit *niveauvoller* Lehrpläne, weil durch sie das alltägliche Unterrichtsgeschäft – hier von Geschichtslehrerinnen und -lehrern – erst seine übergreifende bildungstheoretische Legitimation erhalten kann. Die Diskussion um Bildungsstandards würde an Reflexionsbreite und -tiefe gewinnen, wenn sie sich der hier am Beispiel verdeutlichten allgemeinen Einsichten bedienen würde.

### Literatur

- Beck, G./Claussen, C.: Einführung in Probleme des Sachunterrichts. Kronberg/Ts., 1976.
- Benner, D.: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, 2002, S. 68–90.
- Blankertz, H.: Thesen zur Stellung der Fachdidaktiken an einer Universität – am Beispiel der Didaktik der Mathematik. In: Heursen, G. (Hg.): Didaktik im Umbruch. Aufgaben und Ziele der (Fach-)Didaktik in der integrierten Lehrerbildung. Meisenheim (Königstein), 1984, 277–282.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen für das Bildungswesen. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart. 1970.
- Entwurf Kernlehrplan Deutsch – Gymnasium 2003, Stand 15. September. Bonn – KMK.
- Kerschensteiner, G.: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, München. 8. Auflage 1959.
- Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim, 1959a.
- Klafki, W.: Kategoriale Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 5, 1959b, 386–412.
- Klafki, W.: Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. In: A. Blumenthal u. a. (Hg.): Handbuch für Lehrer, Band 2: Die Praxis der Unterrichtsgestaltung. Gütersloh. 1961, 120–139.
- Klafki, W.: Thesen zur Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. In: Ders. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, 5. Auflage. 1996, 162–172.
- Klieme, E. u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, vorgestellt am 18. Februar 2003 in Berlin.
- Nipperdey, Th.: Wozu Geschichte? In: Kaltenbrunner, G.-K. (Hg.): Die Zukunft der Vergangenheit – Klagende Historiker. Freiburg, 1975, 34–57.
- Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. Schulversuch in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal 1969.

- Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen, 1999.
- Tütken, H./Spreckelsen, K. (Hg.): Konzeptionen und Beispiele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Frankfurt a.M., 1973.
- Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart, 1965.
- Weniger, E. (1930/1952): Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim, 6.-8. Auflage 1965.

## **Bildungsstandards – Kernlehrpläne – Vergleichsarbeiten**

### **Ein Bundesländervergleich**

Die Prozesse, die es unter den Stichworten „Bildungsstandards“, „Kernlehrpläne“ und „Vergleichsarbeiten“ zu beschreiben gilt, entwickeln sich so dynamisch und so aktuell, dass nur eine Momentaufnahme möglich ist. Die fachliche Diskussion ist ebenso wie die politische noch nicht zum Abschluss gekommen.

Ich möchte versuchen zu zeigen, dass es in der Bundesrepublik nicht erst seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, sondern schon seit einer Reihe von Jahren Bemühungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung des Unterrichts gibt. Die Entwicklung führt von dezentralen Arbeiten, in Nordrhein-Westfalen heißen sie „Parallelarbeiten“, zu zentralen oder teilzentralen Vergleichsarbeiten, die in einigen Bundesländern bereits seit mehreren Jahren durchgeführt werden. Kriterien für diese Vergleichsarbeiten liefern die jeweiligen Lehrpläne. Etliche Bundesländer orientieren sich bei der Entwicklung neuer Lehrpläne am Begriff der „Kernlehrpläne“. Und auf nationaler Ebene wurden und werden Bildungsstandards entwickelt, die wiederum gemäß Vereinbarung in der Konferenz der Kultusminister für bundesweite Tests und damit auch für die Lehrplanentwicklung wie für die Entwicklung länderspezifischer Bildungsstandards den Rahmen vorgeben.

Die systematische Folge wäre demnach:

- Nationale Bildungsstandards bilden den Rahmen für die Entwicklung von
- länderspezifischen Bildungsstandards, von länderspezifischen Lehrplänen (bzw. Kernlehrplänen) und geben die
- Kriterien für das Messen der Ergebnisse auf Landes- wie auf Bundesebene im Rahmen von Vergleichsarbeiten vor.

Das Ergebnis, das ich hier vorstelle, sehe ich als eine Entwicklung, die man im Rahmen dieser Systematik *betrachten* kann, die aber in der Realität sehr viel komplexer verläuft.

Obwohl dem Leser einiges an Detailinformationen zugemutet wird, unternehme ich nicht den Versuch, Vollständigkeit bei der Darstellung der Entwicklung in den Bundesländern zu erzielen.

## 1. Auslöser und Motive

### 1.1 PISA

Dass die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahre 2000 der öffentlichen Diskussion über Bildungssystem, Bildungspolitik und Standards einen kräftigen Schub versetzt hat, ist offensichtlich. Zwei Aspekte sollten aber nicht vergessen werden:

### 1.2 TIMSS

Die Veröffentlichung der Ergebnisse von TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) im Jahre 1997, über vier Jahre vor PISA, hat Resultate aufgezeigt, die Schulpolitik und Schulverwaltung unter Handlungsdruck setzten, auch wenn die Wahrnehmung über die Massenmedien nicht der nach PISA entsprach.

### 1.3 Schulprofil und Schulprogramm

Ein weiterer Gesichtspunkt ist aus eher systematischen Gründen zu nennen: Seit Jahren bemühen sich die Schulen um ein Schulprogramm, das ihren je besonderen Standortbedingungen Rechnung trägt. Nicht nur die Unterschiede nach Schulformen oder Schulstufen sind relevant für das spezifische Schulprofil, auch der Einzugsbereich, Stadt oder Land, Migrantanteil in der Schülerschaft, Zusammensetzung des Kollegiums und viele andere Parameter sind entscheidend für die Voraussetzungen und damit für Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Das Ergebnis ist notwendigerweise, dass sich Schulen gleicher Schulform in ihrer Leistungsfähigkeit erheblich unterscheiden. (Übrigens: Auch Bundesländer unterscheiden sich in ihren Voraussetzungen und liefern damit notwendigerweise unterschiedliche, auch unterschiedlich gute Ergebnisse bei PISA, IGLU und Co.)

Der Umstand, dass jede Schule ein Unikat ist, sich also von jeder anderen Schule unterscheidet, steht so in einem Spannungsverhältnis zum Auftrag vergleichbarer Schulabschlüsse. Die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu gewährleisten, rückt als Auftrag umso schärfer ins Blickfeld, je klarer die unterschiedlichen Profile und Voraussetzungen zu Tage treten.

## 2. Parallelarbeiten und Vergleichsarbeiten

Im Folgenden soll gezeigt werden, dass in den Bundesländern seit einigen Jahren Prozesse initiiert wurden, die bereits vor der PISA-Diskussion mit dem Ziel der Qualitätsentwicklung von Unterricht und der Vergleichbarkeit von Schülerleistungen zentrale und dezentrale Standardüberprüfungen vorsahen. Verschiedene

Beispiele zeigen, dass der Weg von eher dezentralen Parallelarbeiten zu zentralen Vergleichsarbeiten führt. Dabei beziehe ich mich in erster Linie auf Beispiele aus der Sekundarstufe I und der Grundschule, einerseits, weil hierzu nationale Bildungsstandards veröffentlicht wurden oder in Kürze werden, andererseits, weil es beim Abitur einen eigenen Entwicklungsprozess gegeben hat, der auf die Formulierung von länderübergreifenden „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ (EPA) zielte und dieser Weg einer eigenen ausführlichen Darstellung bedarf, die aber den Rahmen dieser Veröffentlichung sprengen würde.

## 2.1 Parallelarbeiten

### 2.1.1 Das Konzept der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen reagierte das Schulministerium 1998 durch ein Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“<sup>1</sup> auf die TIMSS-Ergebnisse. Wesentliche Bestandteile sind die Parallelarbeiten in Deutsch, Englisch und Mathematik, die in verschiedenen Jahrgangsstufen verbindlich wurden, in der Primarstufe in Klasse 3, in der Sekundarstufe I im 7. und im 10. Schuljahr. In den Parallelarbeiten sollen Klassen gleicher Jahrgangsstufen einer Schule dieselbe Klassenarbeit schreiben; die Lehrkräfte sollen sich abstimmen, welche Verfahren sie zur Korrektur und Leistungsbewertung anwenden. Dabei können zum Beispiel die Klassenarbeiten zur Korrektur ausgetauscht werden. Die Ergebnisse der Parallelarbeiten bieten den Fachkonferenzen Material im Sinne einer internen Evaluation. Ziel der Parallelarbeiten ist die Intensivierung des fachlichen Diskurses über die Gestaltung von Klassenarbeiten und ihre Bewertung und Auswertung an der Einzelschule, bei kleineren Schulen auch im Gespräch mit der Nachbarschule. Es geht also um die Entwicklung des Unterrichts und der einzelnen Schule. Zentrale Prüfungen werden in diesem Konzept ausdrücklich abgelehnt. Nach gegenwärtigem Erkenntnisstand, so heißt es 1998, überwiegen deren Nachteile.<sup>2</sup> Parallelarbeiten in Nordrhein-Westfalen sind Klassenarbeiten, das heißt, es gelten alle rechtlichen Regelungen für Klassenarbeiten auch hier. Entsprechend der Philosophie, dass Parallelarbeiten auf der Ebene der einzelnen Schule ausgewertet werden, hat die Schulleitung der Schulkonferenz, nicht der Schulaufsicht, einen Bericht über die Parallelarbeiten vorzulegen. Ein Ranking der Schulen ist bei diesem Verfahren nicht möglich.

<sup>1</sup> Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.): „Qualität als gemeinsame Aufgabe“. Rahmenkonzept „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung schulischer Arbeit“. Verlagsgesellschaft Ritterbach Frechen, 1998.

<sup>2</sup> vgl. ebd., 27.

## 2.1.2 Aufgabenbeispiele

Ein zentrales Element wurde allerdings eingebaut. Um die Vergleichbarkeit von Leistungsanforderungen zu steigern, wurden für die drei Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik in Klasse 7 und 10 (Mittlerer Schulabschluss) Aufgabenbeispiele entwickelt. Sie wurden landesweit allen Schulen der Sekundarstufe I zugestellt und sind damit verbindliche Orientierung für die Entwicklung der Parallelarbeiten der Einzelschulen. Komplexität, Schwierigkeitsgrad, Anwendungsorientierung, Berücksichtigung verschiedener Teilgebiete und damit auch weiter zurückliegender Lerninhalte und ähnliche Kriterien sollen den Schulen durch die Aufgabenbeispiele exemplarisch und konkret demonstriert werden. Parallelarbeiten sind daher durch dezentrale wie auch zentrale Elemente gekennzeichnet, wobei die Schulaufsicht wohl das Verfahren, aber nicht das Ergebnis kontrolliert und evaluiert.

## 2.1.3 Weitere Bundesländer mit Parallelarbeiten

Ähnliche Konzepte von Parallelarbeiten finden wir in Schleswig-Holstein<sup>3</sup>, Berlin, Brandenburg und Bremen. In diesen Ländern wurden die Parallelarbeiten in der Regel später eingeführt als in Nordrhein-Westfalen. Teils wurden sie als Schritt auf dem Wege zur Einführung von Vergleichsarbeiten eingesetzt und verstanden. Hierin unterscheiden sich diese Länder also von Nordrhein-Westfalen.

## 2.2 Von der Parallelarbeit zur Vergleichsarbeit

Während Parallelarbeiten sich in erster Linie auf die einzelne Schule beziehen, in ihr ausgewertet und für ihre Entwicklung nutzbar gemacht werden, sollen Vergleichsarbeiten – nach Helmke und Hosenfeld – verstanden werden als „schriftliche Arbeiten, die in einer größeren Anzahl von Schulen (ggf. landesweit) auf der Basis einer vorgegebenen Aufgabenstichprobe eingesetzt werden mit dem Ziel, die Leistungen der Schüler an einer klassen- und schulübergreifenden sozialen und/oder kriterialen Bezugsnorm zu messen“.<sup>4</sup>

### 2.2.1 Bremen

In Bremen wurden im Schuljahr 2001/2002 erstmals Parallelarbeiten in Deutsch, Mathematik und Englisch geschrieben. Sie betrafen die 6. Klasse, also das Ende der Orientierungsstufe. Angestrebt ist ein Konzept, in dem für die Stufen 4, 6, 8 und 10 Parallelarbeiten vorgesehen sind.<sup>5</sup> Im Schuljahr 2002/03 sollten Muster-

<sup>3</sup> Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 15. Juli 2002.

<sup>4</sup> Helmke, Andreas; Hosenfeld, Ingmar: Vergleichsarbeiten (VERA): eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen. Ein vielbeachteter Ansatz aus Rheinland-Pfalz. In: Schulverwaltung NRW, Nr. 4/2003, 107.

<sup>5</sup> Vgl. Verfügung des Senators für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen vom 29.01.03.

aufgaben – ähnlich wie in Nordrhein-Westfalen – verpflichtende Orientierung sein.

Ebenfalls für das Schuljahr 2002/03 wurde die Durchführung einer Vergleichsarbeit im 6. Schuljahr in Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache vorgeschrieben. Diese Arbeiten waren schulübergreifend mit gleicher Aufgabenstellung, Bearbeitungszeit und Bewertungsschlüssel zum selben Termin als Klassenarbeit zu schreiben. Die Veröffentlichungen der Musteraufgaben enthalten Hinweise zu Bearbeitungszeit, Bewertungsschlüssel, Hilfsmitteln usw.

### 2.2.2 Berlin

Berlin hat einen ähnlichen Weg wie Bremen beschritten. Hier wurden im Schuljahr 2001/2002 im Rahmen eines Probelaufs Vergleichsarbeiten in Klasse 10 geschrieben. Zwar wurden die Arbeiten im Probelauf schulintern (Parallelarbeiten von Parallelklassen) geschrieben, die Perspektive ist aber durchaus, schulübergreifende Vergleichsarbeiten zu schreiben. Aufgabenmuster bildeten einen Anhaltspunkt für die Entwicklung eigener Arbeiten, konnten aber auch direkt übernommen werden.

Das Verfahren wird in einem Bericht von Wolfgang Wendt als durchaus positiv gewertet: „Diese hatten, dies lässt sich den Angaben der Schulen entnehmen, den positiven Effekt, die kollegiale Zusammenarbeit zu fördern. Das Entwickeln von Aufgaben und deren Zusammenstellung in einer Arbeit erfordern Diskussionen über Ziele, Inhalte und Methoden des (Fach-)Unterrichts, die i. a. nur selten oder gar nicht in den Schulen stattfinden, folgt man einem weit verbreiteten Eindruck. Somit führten die schulinternen Vergleichsarbeiten zu einem bedeutsamen Stück Unterrichts-, also auch Schulentwicklung.“<sup>6</sup>

## 2.3 Vergleichsarbeiten

Vergleichsarbeiten im Sinne der eben angeführten Definition gab und gibt es in mehreren Bundesländern.

### 2.3.1 Sachsen-Anhalt

Ab dem Schuljahr 2003/2004 sind in Sachsen-Anhalt landesweite Vergleichsarbeiten unter Klausurbedingungen von allen Klassen verpflichtend zu absolvieren. Sie betreffen die Jahrgangsstufen 3, 7 und 8 und die Fächer Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften. Im Schuljahr 2002/2003 gab es einen Probelauf auf freiwilliger Basis.

<sup>6</sup> Wendt, Wolfgang: Probelauf Vergleichsarbeiten: Rückmeldungen aus den Schulen. Zentrale Ergebnisse, 18. <http://bebis.cidsnet.de/fortbildung/unterstuetzung/downloads/kurzfass.pdf> (Berliner Bildungsserver, 13. Dezember 2003).

Die Ziele der Vergleichsarbeiten werden sichtbar, wenn man sich die Aufträge zur Auswertung ansieht:

- Die Ergebnisse sollen gezielte und langfristige Fördermaßnahmen für einzelne Schüler und Schülergruppen ermöglichen.
- Sie sollen auf der Ebene der Schule durch die Fachschaft zur Entwicklung der Einzelschule genutzt werden.
- Die regionale Auswertung soll ermöglichen, die erreichten Ergebnisse der eigenen Klasse ins Verhältnis zu denen anderer Klassen aus der Region zu setzen und eine Standortbestimmung vorzunehmen. (Es gibt also kein Ranking in dem Sinne, dass eine mit Ordnungszahlen versehene Liste von Schulen veröffentlicht würde, wohl aber die Möglichkeit der Einzelschule, ihren Platz in der Region zu erkennen.)
- Landesweite Auswertungen sollen mit didaktisch-methodischen Hinweisen versehen werden, um erkannte Defizite zu beheben.<sup>7</sup>

Das heißt: Auf jeder Stufe, vom einzelnen Schüler bis hin zum Land, sollen die Ergebnisse zur Förderung, zur Optimierung der Entwicklung, zum Beheben von Defiziten genutzt werden.

Ferner schreibt Sachsen-Anhalt seinen Grundschulen im 4. Schuljahr eine zentrale Klassenarbeit, seinen Realschulen eine vollständige Erfassung und Auswertung der schriftlichen Abschlussprüfung in Mathematik vor, die zu landesweiten Rückmeldungen führen soll.

### 2.3.2 Hamburg

In Hamburg stand mit Erlass vom 19. Mai 2003<sup>8</sup> fest: An allen Gymnasien wurden am 9. Januar 2004 in den 6. Klassen und am 19. April in den 8. Klassen in der 3. und 4. Unterrichtsstunde Vergleichsarbeiten geschrieben. Das zentrale Element steht nun eindeutig im Vordergrund: Dieselbe Arbeit wird zur selben Zeit unter denselben äußeren Bedingungen geschrieben. Ergebnisse werden landesweit ausgewertet. Im Rahmen einer anonymisierten Ergebnisliste, auf der die Ergebnisse der jeweiligen Schule aber gekennzeichnet sind, findet ein landesweites Ranking statt.

### 2.3.3 Mecklenburg-Vorpommern

In Mecklenburg-Vorpommern gibt es bereits seit 1998 Vergleichsarbeiten. Sie orientieren sich an den Rahmenplänen und wurden zunächst in den Klassen 5 und 7 der Haupt- und Realschulen, ab 2001/2002 in der Jahrgangsstufe 9 aller Bil-

<sup>7</sup> Vgl. Kultusministerium Sachsen-Anhalt: „Standards, niveaubestimmende Aufgaben, Vergleichsarbeiten – ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Sachsen-Anhalt“. Schulverwaltungsblatt LSA. Nr. 7/2003 vom 20.05.2003.

<sup>8</sup> Vgl. Freie und Hansestadt Hamburg – Behörde für Bildung und Sport: Durchführung von schulübergreifenden Vergleichsarbeiten im Fach Mathematik in den 6. und 8. Klassen im Schuljahr 2003/2004. Schreiben an die Schulleitungen der Gymnasien vom 19. Mai 2003.

dungsgänge, also auch des gymnasialen, durchgeführt.<sup>9</sup> Bei der Vergleichsarbeit steht nach den Worten des Kultusministers Peter Kauffold nicht das Instrument der Leistungskontrolle, sondern der Diskurs mit den Beteiligten im Vordergrund, eine Zielsetzung wie sie dem Konzept der Parallelarbeiten entspricht.

Mit dem laufenden Schuljahr 2003/2004 geht Mecklenburg-Vorpommern aber noch einen Schritt weiter – das Land führt am Ende der Sekundarstufe I für den gymnasialen Bildungsgang eine zentrale Prüfung ein.

„Mit dem Schuljahr 2003/04 wird erstmals für Schülerinnen/Schüler der Gymnasien/Gesamtschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern am Ende der Jahrgangsstufe 10 eine Prüfung durchgeführt...“

Die schriftlichen Prüfungen werden in den Fächern Deutsch, Mathematik und 1. Fremdsprache (Englisch/Latein) abgelegt...

Für diese Fächer werden die Prüfungsaufgaben, entsprechende Erwartungshorizonte und Hinweise für die Bewertungsstandards zentral vorgegeben.<sup>10</sup>

In Mecklenburg-Vorpommern haben diese Arbeiten also den Charakter einer zentralen Prüfung angenommen. Die Aufgaben sind vorgegeben, ebenso Bewertungsverfahren und -kriterien.

### 2.3.4 Brandenburg

Auch in Brandenburg sind Vergleichsarbeiten als „Instrument der Qualitätsentwicklung und –sicherung“ gedacht.<sup>11</sup> Sie wurden mit dem Schuljahr 1999/2000, zunächst in Klasse 10, dann auch in den Jahrgangsstufen 5 und 8 eingeführt. Aufgaben sind anhand von Aufgabenbeispielen zu stellen, die Bewertung orientiert sich an „möglichen“ Beurteilungskriterien. Wechselseitige Korrekturen und der Austausch von Klassenarbeiten werden empfohlen. Die Rolle der Einzelschule und der Fachkonferenz dieser Schule bei der Planung und Auswertung der Vergleichsarbeit wird relativ hoch angesetzt, so dass wir hier durchaus eine Nähe zum Konzept der Parallelarbeit erkennen können.

Daneben sind zentrale schriftliche Abschlussprüfungen in Deutsch und Mathematik und mündliche Prüfungen nach Klasse 10 vorgesehen.<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Grueter, Hans-Joachim; Mangel, Hans-Peter; Sill, Hans Dieter; Sucharowski, Wolfgang: Ergebnisse der Vergleichsarbeiten Deutsch und Mathematik in Mecklenburg-Vorpommern in den Jahren 1999 und 2000. <http://www.bildung-mv.de/download/vergleichsarbeiten/auswertung-vergleichsarbeit-99-00.pdf> (Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern, 25. Januar 2004)

<sup>10</sup> Zur Prüfung in Jahrgangsstufe 10 an den Gymnasien/Gesamtschulen in Mecklenburg-Vorpommern: [http://www.bildung-mv.de/download/abitur/hinweise\\_pruefung\\_10\\_gym.pdf](http://www.bildung-mv.de/download/abitur/hinweise_pruefung_10_gym.pdf) (Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern, 25. Januar 2004).

<sup>11</sup> Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (Hg.): Aufgabenbeispiele für Vergleichsarbeiten. Deutsch. Jahrgangsstufe 8. Ludwigsfelde 2002

<sup>12</sup> „Verordnung über die Bildungsgänge in der Sekundarstufe I“ vom 5. Mai 1997 in der Fassung vom 6. August 2002

## 2.4 Vergleichsarbeiten – zum Beispiel VERA

In Rheinland-Pfalz gibt es einen Landtagsbeschluss vom 25. April 2002, dass ab 2003 in sämtlichen 4. Klassen der Grundschulen des Landes in Mathematik und später auch in Deutsch Vergleichsarbeiten geschrieben werden sollen.<sup>13</sup> In dem Konzept VERA, das diesen Beschluss umsetzt, wird ein sehr großer Aufgabenpool auf der Basis des aktuellen Lehrplans für Grundschulen entwickelt.<sup>14</sup>

- In einem ersten Schritt nach der Entwicklung und Klassifizierung der Aufgaben gibt es *Pilotierungsstudien*, deren Funktion unter anderem darin besteht, Informationen über typische Schülerfehler zu gewinnen.
- In einem zweiten Schritt folgen *Normierungsstudien*, die Aufgaben werden an einer Stichprobe von 200 Klassen untersucht und „geeicht“. Dabei wird die Einzelschule in eine von drei Kategorien eingeordnet: „ungünstiges“, „durchschnittliches“ oder „günstiges“ sozioökonomisches Umfeld. Die Zuordnung wird durch die Schulaufsicht vorgenommen.
- Der dritte Schritt ist die *Durchführung* der Vergleichsarbeiten, für die die Schulen ebenso wie für die Auswertung selbst verantwortlich sind.
  - Die Hälfte der Aufgaben wird zentral vorgegeben, die andere Hälfte wird nach bestimmten Vorgaben, die gewährleisten sollen, dass die verschiedenen Aufgaben- und Kompetenzbereiche abgedeckt sind, von den Schulen ausgewählt.
  - Um zentrale Trends beschreiben zu können, wird eine Zentralstichprobe von 60 Schulen zufällig ausgewählt und untersucht. Deren Ergebnisse werden nicht schulspezifisch, sondern zentral ausgewertet.
  - Ein Schulranking ist weder vorgesehen noch möglich.
- Auf verschiedenen Feldern sollen die *Ergebnisse* von Vergleichsarbeiten genutzt werden:
  - Eltern können auf Grund zusätzlicher Informationen besser beraten werden, wobei das Ergebnis der Vergleichsarbeit nur ergänzenden Charakter haben kann.
  - Die Schule kann ihre Ergebnisse mit den Ergebnissen der Normierungsstudie vergleichen und so ihren Standort bestimmen.
  - Sie kann ihre Ergebnisse mit vorgegebenen Kriterien vergleichen, zum Beispiel mit den Bildungsstandards, die in den künftigen Aufgabenpool mit einfließen sollen.
  - Der Vergleich mit parallelen Klassen kann wichtige Daten für eigene pädagogische und didaktische Reflexion bieten.
  - Die Ergebnisse aufeinander folgender Zentralstichproben können miteinander verglichen werden und so Trends anzeigen.

<sup>13</sup> Vgl. Helmke, Andreas; Hosenfeld, Ingmar: Vergleichsarbeiten (VERA): eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen. Schulverwaltung HRS Nr. 1/2003, 10ff und Nr. 2/2003, 41 ff.

<sup>14</sup> <http://www.uni-landau.de/~vera> (21. Februar 2004)

- Durch Verwendung von Aufgaben aus internationalen Vergleichsstudien lassen sich auch internationale Vergleiche ziehen.
- Trends können auch auf der Ebene der Einzelschule wichtige Informationen liefern.
- Die Arbeiten liefern Material für die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern, auch hier zusätzlich durch Vergleiche aufeinander folgender Arbeiten.
- Die Ergebnisse können klassen- oder schulspezifische Fehlermuster liefern und so zur fachdidaktischen Reflexion, Diskussion, Analyse und Änderung beitragen.
- Insgesamt ist die Nutzung zu diagnostischen Zwecken eine wichtige Funktion der Vergleichsarbeiten bei VERA.

Dieses Projekt wird auch in Nordrhein-Westfalen und anderen Bundesländern aufgegriffen. So heißt es in einer Pressemitteilung des nordrhein-westfälischen Schulministeriums: „Zur Einführung der Lernstandserhebungen in der Grundschule wird Nordrhein-Westfalen mit fünf weiteren Bundesländern – mit Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Bremen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern – ein Abkommen schließen. ... Die Grundkonzeption für die Lernstandserhebungen in der Grundschule (Projekt VERA) wurde von Andreas Helmke und Ingmar Hosenfeld von der Universität Koblenz-Landau entwickelt. ... Das Konzept der Lernstandserhebungen in der Jahrgangsstufe 9 ist eng an das von VERA angelehnt.“<sup>15</sup>

## 2.5 Fazit

Diese bei weitem nicht vollständige Übersicht mag zeigen, dass die Ergebnisse der großen internationalen empirischen Untersuchungen teils auch schon Jahre vor der PISA-Diskussion Bemühungen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität in den Bundesländern in Gang gesetzt haben. Diese Entwicklungen wurden und werden offensichtlich mit erheblicher Dynamik weiter geführt.

Festzuhalten ist:

- Die Länder vollziehen eine Wende hin zu empirischer Überprüfung der Schülerleistung, des „Outputs“ der Schule. Der „Bildungsbericht für Deutschland“, herausgegeben von der KMK, stellt fest, dass mittlerweile alle Bundesländer Vergleichsarbeiten eingeführt haben oder dies planen.<sup>16</sup>
- Die bisher praktizierten Konzepte unterscheiden sich in Bezug auf die Vergleichsebene: Einzelschule, Region oder Land. Entsprechend der jeweils im Vordergrund stehenden Vergleichsebene gibt es Parallelarbeiten, Vergleichsarbeiten und (teil-)zentrale Prüfungen.
- Eine Entwicklung von dezentralen zu zentralen Überprüfungen ist festzustellen.

<sup>15</sup> Presseservice.NRW.de: Pressemitteilung des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 12.09.2003.

<sup>16</sup> KMK: Bildungsbericht für Deutschland. Teil D. 264.

- Im Vordergrund stehen die Fächer Deutsch, Englisch bzw. 1. Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften.
- Die Ziele differieren je nach Konzept: Die Auswertung der Arbeiten soll
  - der Förderung einzelner Schüler dienen.
  - die Entwicklung der Schule voranbringen oder
  - der Standortbestimmung der Schulleistung im Sinne eines Rankings dienen.

### 3. Bildungsstandards auf nationaler Ebene und auf Länderebene

Während die Länder ihre Bemühungen zur Qualitätsentwicklung vorantrieben, vereinbarten sie in der KMK politische Vorgaben für eine bundesweite Standardsetzung und -überprüfung:

- Beschluss der KMK am 23./24. Mai 2002 in Eisenach zur Standardsetzung: Erarbeitung gemeinsamer Standards für den Mittleren Schulabschluss, den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 und den Abschluss der 4. Klasse
- Beschluss in derselben Tagung zur Standardüberprüfung in eigener Verantwortung der Länder: Landesweite und länderübergreifende „Orientierungs- und Vergleichsarbeiten“
- Beschluss am 17./18. Oktober 2002 zur Einrichtung einer „Qualitätsagentur“: Es soll eine unabhängige wissenschaftliche Einrichtung geschaffen werden, die von der KMK mit der regelmäßigen Überprüfung von Standards beauftragt wird.

Bereits in den 90er Jahren hatte die KMK Standards zum Mittleren Abschluss und zum Abitur entwickelt und beschlossen. Hierauf nimmt sie Bezug, wenn sie in ihrem Beschluss von Mai 2002 sagt: „Bereits bestehende Vereinbarungen über den Mittleren Abschluss und das Abitur werden weiter entwickelt.“

Über den Begriff „Bildungsstandard“, über die Frage des Verhältnisses von „Bildung“ und „Standard“ und über die Frage, wer über das zu Grunde liegende Verständnis von Bildung entscheidet, muss diskutiert werden. Für meine Ausführungen übernehme ich den Begriff, wie er zurzeit in der Öffentlichkeit gebraucht wird, wohl wissend, dass es hier auch in der Wortwahl noch Klärungsbedarf gibt, der aber an anderer Stelle dieses Hefts thematisiert wird.

Im folgenden Abschnitt möchte ich zeigen, dass es eine Vielfalt von Entwicklungsansätzen gibt, die sowohl Gemeinsamkeiten haben, als sich auch deutlich unterscheiden. Die Absicht, sich an den nationalen Bildungsstandards zu orientieren, wird betont.

#### 3.1 Nationale Bildungsstandards

Der Entwicklung nationaler Bildungsstandards liegt folgendes Verständnis dieses Begriffes zu Grunde: „Bildungsstandards“ sollen entsprechend der Rahmenvorgabe der Amtschefkommission „Qualitätssicherung in Schulen“ und der Steuerungs-

gruppe der KMK einer Rahmenvorgabe entsprechen. Diese besteht aus folgenden Punkten:

- „Bildungsstandards beschreiben, welche Ergebnisse am Ende einer bestimmten Jahrgangsstufe in einem bestimmten Fach erwartet werden.“<sup>17</sup>
- „Unter Standards werden zu vermittelnde Kompetenzen sowie grundlegendes Wissen (Inhaltsobligatorik) in einem Fach verstanden.“<sup>18</sup>
- „Standards müssen drei zentrale Anforderungen erfüllen: Sie müssen erfüllbar sein, beschränkt werden können und überprüfbar sein.“<sup>19</sup>
- „Standards werden – schulartübergreifend – als gemeinsamer Rahmen von Kompetenzerwartungen in einem Fach formuliert, aus dem sich die unterschiedlichen Schulartprofile und Leistungsniveaus ableiten lassen (sollen).“<sup>20</sup>
- „Die Standards sollen durch schulartbezogene Muster-/Modellaufgaben verdeutlicht werden, die sich jeweils auf die unterschiedlichen obligatorischen Kompetenzbereiche des Faches beziehen.“<sup>21</sup>

In der bekannten Klieme-Expertise heißt es: „Bildungsstandards orientieren sich an *Bildungszielen*, denen schulisches Lernen folgen soll, und setzen diese in konkrete Anforderungen um.“<sup>22</sup> Die Form der Konkretisierung besteht aus „Kompetenzanforderungen“, wobei Kompetenzen als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern verstanden werden.<sup>23</sup> Die Frage nach den Bildungszielen ist die zuerst zu beantwortende. Bildungsziele können nicht nur implizit das Handeln der Mitglieder der Fachkommissionen bestimmen; sie müssen formuliert, veröffentlicht und damit dem Diskurs zugänglich sein.

Am 4. Dezember 2003 verabschiedete die KMK in ihrer 304. Plenarsitzung in Bonn die nationalen Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Englisch/1. Fremdsprache und Mathematik für den Mittleren Schulabschluss, also den Abschluss nach der 10. Klasse, die „Fachoberschulreife“. Die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (nach der 9. Klasse) liegen für dieselben Fächer vor. Sie wurden im Oktober 2004 verabschiedet, ebenso die Standards für die Grundschule für Deutsch und Mathematik. Bei den nationalen Bildungsstandards handelt es sich um Regelstandards, nicht um Mindeststandards, wie sie in der Klieme-Expertise gefordert werden. Sie beschreiben also nicht, was ein Schüler, eine Schülerin *mindestens* können muss, um den Abschluss zu erreichen, sondern was sie oder er *in der Regel* können soll. Die vorliegenden Standards sind schulformunabhängig und beziehen sich auf fachdidaktisch erarbeitete Kompetenzmodelle.

<sup>17</sup> zit. nach Karpen, Klaus: Standards für den Schulunterricht – ein Beitrag zur Sicherung der Qualität von Schule. In: Schulverwaltung NRW Nr. 6/2003, 171.

<sup>18</sup> ebd., 171.

<sup>19</sup> ebd., 171.

<sup>20</sup> ebd., 171.

<sup>21</sup> ebd., 171.

<sup>22</sup> Klieme, Eckhard u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin, 18. Februar 2003, 13.

<sup>23</sup> ebd., 14 ff.

Die weitere Entwicklung wird zu einer Überprüfung der Standarderfüllung führen. Geplant ist dies für Mathematik für das Jahr 2006 in zeitlichem Zusammenhang mit PISA, für Deutsch und Englisch im Jahre 2007. 2008 sollen die Ergebnisse – ebenfalls mit den PISA-Ergebnissen – veröffentlicht werden.<sup>24</sup>

### 3.2 *Bildungsstandards in den Ländern*

In den Ländern gab es *vor* und *parallel zur* Entwicklung der nationalen Bildungsstandards Prozesse der Formulierung eigener Standards, verbunden mit Bildungsplanreformen, mit der Entwicklung von Kerncurricula und Vergleichsarbeiten. Hierauf bezog sich bereits der KMK-Beschluss vom 23./24. Mai 2002: „Die Kultusministerkonferenz begrüßt die intensiven Arbeiten der Länder an Bildungsstandards und beauftragt die Amtschefkommission ‚Qualitätssicherung‘, die eingeleiteten Maßnahmen zu koordinieren und dem Plenum Vorschläge für eine Vereinbarung über gemeinsame Bildungsstandards an ausgewählten Schnittstellen der allgemeinbildenden Schularten vorzulegen.“

Sehen wir uns die Prozesse der Entwicklung von Bildungsstandards in einzelnen Ländern an. Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg greife ich dabei heraus, weil diese beiden Länder in der Frage des Schulformbezugs unterschiedlich argumentieren. Während der Landtag Nordrhein-Westfalens ausdrücklich schulformunabhängige Bildungsstandards fordert, will Baden-Württemberg schulformspezifische Standards.

#### 3.2.1 Nordrhein-Westfalen

Die Fraktionen von SPD und Bündnis 90/Die Grünen des Landtags von Nordrhein-Westfalen haben im November 2003 mit einem Antrag an den Landtag einen Beschluss herbeigeführt, der überschrieben ist mit „Mehr Freiheit und Qualität für alle Schulen in Nordrhein-Westfalen erfordern die Festlegung auf gemeinsame Bildungsstandards und die Durchführung von Lernstandserhebungen und teilzentralen Prüfungen“<sup>25</sup>. Bildungsziele, Bildungsstandards, Lernstandserhebungen und teilzentrale Prüfungen werden ausdrücklich als Instrumente „output-orientierter Steuerung“ benannt. Auf die Diskussion im Lande, ob die Bildungsstandards in Nordrhein-Westfalen schulformbezogen oder unabhängig von der Schulform sein sollen, antwortet dieser Antrag: „Auf die einzelnen Schulformen bezogene Bildungsstandards können eine tatsächliche Vergleichbarkeit der Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe und der Bewertungspraxis der Lehrerinnen und Lehrer nicht gewährleisten. Sie widersprechen der Gleichwertigkeit gleicher Schulabschlüsse in unterschiedlichen Schulformen und vermindern die Durchlässigkeit des Schulsystems. Keine Schulform

<sup>24</sup> Schreiben an die Mitglieder der Fachkommission Mathematik der Nationalen Bildungsstandards vom 5. Januar 2004.

<sup>25</sup> Landtag Nordrhein-Westfalen: Drucksache 13/4593

darf sich pauschal mit geringeren Leistungen begnügen. Deshalb führen schulformbezogene Bildungsstandards und auch Regelstandards nicht zur erforderlichen Leistungssteigerung in der Breite.“<sup>26</sup>

Die Selbständigkeit von Schulen soll ebenfalls gestärkt werden: „Die Vorgabe von Bildungszielen, die Orientierung an Bildungsstandards und die Überprüfung, inwiefern die den Schulen gesteckten Ziele erreicht wurden, muss damit einhergehen, den Schulen die Wege zum Erreichen ihrer Ziele zu öffnen.... Bildungsziele und –standards helfen, die Regelungsdichte im Bildungswesen zu senken. Mit ihrer Einführung müssen bisherige, zu kurz greifende Elemente der Qualitätssicherung wie Parallelarbeiten entfallen. Daneben müssen die herkömmlichen Lehrpläne durch Kerncurricula ersetzt werden, die auf der Grundlage der Bildungsstandards erarbeitet werden.“

Der Antrag lautet daher:

„Die Landesregierung wird aufgefordert,

- auf der Grundlage von Bildungszielen bis 2004 schulformübergreifende Bildungsstandards für die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch zu entwickeln, die auf fachdidaktischen und fachwissenschaftlich abgesicherten Kompetenzmodellen beruhen, auf deren Basis festgelegt wird, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen,
- Kerncurricula für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik zu entwickeln und dann die derzeitigen Lehrpläne zurückzuziehen,
- Lernstandserhebungen zur Feststellung der Lernentwicklung und des individuellen Förderbedarfs zu entwickeln und diese vom Schuljahr 2004/2005 an in den Klassen 4 und 9 durchzuführen,
- ein verpflichtendes Unterstützungssystem für Schulen zu entwickeln, bei denen sich ein dauerhaftes Unterschreiten der Standards abzeichnet,
- die Einführung teilzentraler Prüfungen für die Sekundarstufe I und II vorzubereiten, ...“<sup>27</sup>

Nationale Bildungsstandards und NRW-Standards sind schulformunabhängig, sie dienen der output-orientierten Steuerung, wollen Basis für die Überprüfung von Leistungen sein. Letztlich sollen sie der Entwicklung und Sicherung von schulischer Qualität dienen. Die Kernlehrpläne, die in NRW die abschlussbezogenen Bildungsstandards umsetzen, sind jedoch schulformbezogen formuliert. Schulformübergreifend sind sie insofern, als sie „von einem gemeinsamen Grundverständnis des jeweiligen Faches und einem gemeinsamen Bezug zum ‚Mittleren Schulabschluss‘ (Fachoberschulreife) als in allen Bildungsgängen erreichbarem Abschluss ausgehen“<sup>28</sup>, so der Staatssekretär des nordrhein-westfälischen Minis-

<sup>26</sup> ebd.

<sup>27</sup> ebd.

<sup>28</sup> Rede des Staatssekretärs Dr. Elmar Schulz-Vanheyden vom 16. Januar 2004 auf der Tagung für Verbände zum Thema Standardsicherung“: [http://learn-line.nrw.de/angebote/kernlehrpläne/standardsicherung/Standardsicherung\\_in\\_NRW.pdf](http://learn-line.nrw.de/angebote/kernlehrpläne/standardsicherung/Standardsicherung_in_NRW.pdf) (Bildungsserver NRW, 29. Januar 2004).

teriums für Schule, Jugend und Kinder. Dr. Schulz-Vanheyden, in einer Ansprache, die er im Januar 2004 gehalten hat. Damit nimmt Nordrhein-Westfalen Rücksicht auf die Unterschiede in den Schulformen im *Weg*, bezieht sich aber auf den gemeinsamen Abschluss als schulformunabhängiges *Ziel*.

### 3.2.2 Baden-Württemberg

Die „Bildungsplanreform 2004“ des Landes Baden-Württemberg sieht ebenfalls landesspezifische Bildungsstandards vor.<sup>29</sup> „Zum Schuljahr 2004/2005 werden die Bildungsstandards in folgenden Klassen verbindlich eingeführt:

Grundschule:	Klassen 1 und 2
Haupt- und Werkrealschule:	Klassen 5 und 6
Realschule:	Klassen 5, 6 und 7
Gymnasium:	Klasse 5“ <sup>30</sup>

Zur Funktion der Bildungsstandards heißt es in der Erläuterung der Bildungspläne:

„Die Bildungspläne enthalten als wesentliche Neuerung Bildungsstandards mit Kerncurricula. Die Bildungsstandards beschreiben Kompetenzen und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler in personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Hinsicht am Ende verschiedener Abschnitte ihrer Schullaufbahn. Sie werden daher allen zentralen Prüfungen zugrunde gelegt.“<sup>31</sup>

Die Frage des Schulformbezuges wird anders beantwortet als in Nordrhein-Westfalen: „Das gegliederte Schulsystem in Baden-Württemberg hat sich bewährt. Es ermöglicht im Sinne einer Schülerorientierung unterschiedliche Zugangsweisen auf die Lerninhalte. Entsprechend werden Bildungsstandards der einzelnen Schularten<sup>32</sup> entwickelt. Diese Bildungsstandards legen ein angemessenes schularttypisches Erwartungsniveau fest und schärfen damit das Profil der jeweiligen Schulart. Sie fordern personale, soziale, methodische und fachliche Kompetenzen ein. Darüber hinaus beinhalten sie ein Kerncurriculum, das die relevanten Bildungsinhalte im Sinne eines Grundwortschatzes des einzelnen Faches bzw. Fächerverbundes beschreibt. Diese Bildungsstandards mit Kerncurricula werden durch ein Schulcurriculum zum jeweils schulischen Bildungsplan ausgebaut.

In ihrer Gesamtheit ersetzen Kern- und Schulcurriculum ab 2004 die bestehenden Bildungspläne schrittweise.“<sup>33</sup>

<sup>29</sup> <http://www.leu.bw.schule.de/allg/lehrplan/> (Bildungsserver Baden-Württemberg, 5. Januar 2004).

<sup>30</sup> ebd.

<sup>31</sup> ebd.

<sup>32</sup> Der Begriff „Schulart“ in Baden-Württemberg und anderen Bundesländern entspricht dem Begriff „Schulform“ in NRW.

<sup>33</sup> <http://www.leu.bw.schule.de/allg/lehrplan/faq.htm> (Bildungsserver Baden-Württemberg, 5. Januar 2004).

Auch in Baden-Württemberg gibt es also einen Verbund von Bildungsstandards, Kerncurricula und zentraler Überprüfung, allerdings auf der Basis landesspezifischer, schulformbezogener Bildungsstandards. Kernlehrpläne werden als Bestandteil der Bildungsstandards gesehen. Die schuleigenen Curricula werden in das System der Bildungsplanreform ausdrücklich einbezogen.

### 3.2.3 Weitere Länder

#### a) *Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern*

Auch diese Länder haben eigene Bildungsstandards formuliert. Die Rahmenlehrpläne für die Grundschule wurden in einem länderübergreifenden Projekt erarbeitet. Im Vorspann des kürzlich im Entwurf vorgestellten Rahmenlehrplans für das Fach Deutsch in der Grundschule heißt es: „Die Entwicklung von Kompetenzmodellen zur Beschreibung der Leistungserwartung an Schülerinnen und Schüler hat bundesweit erst begonnen. Die formulierten Kompetenzbereiche und Leistungserwartungen müssen auf Grund der unterrichtlichen Erfahrungen und empirischen Untersuchungen regelmäßig überprüft und weiterentwickelt werden. Sie sind von daher als vorläufig anzusehen. Die nachfolgenden Bildungsstandards beschreiben die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch am Ende der Grundschulzeit erworben haben müssen, um ein erfolgreiches Weiterlernen zu sichern.“<sup>34</sup> Dabei ist zu bedenken, dass die Grundschule in Berlin und Brandenburg sechs Jahre dauert, folgerichtig werden hier die Bildungsstandards für das Ende der Klasse 4 und für das Ende der Klasse 6 formuliert.

Der Bezug zu den nationalen Standards wird hergestellt: „Die nationalen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. In den Rahmen(lehr)plänen wird festgelegt, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in den Fächern bis zum Ende der Grundschulzeit entwickelt haben sollen. Die Standards sind damit sowohl abschlussorientiert als auch anschlussorientiert. Bildungsstandards müssen die Grundprinzipien des Lernens deutlich machen, zielen aber auch auf ein kumulatives und vernetztes Wissen und Können. Sie fokussieren auf zentrale Ziele in den jeweiligen Fächern der Grundschule und bilden somit den Kernbestand aus der Gesamtheit der Ziele für die pädagogische Arbeit der Grundschule ab. In den Standards manifestieren sich gesellschaftliche Ansprüche an Schule. Mit den Bildungsstandards ist eine Vergleichbarkeit über die Einzelschule hinaus gegeben, indem die Leistungen von Schülerinnen und Schülern nicht mehr ausschließlich vor dem Hintergrund des Leistungsspektrums der Schule bewertet

<sup>34</sup> Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg): Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch, 19.

werden. Die Grundschule ist verpflichtet, die Schülerinnen und Schüler so zu fordern und zu fördern, dass sie die in den Bildungsstandards genannten Kompetenzen erreichen können. Dies ist in der Regel nur durch Formen der inneren Differenzierung bzw. Individualisierung zu verwirklichen. Dabei ist besonders darauf zu achten, dass jeder Schülerin und jedem Schüler die Lernzeit zugestanden wird, die sie/er auf Grund der individuellen Lernvoraussetzungen für das Erreichen der Bildungsstandards benötigt. Die Bildungsstandards tragen zur Planungssicherheit in Bezug auf die Anforderungen und Inhalte des Unterrichts bei und stellen einen Referenzrahmen für das professionelle Handeln der Lehrerinnen und Lehrer dar. Sie bieten damit Orientierung und Transparenz für die konkrete Unterrichtsarbeit, für das legitime Informationsbedürfnis der Erziehungsberechtigten sowie auch für externe und interne Evaluation der Einzelschulen und der Schulsysteme. Sie stellen damit ein wichtiges Instrument für die Qualitätsentwicklung und -sicherung dar.<sup>35</sup> Wenn auch hier von den nationalen Bildungsstandards die Rede ist, so muss man doch bedenken, dass diese für die Grundschule zu diesem Zeitpunkt noch nicht verabschiedet sind.

Der Zusammenhang Bildungsstandards, Kernlehrplan und Evaluation wird also auch hier hergestellt. Als ihre Funktionen werden Vergleichbarkeit, Individualisierung der Förderung, Abbildung gesellschaftlicher Ansprüche und Orientierung für professionelles Handeln der Lehrkräfte genannt.

Die Regierungen dieser Länder sind übrigens SPD-geführt. – anders im folgenden Beispiel; hier haben CDU-geleitete Länder zusammengearbeitet.

*b) Hessen, Baden-Württemberg, Bayern, Saarland, Sachsen, Thüringen und Hamburg*

In einem Text des hessischen Kultusministeriums heißt es: „Diese Länder haben sich auf Bildungsstandards geeinigt. Sie sollen gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler unverzichtbare Kompetenzen erwerben und Schulabgängerinnen und Schulabgänger am Ende eines Bildungsabschnitts über ein klar festgelegtes Grundwissen verfügen. Die Bildungsstandards beschreiben Kerninhalte, die als gesichertes und verbindliches Wissen zusammen mit Fertigkeiten, Fähigkeiten und überfachlichen Kompetenzen am Ende eines Bildungsabschnitts verbindlich vorhanden sein sollen. Musteraufgaben und Beispiele konkretisieren das jeweils erwartete fachliche Niveau. Entsprechende Standards wurden für die Abschlussklassen der Grundschule, für Hauptschul- und Realschulabschluss sowie die jeweilige Übergangsklasse in die gymnasiale Oberstufe erarbeitet. Für das Abitur liegen zwischen allen Bundesländern abgestimmte Anforderungsprofile der einzelnen Fächer vor, die so genannten Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPAs). Die Verständigung der o.g. Länder auf gemeinsame Bildungsstandards bildet einen Meilenstein in der föderativen Bildungspolitik. Trotz aller Unterschiede und verschiedenen Schultraditionen in den Ländern, trotz allem Wettbewerb zwischen den Ländern um die Verwirk-

<sup>35</sup> ebd., 9.

lichung der besten Ideen zur Weiterentwicklung des Bildungswesens bedeuten abgestimmte Bildungsstandards einen ersten Schritt auf dem Weg zu vergleichbaren Anforderungen am Ende der einzelnen Bildungsgänge.<sup>36</sup> Die hier entwickelten Bildungsstandards beziehen sich auf die *Abschlüsse* der Schulformen Grundschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium in den Fächern Deutsch und Mathematik, in den weiterführenden Schulformen in Englisch, Biologie und Physik, zusätzlich Französisch im Gymnasium.

Diese Bildungsstandards waren bereits vor den nationalen Bildungsstandards entwickelt worden. Vergleicht man sie mit denen der zuvor genannten Ländergruppe, dann fällt als wichtigster Unterschied auf, dass sie konsequent abschlussbezogen formuliert sind. Erwartungen an Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler am *Ende* ihrer Schulzeit werden dargestellt.

### 3.3 Fazit

- Vor und zeitlich parallel zu der Entwicklung der nationalen Bildungsstandards gibt es in etlichen Ländern Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse zu länderspezifischen Bildungsstandards. Von diesem Umstand ging bereits der Beschluss der KMK von Mai 2002 aus.
- Die Ergebnisse weichen in Form und Inhalt voneinander und von den nationalen Standards in wesentlichen Punkten ab: Schularthbezug einerseits und Abschlussbezug andererseits sind nur zwei der wichtigsten unterscheidenden Merkmale.
- Die Systematik, zunächst bundeseinheitliche Standards, dann darauf fußend länderspezifische Standards, Curricula und Evaluationen zu entwickeln, kann sich in der schulischen und bildungspolitischen Wirklichkeit erst in der Zukunft entfalten. Die Länder waren und sind in ihren eigenen Entwicklungsprozessen, die nationalen Standards können eine Zielmarke für eine Konvergenz dieser Entwicklung werden. Der „Bildungsbericht für Deutschland“ stellt fest: „Betrachtet man ... die Entwicklung von Standards, dann zeigen sich folgende Auffälligkeiten: Mit der Entwicklung von Bildungsstandards erweisen sich die Länder als innovativ; sie setzen sie, folgt man ihren Angaben, zügig und umfassend um. Es zeichnet sich ab, dass es eine große Vielfalt und Heterogenität bei der Entwicklung von Standards gibt.... Auch wenn man berücksichtigt, dass es gewisse Allianzen zwischen den Ländern bei der Erarbeitung von Standards gibt, scheint dennoch jedes Land ‚seinen eigenen Weg‘ zu gehen. Übereinstimmungen zeigen sich vor allem hinsichtlich der Übergänge und Abschlüsse. Diese Entwicklung könnte die Einführung nationaler Bildungsstandards erschweren. Hier wird bei der Einführung nationaler Bildungsstandards ein Abgleich erforderlich sein. Angesichts der kürzlich von der KMK veröffentlichten Entwürfe ‚nationaler Bildungsstandards‘ ist zu erwarten, dass mit der für Dezember 2003 geplanten KMK-Vereinbarung über Bildungsstandards zum Mittleren

<sup>36</sup><http://www.kultusministerium.hessen.de> (17. Januar 2004).

Schulabschluss eine gewisse Systematisierung in Verbindung mit einer bundes-einheitlichen Terminologie einhergehen wird.<sup>37</sup>

- Dennoch sind die Prozesse auf der nationalen Ebene und auf den Länderebenen nicht völlig unabhängig voneinander abgelaufen. Etliche Mitglieder der Fachkommissionen der nationalen Bildungsstandards waren gleichzeitig oder zeitlich versetzt auch in den Gremien der Länder tätig, die ihre eigenen Bildungsstandards oder (Kern-)Lehrpläne entwickelten.

## 4. Kernlehrpläne

Um mich dem Begriff des Kernlehrplans oder Kerncurriculums (auf den Unterschied gehe ich an dieser Stelle nicht ein) zu nähern, stelle ich anhand einiger Zitate Merkmale von Kerncurricula zusammen:

„Bislang wurde in Lehrplänen für die einzelnen Länder mehr oder minder weitreichend festgeschrieben, was (Stoff und Inhalte), wann (Klasse), wie (Methode) und wo (Schulart) zu lehren ist,<sup>38</sup> so die Autoren der Klieme-Expertise. Nach ihrer Analyse kommen sie zu dem Schluss: „Nach unserer Meinung ist ... eine Strategie der Steuerung notwendig und angemessen, in der die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards und die Orientierungsfunktion von Lehrplänen systematisch gekoppelt werden, und zwar so, dass die Autonomie der Einzelschule gefördert wird.“<sup>39</sup> Wenn sie auch der Meinung sind, dass der Begriff des Kerncurriculums noch nicht hinreichend normiert ist, so umschreiben sie ihn doch wie folgt: „Bildungsstandards und Kerncurricula schließen sich in dem hier vertretenen Konzept nicht gegenseitig aus, sondern überlappen und ergänzen sich. Kerncurricula wie Bildungsstandards sind Elemente innerhalb eines Systems der Steigerung und Steuerung der Qualität des Bildungswesens; ihrer Funktion nach setzen Bildungsstandards am Output an, für den sie Vorgaben spezifizieren, Kerncurricula hingegen am Input, d. h. an der Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen. Den Schnittbereich von Kerncurricula und Bildungsstandards bilden die bildungstheoretischen Leitideen und Kompetenzmodelle. Standards ergänzen dies durch die Stufung und Ausdifferenzierung von Kompetenzanforderungen und letztlich durch konkrete Testverfahren, während Kerncurricula zusätzlich exemplarisch Themen für die inhaltliche Gestaltung schulischer Lehr-/Lernprozesse benennen und modellhaft Anregungen für die Praxis pädagogischer Arbeit geben. Kerncurricula umfassen deshalb mehr als nur Bildungsstandards im Sinne von individuumbezogenen Kompetenzmodellen. Sie eröffnen eine Welt des Lernens. Das Fazit dieser Überlegungen ist, dass Bildungsstandards die Lehrpläne keineswegs überflüssig machen, weil sie deren inhaltliche und prozessuale Orien-

<sup>37</sup> KMK: Bildungsbericht für Deutschland. Teil D, 266f.

<sup>38</sup> Klieme u. a., a.a.O., 75.

<sup>39</sup> ebd., 77.

tierungs- und zeitliche Steuerungsfunktion nicht übernehmen können. Es wird aber sinnvoll sein, die Lehrpläne schrittweise in Richtung auf Kerncurricula umzugestalten – eine Tendenz, der die Curriculararbeit in Deutschland bereits seit Jahren immer mehr folgt. Die Entwicklung von Bildungsstandards und Kerncurricula sollte in Zukunft Hand in Hand gehen. Detailbestimmungen, z.B. über die möglichen Unterrichtsthemen, die zu behandelnden Texte oder die wichtigsten Arbeitstechniken, können dann zunehmend, aber behutsam von der Landes- auf die Schulebene verlagert werden.<sup>40</sup> Unter der Überschrift „Wie ist das Verhältnis von Kerncurricula zu Bildungsstandards?“ schreibt das Bundesministerium für Bildung und Forschung: „Ein Kerncurriculum benennt klar, eindeutig und verbindlich ein verpflichtendes Fächergefüge, zentrale Themen und die erwarteten Kompetenzen. Alle im Kerncurriculum definierten Inhalte sollen von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden können. Das heißt, ein Kerncurriculum ist ebenfalls kein Instrument der Selektion, sondern ein Instrument der Bildungsgerechtigkeit. Da es zudem nicht die Gesamtheit, sondern das unentbehrliche Minimum (ca. 60 %) der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule umfasst, ist es offen z.B. für fachinterne Vertiefungen, für Erweiterungen durch andere Fächer und für die Profilbildung auf der Ebene der Einzelschule.“<sup>41</sup>

Wolfgang Böttcher sagt in einem Interview zum Verhältnis von Kerncurricula und Bildungsstandards: „Standards werden als Output verstanden und Kerncurricula als Input. Beide definieren allerdings, was Kinder in der Schule lernen sollen. Mir fällt die begriffliche Trennung von Bildungsstandards und Kerncurriculum schwer. Standards sind Leitlinien, die mehr oder weniger hart formuliert sind und Wissen und Kompetenzen ausdrücken. Curricula sind die Übersetzung dieser Leitlinien in konkrete, inhaltliche und gegebenenfalls methodische Vorgaben.“<sup>42</sup> Böttcher verlangt von Kerncurricula, sie haben klar, knapp und verbindlich zu sein.<sup>43</sup>

Einander bedingende Merkmale von Kernlehrplänen sind demnach:

- Sie beschreiben Kompetenzen und Inhalte.
- Sie übernehmen eine prozessuale und zeitliche Steuerung.
- Sie verlagern curriculare Entscheidungen in die selbständiger werdende Einzelschule.
- Das wesentliche Merkmal von Kernlehrplänen – hieraus leitet sich ja der Name „Kern-“Lehrpläne ab – ist aber wohl die Beschränkung auf das „unentbehrliche Minimum ... der Themen, Inhalte und Lehrformen“. Daraus folgt, dass das „Unentbehrliche“ von allen gelernt werden soll. Die Frage, die hier zu stellen und der im Rahmen dieser Tagung noch nachgegangen werden muss, lautet: Was ist unentbehrlich und wer benennt das Unentbehrliche nach welchen Kriterien?

<sup>40</sup> ebd., 78.

<sup>41</sup> Dr. Buchhaas-Birkholz/Fickermann/Müller-Rosen (BMBF): Häufig gestellte Fragen zu Bildungsstandards. 17.04.2003. 4 f.

<sup>42</sup> <http://bildungplus.forum-bildung.de> (Bildung PLUS vom 27.03.2003. Interview mit Prof. Wolfgang Böttcher).

<sup>43</sup> ebd.

Im folgenden Abschnitt möchte ich das Beispiel Baden-Württembergs in den Vordergrund stellen und daran einige Anmerkungen zu anderen Ländern knüpfen. Wegen der beschriebenen Nähe zu und Überlappung mit den Bildungsstandards beschränke ich mich hier auf wenige Aussagen.

#### 4.1 Kernlehrpläne in Baden-Württemberg

Baden-Württemberg hat die aktuelle Lehrplanentwicklung, die „Bildungsplanreform 2004“, als Entwicklung von Kernlehrplänen konzipiert.

Im Zuge dieser Reform werden *alle* Fächer überarbeitet. Dabei werden Bildungsstandards, Kerncurriculum und Schulcurriculum im Zusammenhang gesehen und in den neuen Bildungsplänen dargestellt. Auf dem baden-württembergischen Bildungsserver heißt es dazu: „Der Bildungsplan ... einer Schule in Baden-Württemberg verbindet künftig drei zentrale Elemente: Die *Bildungsstandards* beschreiben fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für das Ende eines Bildungsabschnitts bzw. für das Endprofil einer Schulart. Diesen Kompetenzen sind in Form eines *Kerncurriculums* Inhalte zugeordnet, die der Erreichung der Kompetenzen dienen. Diese Inhalte sind so ausgewählt, dass sie in rund zwei Dritteln der verfügbaren Unterrichtszeit erarbeitet werden können. Hierdurch steht ca. ein weiteres Drittel an Zeit für die Ausgestaltung eines *Schulcurriculums* zur Verfügung, das der Vertiefung und Erweiterung der inhaltlichen Vorgaben der Bildungsstandards dient. Das Schulcurriculum hat darüber hinaus die Funktion, einzelne Fächer und Fächerverbünde miteinander im Sinne des fächerverbindenden Unterrichts zu vernetzen. Es enthält somit die Curricula der einzelnen Fächer bzw. Fächerverbünde ergänzende und vertiefende sowie fächerverbindende und profilbildende Elemente. Erst durch das Zusammenspiel von Kerncurriculum und Schulcurriculum werden die in den Bildungsstandards geforderten Kompetenzen erreicht.“<sup>44</sup>

Baden-Württemberg geht mit diesem Konzept auf das Spannungsverhältnis ein, das ich eingangs beschrieben habe: Einerseits müssen Abschlüsse vergleichbar sein, andererseits haben Schulen je eigene Voraussetzungen, eigene Traditionen, eigene Programme, die sie in ihrer konkreten Arbeit berücksichtigen müssen. Dies schlägt sich im formulierten Konzept ausdrücklich nieder. Andere Länder, zum Beispiel Nordrhein-Westfalen, haben dies nicht so prägnant formuliert, berücksichtigen die Notwendigkeit schuleigener Lehrpläne aber durchaus. Dies ist ja gerade der Sinn von *teilzentralen* Abschlussprüfungen, die den Schulen neben den *zentralen* Anteilen Raum lassen für *schulspezifische* Aufgabenstellungen, die sich auf Schullehrpläne beziehen.

- In Baden-Württemberg werden am Ende eines Abschnittes der Schullaufbahn, also beispielsweise in der Sekundarstufe I nach Klasse 6, 8 und 10, die zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben, die landesspezifischen Bildungsstandards.

<sup>44</sup> <http://www.bildungsstandards-bw.de> (6. März 2004).

- Baden-Württemberg entwickelt im Zuge seiner Bildungsplanreform ein System, das alle Fächer und weitere Aspekte umfasst: Schulcurriculum, Fächerverbünde, Stundentafel...
- Der Schulformbezug ist explizit vorhanden.
- Curriculare Entscheidungen werden ausdrücklich in die Kompetenz der Einzelschule gegeben.

#### 4.2 Kernlehrpläne in weiteren Ländern

Auch andere Bundesländer entwickeln ihre Lehrpläne als Kernlehrpläne. Zum Teil geschieht dies eindeutig, so zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen, zum Teil findet man Elemente von Kernlehrplänen in den Texten, ohne dass der Begriff ausdrücklich fällt.

Im Vorwort des hessischen Lehrplans „Hauptschule“ heißt es zum Beispiel: „Die Abschlussprofile der Fachpläne beschreiben die grundlegenden Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Arbeitsmethoden, die nach erfolgreicher Teilnahme am Unterricht von den Schülerinnen und Schülern erwartet werden können. Die Lehrpläne mit ihren Abschlussprofilen sind Grundlage für die Prüfungen im Rahmen der Abschlussverfahren im Bildungsgang Hauptschule. Diese werden in einer Prüfungsordnung festgelegt.“<sup>45</sup> Verpflichtende und fakultative Anteile sind in den Lehrplänen aufgeführt. Damit sind zumindest zwei Kriterien von Kernlehrplänen erfüllt: Beschreibung von Kompetenzen und Verlagerung von Entscheidung in die Einzelschule.

#### 4.3 Fazit

- Soweit neue Lehrpläne in den Ländern entwickelt werden, ist die Tendenz zu Kernlehrplänen erkennbar.
- Kernlehrpläne sind an die Bildungsstandards gebunden. Sie setzen diese um oder werden gar als *die landeseigenen Bildungsstandards oder als Teil von ihnen verstanden*.
- Der Schulformbezug ist – anders als bei den Bildungsstandards – unstrittig.
- Die Frage nach den Kriterien für die Auswahl der Kompetenzen und Inhalte, die den verbindlichen Kern ausmachen, bleibt offen.

### 5. Umsetzung in Nordrhein-Westfalen

Als Beispiel, wie die Vorgaben von Bildungsstandards, Kernlehrplänen und Vergleichsarbeiten umgesetzt werden und in laufende Prozesse integriert werden, sei Nordrhein-Westfalens Planung vorgestellt:

<sup>45</sup> Hessisches Kultusministerium: Lehrplan Hauptschule. Vorwort, 7. <http://www.kultusministerium.hessen.de/downloads/NLehrpl/Vorwort-Hauptschule.pdf> (7. März 2004).

## 5.1 *Mindeststandards und Übergangprofil in den Grundschullehrplänen*

Die Grundschullehrpläne, die in den letzten Jahren erarbeitet wurden, sollen ein Übergangprofil zur Sekundarstufe I hin enthalten und Mindeststandards beschreiben. Von einer verbindlichen Beschreibung des Übergangspfils verspricht sich die Landesregierung auch eine verlässlichere Zuordnung der Schüler zu den Schulformen des gegliederten Schulwesens. Das auch quantitative Problem der Schulformwechsler wird in der öffentlichen Diskussion zwar nicht mit der gebührenden Intensität berücksichtigt, es beeinflusst und beeinträchtigt die Arbeit von Haupt- und Realschulen jedoch sehr, von der Belastung der betroffenen Schülerinnen und Schülern ganz zu schweigen.

Zu Beginn der Klasse 4 sollen Vergleichsarbeiten im Rahmen des Kooperationsprojektes VERA mit Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Bremen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern geschrieben werden.

Aber nicht nur das Ende der Grundschulzeit wird an Standards gemessen. Angesichts der neu gestalteten Eingangsphase und der Neuregelungen bei der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern ist ein Schulfähigkeitsprofil erstellt worden; es „stellt aus Sicht der schulischen Anforderungen in systematischer Form jene Kompetenzbereiche zusammen, die nach heutigem Stand der Wissenschaft als grundlegende Voraussetzung für erfolgreiches Lernen gelten“.<sup>46</sup>

## 5.2 *Kernlehrpläne und zentrale Lernstandserhebungen in der Sekundarstufe I*

### 5.2.1 Kernlehrpläne

Die im Entwurf vorliegenden Kernlehrpläne für Deutsch, Englisch und Mathematik sollen am 1. August 2005 in Kraft treten. Bis dahin werden bzw. wurden sie in fünf Referenzschulen pro Fach, pro Regierungsbezirk und pro Schulform in den Fachkonferenzen diskutiert, im Schuljahr 2004/05 stehen sie den Schulen zur Verfügung und werden erprobt.

Die Kernlehrpläne unterscheiden sich von den bisher geltenden Curricula durch eine Reduktion der Inhalte und Lernziele auf Unverzichtbares. Sie beschreiben im Sinne von Bildungsstandards für jede Doppeljahrgangsstufe – orientiert an den nationalen Bildungsstandards der KMK – prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen, die am Ende von Klasse 6, 8 und 10 erreicht worden sein sollen. Zum Verhältnis der nordrhein-westfälischen Kernlehrpläne zu den nationalen Bildungsstandards heißt es in einem Text von Gerhard Orth aus dem Schulministerium: „Die Kernlehrpläne in NRW nehmen die abschlussbezogenen Standards der KMK auf und zeigen durch Zwischenstufen, wie man diese Standards erreichen kann. Sie beschreiben deshalb neben einem Abschlussprofil für das Ende der Sekundarstufe I

<sup>46</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. Eine Handreichung.

die Anforderungen, die am Ende der Klassen 6, 8 und 10 erreicht sein müssen, in Form von Kompetenzen. Wie die KMK-Bildungsstandards verstehen sie sich als Regelstandards.<sup>47</sup> In Verbindung mit den Kompetenzen werden inhaltliche Schwerpunkte des Faches benannt. Die Standards werden in bildungstheoretische Leitideen für die Fächer eingekleidet und durch Aufgabenbeispiele konkretisiert. Diese Form, ebenso wie die Terminologie, orientiert sich an den Bildungsstandards der KMK. Die notwendige Abstimmung zwischen der Beteiligung Nordrhein-Westfalens an der Formulierung der Bildungsstandards und der Entwicklung der Kernlehrpläne war umso notwendiger, als die Prozesse zeitlich parallel liefen. Sie erfolgte durch die Entsendung derselben Personen in beide Arbeitsgruppen.

Zum Schulformbezug sagt Orth im gleichen Text: „Kernlehrpläne erscheinen für die Schulform Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium gesondert, sind aber schulformübergreifend abgestimmt, so dass die für die Sekundarstufe I geforderten Grundkompetenzen in jeder Schulform gesichert sind.“<sup>48</sup> Der Umstand, dass die Bildungsstandards schulformunabhängig sein sollen, die Kernlehrpläne aber schulformbezogen formuliert sind, führt zu Nachfragen, auf die Orth beispielsweise im Interview mit der „Neuen deutschen Schule“ so antwortet: „Dem Auftrag des Landtags tragen die Kernlehrpläne dadurch Rechnung, dass sie von einem gemeinsamen Grundverständnis des jeweiligen Faches, einem gemeinsamen System der Kompetenzbereiche und einem gemeinsamen Bezug zum ‚Mittleren Schulabschluss‘ (Fachoberschulreife) ausgehen. Gleichzeitig muss aber berücksichtigt werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler in den Schulformen in unterschiedlichen Bildungsgängen befinden. An der Hauptschule erhalten etwa 70 % der Schülerinnen und Schüler einen Abschluss unterhalb der Fachoberschulreife und am Gymnasium werden Qualifikationen erworben, die über der Fachoberschulreife liegen. Das muss sich im Bildungsgang- bzw. Schulformbezug der Kernlehrpläne niederschlagen. Dies geschieht vor allem durch die Anspruchshöhe der Standards und durch die Aufgabenbeispiele. Es sollte auch nicht vergessen werden, dass die Kernlehrpläne Teil eines Systems von Unterrichtsvorgaben mit schulformbezogenen Richtlinien und Lehrplänen für die anderen Fächer bleiben.“<sup>49</sup> Er weist damit auch darauf hin, dass die Kernlehrpläne derzeit nur in Deutsch, Mathematik und Englisch entwickelt und umgesetzt werden.

Wolfgang Böttcher kommentiert dies in demselben Heft der „Neuen deutschen Schule“ so: „Unser Schulsystem ist bekanntermaßen nicht auf Förderung angelegt, sondern hoch selektiv und ungerecht. Das soll sich – entgegen seinem offizi-

<sup>47</sup> Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Standardsetzung und Standardüberprüfung: Standards, Kernlehrpläne, Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten). Vortrag von LMR Gerhard Orth auf der Tagung für Verbände und Schulbuchverlage in Düsseldorf am 16.01.2004. [http://www.learnline.nrw.de/angebote/kernlehrplaene/standardsicherung/Vortrag\\_LMR\\_Orth.pdf](http://www.learnline.nrw.de/angebote/kernlehrplaene/standardsicherung/Vortrag_LMR_Orth.pdf) (Bildungsserver NRW, 29. Januar 2004).

<sup>48</sup> ebd.

<sup>49</sup> Interview mit Gerhard Orth: „Der Erwartungsdruck ist groß“. In: Neue deutsche Schule. Heft 3/2004, 14f.

ellen Auftrag, Ungleichheit zu verringern – wohl auch nicht ändern. Wer gegen alle wissenschaftlichen Empfehlungen, internationale Erfahrungen und einen NRW-Landtagsbeschluss missachtend – angeblich provisorisch – *schulformbezogene Regelstandards* einführt, macht Standards zu Instrumenten der Perfektionierung sozialer Auslese.“<sup>50</sup> Er vermisst ein konkretes Konzept für eine systematische Förderung der Kinder und Jugendlichen, die in ihren Leistungen unterhalb formulierter Standards bleiben. Und so befürchtet er, „wird man sich im Rahmen der kommenden Lernstandserhebungen wohl damit begnügen müssen festzustellen, dass ein Teil der Schüler/innen die angestrebten Standards (leider) nicht erreichen kann, praktischerweise zeitlich genau an den Stellen, an denen Entscheidungen über die weitere Schullaufbahn anstehen, so dass sie erst recht als Ausleseinstrument funktionieren können“.<sup>51</sup>

### 5.2.2 Zentrale Lernstandserhebungen

Regelmäßige Vergleichsarbeiten sollen überprüfen, inwieweit die Ziele schulischer Arbeit, gemessen an definierten Standards, erreicht werden. Sie orientieren sich an den KMK-Standards und den Kernlehrplänen und berücksichtigen – im Unterschied zu den bisherigen Parallelarbeiten – zentrale Testgütekriterien. Sie können und sollen folgenden Zielen dienen:

- der Vergewisserung einer Schule über die eigene Wirksamkeit als Grundlage interner und ggf. externer Rechenschaftslegung
- der Identifikation von Lern- und Förderbedarf für Schülergruppen und einzelne Schülerinnen und Schüler
- der Weiterentwicklung des Unterrichts auf der Ebene der Einzelschule
- der Orientierung bei der Leistungsbewertung und bei Schullaufbahnentscheidungen
- der Identifikation von Schulen mit unbefriedigender Wirksamkeit im Hinblick auf externe Interventions- und Unterstützungsmöglichkeiten<sup>52</sup>

Diese zentralen Lernstandserhebungen sind für die Primarstufe (Anfang Klasse 4 als Vergleichsarbeit), für die Sekundarstufe I (Anfang Klasse 9 als Vergleichsarbeit und Ende Klasse 10 als teilzentrale Abschlussprüfung) und für die Sekundarstufe II (als teilzentrale Abschlussprüfung) vorgesehen.

Die Parallelarbeiten in Klasse 7 werden vorläufig beibehalten, in den Jahrgangsstufen 3 und 10 werden sie entfallen.

<sup>50</sup> Böttcher, Wolfgang: Des Lehrplans neue Kleider. In: Neue Deutsche Schule. Heft 3/2004, 16.

<sup>51</sup> ebd.

<sup>52</sup> vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen: Standardsetzung und Standardüberprüfung: Standards, Kernlehrpläne, Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten). Vortrag von LMR Gerhard Orth auf der Tagung für Verbände und Schulbuchverlage in Düsseldorf am 16.01.2004. [http://www.learnline.nrw.de/angebote/kernlehrplaene/standardsicherung/Vortrag\\_LMR\\_Orth.pdf](http://www.learnline.nrw.de/angebote/kernlehrplaene/standardsicherung/Vortrag_LMR_Orth.pdf) (Bildungsserver NRW, 29. Januar 2004).

5.2.3 Übersicht<sup>53</sup>

Jahrgangsstufe	Curriculare Standards	Lernstandsüberprüfungen	Ergänzende Lernbedarfsdiagnosen: Materialangebot zur Ermittlung von Lern- und Förderbedarf durch schriftliche und mündliche Überprüfungen in Verbindung mit systematischer Beobachtung nach Entscheidung der Schule
	(Schuleingangsprofil)		
1			
2			
3		<i>Parallelarbeiten</i> (auf freiwilliger Basis)	
4 (1. Halbjahr)	Übergangprofil KMK-Bildungsstandards Ende 4. Jg.	<i>Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten)</i> in Deutsch und Mathematik	
5			
6	Anforderungen der Kernlehrpläne am Ende der Jahrgangsstufe 6		
7 (2. Halbjahr)		<i>Parallelarbeiten</i> (schulische Aufgabenstellungen) in Deutsch, Englisch und Mathematik	
8	Anforderungen der Kernlehrpläne am Ende der Jahrgangsstufe 8		
9 (1. Halbjahr)		<i>Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten)</i> in Deutsch, Englisch, Mathematik	
10 (2. Halbjahr)	Anforderungen der Kernlehrpläne am Ende der Jahrgangsstufe 10 KMK-Bildungsstandards	<i>Teilzentrale Abschlussprüfungen</i> (Beginn ab ca. 2006)	

## 5.3 Fazit

An diesem Beispiel wird nun sichtbar, dass Nordrhein-Westfalen seine Auffassung revidiert hat, auf zentrale Prüfungen zu verzichten. Ebenso wie in anderen oben beschriebenen Ländern ist die Entwicklung im Laufe mehrerer Jahre fortgeschritten von Parallelarbeiten, die sich auf die einzelne Schule beziehen, zu zentralen Lernstandserhebungen und teilzentralen Abschlussprüfungen, die die Leis-

<sup>53</sup> vgl. ebd.

tungen der Schulen in einen landesweiten Kontext stellen. Dies ist ein Prozess, der auch in anderen Ländern festzustellen ist, wie die kurze Übersicht gezeigt hat.

## 6. Offene Fragen

Die Bildungslandschaft in Deutschland ist von einer Vielfalt geprägt, die der föderalen Struktur entspricht. Diese Vielfalt durch gemeinsame nationale Bildungsstandards zu einheitlichen Anforderungen an bestimmten Gelenkstellen der Schullaufbahnen zu bündeln, ist ein Vorhaben, dessen Gelingen noch nicht feststeht. Es bleiben viele Fragen, von denen zum Schluss einige aufgeführt bzw. wiederholt seien:

- Eine Vielzahl von Texten enthält Gedanken und Informationen zu den Bildungsstandards. Weniger ist zu lesen und zu hören über die Frage, welcher Begriff von „Bildung“ und welche Bildung mit welchen Bildungszielen den Bildungsstandards zu Grunde liegt. Handelt es sich um Bildungs- oder nur um Leistungsstandards, die wesentliche Dimensionen der Allgemeinbildung nicht erfassen?<sup>54</sup>
- Dass der Erwerb von „Kompetenzen“ nicht die vollständige Erfüllung des schulischen Auftrages bedeutet, stellt auch die KMK fest: „Die vorgelegten Standards konzentrieren sich damit auf überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen und vermessen keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung.“<sup>55</sup> Hans Brügelmann moniert die Beschränkung auf Kompetenzen als Ergebnisse und die damit verbundene Vernachlässigung der Prozesse. „Bildung setzt im Gegensatz zu bloßem Training voraus, dass auch die Art der Aneignung bestimmten Kriterien genügt.“<sup>56</sup>
- Kernlehrpläne treffen sich mit den Bildungsstandards zumindest dann, wenn es um die Beschreibung des Minimums des zu Lernenden geht. Damit stellt sich die Frage nach der Auswahl des Minimums: Wer entscheidet anhand welcher Kriterien über die Frage nach der Verzichtbarkeit oder Unverzichtbarkeit von Bildungsinhalten? Was muss man heute lernen, um als heute zehnjähriger Junge oder heute vierzehnjähriges Mädchen sein Leben im Jahre 2020 oder 2050 und weit darüber hinaus meistern zu können? Fallen Lehrplanentscheidungen überwiegend in Kommissionen von sachverständigen Praktikern, die durch den Kultusminister berufen werden, wobei politische Selektionskriterien nicht offengelegt und begründet werden?

<sup>54</sup> vgl. Brügelmann, Hans; Klieme, Eckhard: Standards vorgeben? In: Pädagogik, Heft 3/2004 51.

<sup>55</sup> KMK: Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards. Bonn 2003, 14.

<sup>56</sup> Brügelmann, a.a.O., 51.

- Das Verhältnis der Bildungsstandards zu den Schulformen ist letztlich noch ungeklärt. Nationale Bildungsstandards und Länderstandards unterscheiden sich hier zum Teil deutlich.
- Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten geraten in das Spannungsfeld von Selektion und Förderung. Die vorgelegten Konzepte gehen nicht durchgängig auf die notwendigen Förderkonzepte ein, obwohl die individuelle Förderung immer wieder als Ziel deklariert wird.

Neben diesen grundsätzlichen Fragen noch einige pragmatische:

- Werden Bildungsstandards und Kernlehrpläne die erforderliche Akzeptanz bei den Lehrerinnen und Lehrern finden, die für ihre Umsetzung unerlässlich ist?
- Die Frage nach der Akzeptanz stellt sich ebenfalls bei der Einführung und Durchführung von Vergleichsarbeiten. Hier gibt es zumindest dort erhebliche Ängste und Widerstände, wo dieses Instrument keine Tradition hat.
- Wird es gelingen, die Entwicklungen von nationalen Bildungsstandards einerseits und länderspezifischen Bildungsstandards und (Kern-)Lehrplänen in den verschiedenen Bundesländern andererseits so zusammen zu führen, dass die nationalen Bildungsstandards ihre Funktion einer bundesweit geltenden Regelung entfalten können?

## 7. Schlussbemerkung

Bedenken wir, dass seit der Veröffentlichung der TIMSS-Studie zu Beginn des Jahres 1997 schon sieben Jahre vergangen und drei Jahre seit der Bekanntgabe der PISA-Ergebnisse vorüber sind, wird uns bewusst, wie langwierig sich Veränderungen im Schulwesen gestalten.

Auf solche Zeiträume bezieht sich auch Hans Brügelmann, wenn er sagt: „In fünf Jahren, spätestens in zehn, werden sich BildungspolitikerInnen, BildungsforscherInnen, VerbandsvertreterInnen und DidaktikerInnen die Augen reiben. Sie werden sich fragen, wie sie glauben konnten, der Unterrichtsalltag lasse sich verbessern, indem man

- allen Schulen *Kerncurricula mit detailliert vorgegebenen Inhalten verordnet*;
- Mindeststandards in Form von Leistungsniveaus definiert, die von allen SchülerInnen zur gleichen Zeit erreicht werden müssen;
- die Einhaltung dieser Vorgaben mit *landesweiten Tests oder verbindlichen Vergleichsarbeiten kontrolliert*.

Die ProtagonistInnen dieses Programms werden sich dann fragen, warum sie nicht die Geschichte vergleichbarer Maßnahmen zu früheren Zeiten und Befunde zu ihren Wirkungen in anderen Ländern wahr und ernst genommen haben. Und sie werden erleben, dass dann nicht nur die konkreten Maßnahmen, die die versprochenen Erfolge nicht liefern konnten, diskreditiert sind, sondern auch die vernünftigen Ansätze, die in diese Maßnahmen eingegangen sind. Je mehr wir die aktuelle Konjunktur für Großprojekte nutzen, umso nachhaltiger sägen wir an dem Ast, auf

dem wir selbst sitzen. ... Diese Argumentation wird wohl kein Gehör finden. Der Zeitgeist ist – wie Ende der 60er Jahre – zu stark. Aber aktenkundig will ich meine Prognose machen. Und wenn auch nur, damit sich später niemand damit entschuldigen kann, es habe niemand gewarnt – damals, vor fünf oder zehn Jahren...“<sup>57</sup>

Ich meine, wir sollten versuchen, die „vernünftigen Ansätze“, von denen Brügelmann spricht, zu pflegen, und so dazu beitragen, dass das Unternehmen – das heißt: Bildung unserer Kinder und Jugendlichen – besser, noch besser, gelingt.

<sup>57</sup> Brügelmann, Hans: Kerncurricula und Leistungstests: In fünf Jahren... <http://www.dgls.de/iglu-in5jahren.pdf> (7. März 2004).

## **Standardsetzung und Standardüberprüfung in Nordrhein-Westfalen**

### **1. Worum geht es bei Standardsetzung und Standardüberprüfung?**

Deutschland hat bei internationalen Vergleichuntersuchungen von Schülerleistungen wie beispielsweise PISA, TIMSS oder IGLU Ergebnisse erzielt, die keinesfalls zufrieden stellen können. Dies betrifft u. a. die mäßige durchschnittliche Leistungshöhe, die hohe Leistungsstreuung mit einem hohen Anteil der so genannten Risikogruppe, d. h. der Schülerinnen und Schüler, die selbst grundlegende Qualifikationen nicht beherrschen, und die hohe Abhängigkeit der Leistungen von der sozialen Herkunft. Der internationale Vergleich unterschiedlich erfolgreicher Schulsysteme weist darauf hin, dass Staaten, in denen Leistungserwartungen verbindlich festgelegt werden und ihre Erreichung systematisch überprüft wird, insgesamt höhere Leistungen erzielen. Die Entwicklung und Sicherung von Qualität bedarf klarer Maßstäbe und regelmäßiger Rechenschaftslegung über erreichte Ergebnisse. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse ist in Deutschland auf der Ebene der Kultusministerkonferenz und in vielen Bundesländern die Entwicklung von Bildungsstandards, Kernlehrplänen und von Verfahren zentraler Ergebnisüberprüfung (Lernstandserhebungen) eingeleitet worden. Diese Instrumente sind Bestandteile eines umfassenden Systems der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, das in Nordrhein-Westfalen u. a. auch die Schulprogrammarbeit sowie interne und externe Evaluation umfasst.

In Nordrhein-Westfalen ist es bereits seit mehreren Jahren erklärtes Ziel der Bildungspolitik, die Selbstständigkeit der einzelnen Schulen und ihre Verantwortung für erreichte Ergebnisse zu stärken. Eine systematische Standardsetzung und Standardüberprüfung ist Teil dieses Weges. Im Zentrum steht dabei die Verbesserung der Unterrichtsqualität. Dies soll erreicht werden durch klare, verbindliche Ziele für Schulen, die weitestgehende Freiheit bei der Umsetzung dieser Vorgaben und eine systematische Überprüfung der erreichten Ergebnisse. Der Landtag Nordrhein-Westfalen beauftragte deshalb die Landesregierung (vgl. Landtag NRW: Drucksache 13/4593).

- Bildungsstandards für die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch zu entwickeln,
- Kernlehrpläne für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik zu erarbeiten,
- Lernstandserhebungen vom Schuljahr 2004/2005 an in den Klassen 4 und 9 durchzuführen,
- ein verpflichtendes Unterstützungssystem für Schulen zu entwickeln, bei denen sich ein dauerhaftes Unterschreiten der Standards abzeichnet sowie
- teilszentrale Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I und II vorzubereiten.

### **Übergreifende Ziele der Standardsetzung und Standardüberprüfung**

1. Verbesserung der Schülerleistungen insgesamt und insbesondere im unteren Leistungsbereich (Sicherung von Basiskompetenzen aller Schülerinnen und Schüler)
2. Stärkung der Förderorientierung in den Schulen
3. Verbesserung der „Chancengleichheit“
4. Stärkung der Selbstständigkeit von Schule und der systematischen Rechenschaftslegung
5. Transparenz über Leistungserwartungen und Leistungsergebnisse
6. Sicherung der Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse

## 2. Was sind Bildungsstandards?

In den letzten Jahren ist deutlich geworden, dass die Steuerung von Schule und Unterricht über Lernziele und Vorgaben für die Gestaltung von Lernprozessen, wie sie für Deutschland bisher typisch war, wenig wirksam ist („Inputsteuerung“). Mit der Entwicklung von Bildungsstandards wird deswegen ein Perspektivenwechsel vorgenommen. Standards greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsgangs erworben haben sollen. Im Unterschied zu herkömmlichen Lehrplänen, die die Wege zur Zielerreichung beschreiben und strukturieren, geben Bildungsstandards die erwarteten Lernergebnisse vor („Outputorientierung“). Dabei konzentrieren sich die Bildungsstandards auf fachliche Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von besonderer Bedeutung sind.

Die Kultusministerkonferenz hat am 4. Dezember 2003 Standards für den mittleren Schulabschluss für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch bzw. Französisch) verabschiedet. Diese sind für alle Bundesländer verbindlich. Standards für weitere Fächer sowie für den Hauptschulabschluss Klasse 9 (Deutsch, Englisch, Mathematik) und die vierte Jahrgangsstufe der Grundschule (Deutsch, Mathematik) werden im Laufe des Jahres 2004 folgen. Die nationalen Bildungsstandards verstehen sich als so-genannte Regelstandards, die ein mittleres Anforderungsniveau festlegen. Sie sind abschlussbezogen und deshalb notwendigerweise schulformübergreifend angelegt, um das Niveau der Abschlüsse über die Schulformen hinweg festzulegen.

## 3. Was sind Kernlehrpläne?

Kernlehrpläne in Nordrhein-Westfalen greifen die KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss auf und zeigen durch Zwischenstufen, wie man die-

se Standards erreichen kann. Sie beschreiben deshalb neben einem Abschlussprofil für das Ende der Sekundarstufe I die Anforderungen, die am Ende der Klassen 6, 8 und 10 erreicht sein müssen, in Form von Kompetenzen. Wie die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz verstehen sie sich als „Regelstandards“. Die Kernlehrpläne sind somit die Umsetzung der Bildungsstandards der KMK in Nordrhein-Westfalen auf der curricularen Ebene. Eine direkte Arbeit der Lehrkräfte mit den KMK-Standards ist nicht vorgesehen.

Durch die Fokussierung auf zentrale Kompetenzbereiche geben Kernlehrpläne der einzelnen Schule ein Mehr an pädagogisch-fachlicher Gestaltungsfreiheit für die Wege zur Erreichung der Ziele.

Kernlehrpläne für Nordrhein-Westfalen liegen in Entwurfsfassung für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik (ergänzend Französisch und Latein ab Klasse 5) für die Schulformen der Sekundarstufe I vor und sollen ab dem 01.08.2004 zur Erprobung in den Schulen sein und zum 01.08.2005 die herkömmlichen Lehrpläne ablösen. Wie die herkömmlichen Lehrpläne sind die Kernlehrpläne auf die Richtlinien für die einzelnen Schulformen bezogen, in denen fachübergreifend der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulformen sowie Prinzipien des Lehrens und Lernens und der schulischen Arbeit erläutert werden.

Die Kernlehrpläne sind für alle Fächer gleich strukturiert:

- In Kapitel 1 der Kernlehrpläne wird aufgezeigt, welche allgemeinen Bildungsziele mit dem jeweiligen Fach verfolgt werden und welchen Stellenwert das jeweilige Fach im Gesamtzusammenhang schulischer Grundbildung hat. Diese allgemeinen Bildungsziele stecken den Rahmen für die Konkretisierung von fachbezogenen Kompetenzen ab.
- In Kapitel 2 der Kernlehrpläne werden – abgestimmt mit den Standards der KMK – verbindliche Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I definiert. Diese sind nicht nur fachlich relevant, sondern zugleich auch in besonderem Maße bedeutsam für den weiteren Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler sowie für die Bewältigung ihres persönlichen und späteren beruflichen Alltags.
- Kapitel 3 der Kernlehrpläne enthält die Festlegung der fachlichen Anforderungen für das Ende der Klassen 6, 8 und 10 in Form von Kompetenzerwartungen.
- In Kapitel 4 der Kernlehrpläne werden die Kompetenzerwartungen und fachlichen Anforderungen durch Muster- und Modellaufgaben sowie durch Kriterien für die Feststellung, ob und in welchem Umfang die Anforderungen von den Schülerinnen und Schülern erfüllt werden, konkretisiert. Die Aufgabenbeispiele werden in Zukunft im Internet dokumentiert und weiterentwickelt werden.

#### 4. Wie soll das System der Standardüberprüfung in Nordrhein-Westfalen gestaltet werden?

Gemäß der bisher getroffenen Entscheidungen orientiert sich das geplante System der Lernerfolgsüberprüfungen, das nun Zug um Zug in Nordrhein-Westfalen umgesetzt wird, an den folgenden Leitzielen:

- Im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätssicherung ist es notwendig, systematische Lernerfolgsüberprüfungen im Laufe der schulischen Ausbildung regelmäßig durchzuführen.
- Um ausreichend Zeit für Konsequenzen und anschließende Fördermaßnahmen zur Verfügung zu haben, sollen zentrale Lernstandserhebungen nicht am Abschluss von Ausbildungsabschnitten durchgeführt werden.
- Die zentralen Lernstandserhebungen sollen mittelfristig um diagnostische Materialien ergänzt werden. Dieses Materialangebot dient der Ermittlung von Lern- und Förderbedarf der einzelnen Schülerinnen und Schüler sowie von Lerngruppen. Es soll schriftliche und mündliche Aufgaben zur Lernbedarfsdiagnose und Indikatoren zur systematischen Beobachtung des Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler umfassen.

### Geplantes System der Standardsetzung und Standardüberprüfung in NRW

Jahrgang	Curriculare Standards	Lernstandsüberprüfungen	Ergänzende Lernbedarfsdiagnosen: Materialangebot zur Ermittlung von Lern- und Förderbedarf durch schriftliche und mündliche Überprüfungen in Verbindung mit systematischer Beobachtung nach Entscheidung der Schule
1			
2			
3		Parallelarbeiten (auf freiwilliger Basis)	
4 (1. Halbjahr)	Übergansprofil KMK-Bildungsstandards am Ende der Jahrgangsstufe 4	Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) in Deutsch und Mathematik	
5			
6	Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 in den Kerncurricula		
7 (2. Halbjahr)		Parallelarbeiten (schulische Aufgabenstellungen) in Deutsch, Englisch und Mathematik	
8	Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 in den Kerncurricula		
9 (1. Halbjahr)		Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) in Deutsch, Englisch und Mathematik	
10 (2. Halbjahr)	Anforderungen am Ende der Jahrgangsstufe 8 in den Kerncurricula KMK-Bildungsstandards	Teilzentrale Abschlussprüfungen (geplanter Beginn ab dem Schuljahr 2006/2007)	

## 5. Was sind zentrale Lernstandserhebungen?

Bildungsstandards und Kernlehrpläne dienen der Qualitätsentwicklung. Die Verbesserung der Unterrichtsergebnisse stellt sich allerdings nicht automatisch ein. Es bedarf hierzu einer systematischen Schul- und Unterrichtsentwicklung, die auch eine regelmäßige Überprüfung des Erfolgs der eigenen Arbeit einschließt. Bildungsstandards liefern hierfür die notwendigen Maßstäbe. Zentrale Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) erfassen Lernergebnisse und sollen Lehrerinnen und Lehrern helfen, die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler an den Standards zu messen und eine schulübergreifende Standortbestimmung vorzunehmen. Die Ergebnisse von Lernstandserhebungen bieten differenzierte Hinweise auf den Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler. Sie sind damit eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichts und für die Beratung der Eltern.

In Nordrhein-Westfalen werden zentrale Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) zum Schuljahr 2004/2005 eingeführt. Sie werden für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich in den Klassen 4 (Fächer: Deutsch und Mathematik) und 9 (Fächer: Deutsch, Englisch und Mathematik) zu Beginn des jeweiligen Schuljahres geschrieben. Ausnahmen wird es für Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden Kenntnissen der deutschen Sprache sowie mit sonderpädagogischem Förderbedarf geben.

Bei der Durchführung von Lernstandserhebungen in den Grundschulen kooperiert Nordrhein-Westfalen mit sechs weiteren Bundesländern (Projekt „VERA“ gemeinsam mit Berlin, Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein ausgehend von einer Initiative in Rheinland-Pfalz). In Klasse 4 wird bei den Lernstandserhebungen die Hälfte der Aufgaben zentral gestellt, die andere Hälfte kann von den Schulen aus einem vorgegebenen Aufgabenpool selbst ausgewählt werden. In Klasse 9 werden alle Aufgaben zentral gestellt.

Mit der Einführung der Lernstandserhebungen in Klasse 4 und 9 entfallen die verbindlichen Parallelarbeiten in Klasse 3 und 10. Die Parallelarbeiten in Klasse 7 bleiben so lange erhalten, bis sie ggf. durch Lernstandserhebungen abgelöst werden. Die zentralen Lernstandserhebungen sollen mittelfristig um sogenannte diagnostische Materialien ergänzt werden.

### **Ziele der zentralen Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) in NRW**

#### *Standardüberprüfung und Qualitätssicherung*

Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen dienen dazu, für ausgewählte Kompetenz- und Teilleistungsbereiche aufzuzeigen, inwieweit Schülerinnen und Schüler die in den (Kern-)Lehrplänen formulierten Anforderungen und Standards erreichen. Der Vergleich der Ergebnisse mit landesweiten Referenzwerten ermöglicht eine Standortbestimmung der einzelnen Schulen und Klassen.

### *Feststellung von Lern- und Förderbedarf in den überprüften fachlichen Bereichen*

Lernstandserhebungen bieten eine Grundlage zur Identifizierung der Lernstände und des Förderbedarfs von Lerngruppen und in begrenzterem Maße von einzelnen Schülerinnen und Schülern. Es lassen sich relative Stärken und Schwächen aufdecken und hiervon ausgehend können Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung und Förderung der Schülerinnen und Schüler vereinbart und umgesetzt werden.

### *Stärkung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften*

Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten bieten vielfältige Möglichkeiten zur Stärkung der diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften, wie beispielsweise der sicheren Einschätzung von Aufgabenschwierigkeiten oder der zutreffenden Beschreibung von Lernständen einzelner Schülerinnen und Schüler.

### *Weiterentwicklung des Unterrichts im schulischen Handlungsrahmen*

Gemeinsam mit weiteren Ergebnissen schulinterner Evaluation (beispielsweise im Rahmen der Schulprogrammarbeit) stellen Lernstandserhebungen eine aussagekräftige Datengrundlage für die Schul- und Unterrichtsentwicklung dar.

### *Unterstützung der Umsetzung der neuen (Kern-)Lehrpläne*

Da sich die Aufgaben der Lernstandserhebungen inhaltlich an den neuen (Kern-) Lehrplänen und Bildungsstandards orientieren, sind sie auch ein Werkzeug, um deren Umsetzung im Unterrichtsalltag zu befördern und zu beschleunigen.

### *Bereitstellung von ergänzenden Informationen für das Systemmonitoring*

Die kontinuierliche Auswertung repräsentativer Zentralstichproben kann ergänzend zu den Systemmonitoringuntersuchungen (beispielsweise Ländervergleiche) Informationen zur Steuerung des Systems und zur Bildungsberichterstattung zur Verfügung stellen.

### *Identifikation von Schulen mit unbefriedigender Wirksamkeit im Hinblick auf externe Interventions- und Unterstützungsmöglichkeiten (perspektivisch)*

Die Ergebnisse der einzelnen Schulen sind eine wichtige Grundlage der schulaufsichtlichen Begleitung von Schul- und Unterrichtsentwicklung. Schulen, deren Schülerinnen und Schüler die Standards dauerhaft nicht erreichen, soll zielgerichtet Unterstützung durch Schulaufsicht und Fortbildung angeboten werden.

(Dieser Zielkatalog stellt einen vorläufigen Entwurf dar, über den während der Entwicklung der Lernstandserhebungen auch im Lichte der Erfahrungen ein breiter Diskurs geführt werden soll.)

## 6. Was ist Gegenstand der zentralen Lernstandserhebungen?

Die Aufgaben der Lernstandserhebungen beziehen sich auf die curricularen Vorgaben. In den Grundschulen haben die Lernstandserhebungen die folgenden Schwerpunkte:

- Mathematik: Inhaltsbereiche: Arithmetik, Geometrie, Sachrechnen (z. B. Symmetrie, halbschriftliche Addition, Rechnen mit Zeitmaßen) sowie verschiedene Tätigkeitsanforderungen (z. B. Skizzieren, Schätzen, Argumentieren),
- Deutsch: Leseverständnis, Schreiben sowie der Bereich „Sprache untersuchen“.

Die Aufgaben der Lernstandserhebungen in Klasse 9 orientieren sich an den Lehrplänen sowie an den neuen Bildungsstandards der KMK und den vorliegenden Kernlehrplänenentwürfen (Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 8). Wegen des eingeschränkten Zeitrahmens, der für die Durchführung der Lernstandserhebungen zur Verfügung steht, wird darauf verzichtet, die gesamte Breite eines Faches in einer Lernstandserhebung abzudecken. Stattdessen wird eine jährliche Akzentsetzung auf ausgewählte Teilleistungsbereiche vorgenommen. Über die Jahre hinweg soll so eine möglichst große Bandbreite von fachlichen Anforderungen berücksichtigt werden. Für die Lernstandserhebungen im Jahr 2004 sind folgende Schwerpunkte vorgesehen:

- Deutsch: Schreiben, Reflexion über Sprache, Umgang mit Texten
- Englisch: Leseverstehen, Schreiben
- Mathematik: Arithmetik/Algebra, Funktionen, Geometrie, Statistik, bei den prozessbezogenen Kompetenzen Schwerpunkt im Bereich Modellieren.

Lernstandserhebungen müssen einer breiten Heterogenität an Leistungen innerhalb und zwischen den Schulformen gerecht werden. Diesen Anforderungen wird durch unterschiedliche Testversionen entsprochen. Für die Klasse 9 werden Aufgabenhefte entwickelt, die jeweils eine unterschiedliche Anzahl von Aufgaben im unteren und oberen Anforderungsbereich enthalten. Damit soll erreicht werden, dass Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen berücksichtigt und Schülergruppen nicht systematisch unter- oder überfordert werden. Alle Testversionen sollen jedoch Aufgaben enthalten, die über das gesamte Leistungsspektrum streuen.

## 7. Welche Regelungen gelten für die Durchführung der Lernstandserhebungen?

Die Termine für die Durchführung der Lernstandserhebungen werden jährlich zentral festgelegt. In Klasse 4 finden die Vergleichsarbeiten darüber hinaus länderübergreifend an den selben Tagen statt. Der erste Durchgang erfolgt im Jg. 4 und im Jg. 9 für alle Fächer im Herbst 2004. In den Grundschulen dauern die Vergleichsarbeiten im Fach Deutsch ca. 90 Minuten, im Fach Mathematik ca. 50 Minuten. In Klasse 9 sind zwei bis drei Schulstunden je Fach vorgesehen. Die Kor-

rektur und Auswertung erfolgt durch die Lehrkräfte auf der Basis zentraler Bewertungsvorgaben.

Die Grundschulen wählen ca. zwei bis drei Wochen vor dem vorgesehenen Durchführungstermin die Hälfte der Aufgaben aus einem vorgegebenen Aufgabenpool aus. Diese Aufgabenauswahl erfolgt über eine Internetplattform. In einem passwortgeschützten Arbeitsbereich werden unterschiedliche Aufgaben präsentiert. Die Schulen haben dann die Möglichkeit, mit Hilfe einer speziell entwickelten Software aus diesem Angebot Aufgaben gezielt auszuwählen und zu der von der Schule gestalteten Hälfte der Vergleichsarbeit zusammenzustellen. Die andere Hälfte der Aufgaben wird den Schulen ein bis zwei Tage vor der Durchführung zentral zugestellt.

Für die Jahrgangsstufe 9 ist im Durchgang 2004 keine schulische Aufgabenauswahl vorgesehen. Den Schulen wird für alle drei Fächer das gesamte Aufgabenheft zentral zugestellt. Eine Übertragung des Aufgabenauswahlmodells auf die Klasse 9 soll nach Auswertung der Erfahrungen in den Grundschulen geprüft werden.

Um Schulen angemessene („faire“) schulübergreifende Vergleichsmöglichkeiten anbieten zu können, werden als Vergleichswerte für die Standortbestimmung nicht nur Resultate im Landesdurchschnitt, sondern auch die Ergebnisse für unterschiedliche schulische „Kontextgruppen“ mitgeteilt. Diese Kontextgruppen beschreiben typische Bündelungen von Standortfaktoren (bspw. Aspekte wie soziale Herkunft der Schüler, Migrantenanteil, Charakter des Schulumfelds).

Als schulinterne Berichterstattung über die Ergebnisse ist wie bei den Parallelarbeiten eine verbindliche Information der Schulkonferenz vorgesehen. Weiter ist eine Verpflichtung zur Berichterstattung an die Schulaufsicht in standardisierter Form geplant. Öffentliche Schulrankings werden nicht durchgeführt.

Die Ergebnisse der Lernstandserhebungen werden nicht als Klassenarbeit gewertet und sind nicht Bestandteil der Leistungsbewertung.

## 8. Umgang mit den Ergebnissen

Die Ergebnisse der Lernstandserhebungen dienen der Schule zur eigenen Standortbestimmung. Öffentliche Schulrankings, also Vergleiche der Schulergebnisse in Form von Leistungstabellen, wird es nicht geben. Dafür gibt es drei Gründe:

- Es ist bekannt, dass die Leistungen von Schülerinnen und Schüler nicht nur von der Qualität des Unterrichts und der Schule abhängen, sondern viele andere Faktoren, nicht zuletzt die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler, dabei eine große Rolle spielen. Ein Ranking würde deshalb möglicherweise weniger die Qualität der Schulen als die Zusammensetzung der Schülerschaft widerspiegeln.
- Die Lernstandserhebungen, wie sie in Nordrhein-Westfalen konzipiert wurden, überprüfen nicht das Fach insgesamt, sondern Teilbereiche, die jeweils gesondert betrachtet werden. Eine Klasse kann in diesen Teilleistungsbereichen – bei-

- spielsweise Geometrie und Algebra in Mathematik – sehr unterschiedliche Ergebnisse haben. Deshalb ist es nicht möglich, die unterschiedlichen Teilergebnisse für ein Ranking in einem Gesamtpunktwert zusammenzuführen.
- Ein in einem Ranking dargestellter Punktwert von beispielsweise 478 oder 510 Punkten sagt noch nicht sehr viel inhaltlich darüber aus, was die Schülerinnen und Schüler tatsächlich können und in welchen Bereichen sie besondere Stärken oder auch Schwächen haben. Gerade solche Hinweise sind jedoch wichtig, wenn die Lehrkräfte nach der Durchführung zielgerichtet Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler ziehen wollen.

Die Ergebnisse der Klassen und Schulen sollen – so weit dies möglich ist – in Form von so genannten Kompetenzstufen aufbereitet werden. Dies bietet die Möglichkeit, inhaltlich den erreichten Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu beschreiben. Das heißt, man kann erkennen, was ein Schüler bzw. eine Schülerin, der oder die eine bestimmte Kompetenzstufe erreicht hat, bereits kann und in welchen Bereichen er oder sie noch Lücken hat. Eine solche Form der Ergebnisdarstellung wurde auch in Leistungsvergleichsstudien wie beispielsweise PISA gewählt. Die Übersicht zeigt beispielhaft solche Kompetenzstufen für den Bereich „Lesen“.

Perspektiven der Ergebnisdarstellung: Beschreibung des Lernstands in Form von Kompetenzstufen – Beispiel PISA: Kompetenzstufen im Bereich Lesen (Informationen ermitteln)

Stufe 5	Auch versteckte Informationen erschließen, Details auch bei unvertrauten Themen erkennen, Kritisch zum Text Stellung nehmen können
Stufe 4	
Stufe 3	Beziehungen zwischen Einzelinformationen herstellen, Hauptideen erkennen, bestimmte Merkmale des Textes bewerten können
Stufe 2	
Stufe 1	Nur explizite Information verstehen, nur auffällige Hauptgedanken wiedergeben, einfache Verbindung zum Alltagswissen herstellen, können

Quelle: Zusammenfassung der Skala „Informationen ermitteln“ bei PISA nach: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Opladen 2001, 89.

Die bei den Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen untersuchten Teilleistungsbereiche sollen entsprechend aufbereitet werden. Auf dieser Basis ist es dann möglich, die Ergebnisse einer Klasse mit den Resultaten zu vergleichen, die in anderen Schulen erreicht wurden. Als Vergleichswerte erhalten die Schulen dann

nicht nur den Landesdurchschnitt der Schulform, sondern auch die Ergebnisse von Schulen, die unter ähnlichen Rahmenbedingung arbeiten („fairer Vergleich“).

**„Fairer Vergleich“: Referenzwerte für Schulen mit vergleichbaren Rahmenbedingungen**

Schülerleistungen hängen nicht nur von der Qualität des Unterrichts, sondern von vielen anderen Faktoren, insb. der sozialen Herkunft ab.

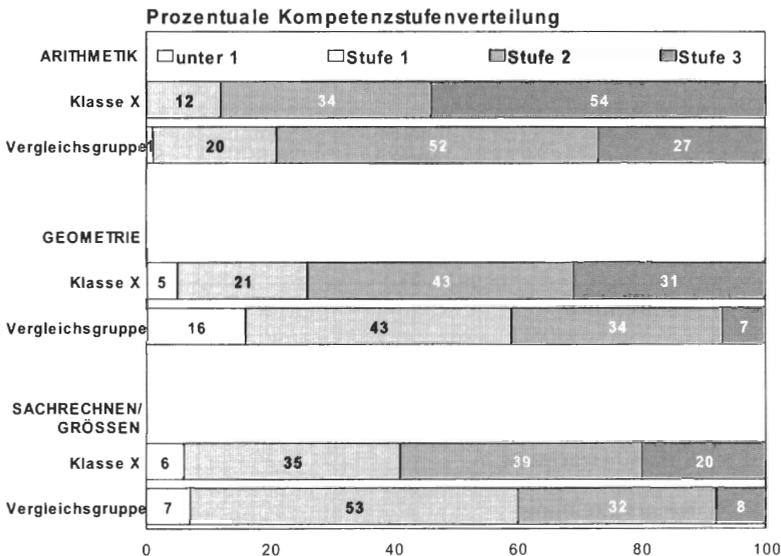
Schulen erhalten deshalb als Vergleichswerte:

- den Landesdurchschnitt der Schulform
- Ergebnisse von Schulen mit vergleichbaren Rahmenbedingungen (zwei bis drei „Kontextgruppen“ je Schulform)

Diese Kontextgruppen berücksichtigen die Zusammensetzung der Schülerschaft und den Standort, zum Beispiel Großstadt – ländliche Region, hoher – geringer Anteil an Migranten.

Da die Darstellungsformen für die Lernstandserhebungen der Klasse 9 derzeit noch vorbereitet werden, soll an dieser Stelle das geplante Prinzip an Beispielen aus den Lernstandserhebungen der Grundschulen erläutert werden.

**Perspektiven der Ergebnisdarstellung: Leistungsprofil einer Klasse in Mathematik im Vergleich zu Klassen mit vergleichbarer Zusammensetzung – Beispiel aus den Lernstandserhebungen der Grundschule**



vgl. Helmke, A. u. a.: Projekt Vergleichsarbeiten. Kurzbericht über Ergebnisse der Zentralstichprobe in Rheinland-Pfalz 2003. Landau 2004 (<http://www.uni-landau.de/vera/>).

Die Ergebnisse der beteiligten Klassen werden in den Gremien der Schule diskutiert, um Konsequenzen für die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule zu ziehen. Wichtige Leitfragen für die Auswertung der Ergebnisse sind dabei:

- In welchen Bereichen der Fächer erbringen die Schülerinnen und Schüler besonders gute bzw. schlechte Leistungen?
- Wo besteht besonderer Förderbedarf?
- Welche Unterschiede gibt es im Leistungsprofil der parallelen Klassen?
- Welche Unterschiede gibt es im Vergleich zu den landesweiten Referenzwerten?
- Was sind mögliche Ursachen für diese Unterschiede?
- Welche Konsequenzen für den Unterricht, die schuleigenen Lehrpläne und das Schulprogramm sind notwendig?

Über die Ergebnisse und die notwendigen Konsequenzen wird in der Schulkonferenz zusammenfassend berichtet. Die Schulaufsicht erhält von den Schulen danach ebenfalls einen schriftlichen Bericht zu den Lernstandserhebungen. Darüber hinaus erhalten die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern eine Rückmeldung über die individuellen Ergebnisse. Dafür ist ein Formblatt vorgesehen, das den von den Schülerinnen und Schülern erreichten Leistungsstand in den untersuchten Teilleistungsbereichen darstellt und erläutert.

### **Perspektiven der Ergebnisdarstellung: Ergebnisprofil der einzelnen Schülerinnen und Schüler – Formblatt (Beispiel aus den Lernstandserhebungen für die Grundschulen)**

*Ihr Kind befindet sich zur Zeit auf den folgenden Stufen fachlicher Kompetenz:*

		niedrige Kompetenz			hohe Kompetenz
		unter Stufe 1	auf Stufe 1	auf Stufe 2	auf Stufe 3
<b>Mathematik</b>	<b>Arithmetik</b>				+
	<b>Geometrie</b>			+	
	<b>Sachrechnen</b>		+		
<b>Deutsch</b>	<b>Leseverständnis</b>	+			
	<b>Schreiben</b>		+		
	<b>Sprachbetrachtung</b>		+		
	<b>Rechtschreibung</b>			+	

Nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern für alle Beteiligten in den Schulen und den Schulbehörden sind die Lernstandserhebungen eine neue Erfah-

rung. Andere europäische Länder – insbesondere Schweden, an dessen Modell sich Nordrhein-Westfalen orientiert hat – haben damit sehr gute Erfahrungen gemacht. Wir sind zuversichtlich, dass dies auch bei uns so sein wird, – dies vor allem dann, wenn die Eltern ihr Kind bestärken, sich nach bestem Vermögen an den Lernstandserhebungen zu beteiligen und die Schule bei der Durchführung soweit möglich unterstützen.

## 9. Wie sollen die teilzentralen Abschlussprüfungen gestaltet werden?

Eine outputorientierte Steuerung des Schulwesens, die den Schulen weitgehende Freiheit im Erreichen der vorgegebenen Ziele ermöglicht, braucht einheitliche Kriterien, um die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu gewährleisten. Teilzentrale Abschlussprüfungen sind das letzte Glied in der Kette eines umfassenden Systems der Standardsicherung. Sie sollen am Ende der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II voraussichtlich zum Schuljahr 2006/2007 in Nordrhein-Westfalen eingeführt werden. Entsprechende gesetzliche Regelungen und notwendige Änderungen der Prüfungsordnungen werden derzeit vorbereitet.

Die teilzentralen Prüfungen in der Sekundarstufe I werden sich zunächst auf den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 sowie die Fachoberschulreife in den Schulformen Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und Gymnasium in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik beziehen. Ggf. soll ein viertes mündliches Prüfungsfach aus einer anderen Fächergruppe hinzukommen. Über die Regelungen zur Umsetzung zentraler Abschlussprüfungen in den weiteren Schulformen (Weiterbildungskolleg, Berufskolleg und andere Formen) sowie bezogen auf den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 soll später entschieden werden. Die Prüfungsanforderungen ergeben sich aus den Aussagen der Kernlehrpläne. Im Zentrum stehen dabei fachliche und fachübergreifende Basiskompetenzen, die für die weitere schulische und berufliche Bildung von besonderer Bedeutung sind. Geprüft werden voraussichtlich schulformübergreifende Grundanforderungen. Es gibt aber auch Aufgabenstellungen, die sich auf die Ziele der unterschiedlichen Bildungsgänge beziehen.

Die Gestaltung der teilzentralen Abschlussprüfungen kann so aussehen, dass die Schulen für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik Vornoten erteilen, die im Verhältnis 1:1 zu den Ergebnissen der vorgegebenen Prüfungsarbeiten gewichtet werden. In den anderen Fächern können die Vornoten den Endnoten entsprechen. Damit kann dem Anspruch einer teilzentralen Anlage der Abschlussprüfungen entsprochen werden. Der Qualifikationsvermerk wird nach Notenbild vergeben. Die Entscheidung über die Abschlüsse erfolgt durch die Versetzungskonferenz. Die Korrektur der Prüfungsarbeiten findet auf der Grundlage von Bewertungsvorgaben in den Schulen (Erst- und Zweitkorrektur) statt. Zur Verbesserung der Noten sollen in den schriftlich geprüften Fächern mündliche Prüfungen ermöglicht werden.

Entsprechende Regelungen zur Gestaltung der teilzentralen Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II werden derzeit vorbereitet.

Weiterführende Informationen und Hinweise zu Bildungsstandards, Standardüberprüfungen und Lernstandserhebungen unter:

**<http://www.bildungsportal.nrw.de>**

**<http://www.learn-line.nrw.de>**

## **KMK-Bildungsstandards für das Fach Englisch**

### **1. Die Bildungsstandards der KMK für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Bildungsabschluss**

#### *1.1 Bildungspolitische Grundlagen*

Mit dem sog. Konstanzer Beschluss vom Oktober 1997 hat die Kultusministerkonferenz Neuland betreten: Das deutsche Schulsystem ist in Folge international verglichen worden.

Dabei ist in den letzten Jahren insbesondere durch die wenig zufriedenstellenden Ergebnisse der PISA-Untersuchung deutlich geworden, dass die Steuerung von Schule und Unterricht über Lernziele und Vorgaben für die Gestaltung von Lernprozessen, wie sie als „Inputsteuerung“ für Deutschland bisher typisch war, wenig wirksam ist.

Der internationale Vergleich unterschiedlich erfolgreicher Schulsysteme weist vielmehr darauf hin, dass Staaten, in denen Leistungserwartungen verbindlich festgelegt werden und ihre Erreichung systematisch überprüft wird sowie über die Ergebnisse eine Rechenschaftslegung erfolgt, insgesamt höhere Leistungen erzielen. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse ist in Deutschland auf der Ebene der KMK und in den Bundesländern die Entwicklung von Bildungsstandards, Kernlehrplänen und von Verfahren zentraler Ergebnisüberprüfung eingeleitet worden.

Mit der Entwicklung von Bildungsstandards wird ein Paradigmenwechsel vorgenommen: Im Unterschied zu herkömmlichen Lehrplänen, die die Wege zur Zielerreichung beschreiben, geben Bildungsstandards im Sinne einer „Outputorientierung“ die erwarteten Lernergebnisse in Form von Kompetenzbeschreibungen vor.

Die Erarbeitung von länderübergreifenden sogenannten „nationalen Bildungsstandards“ erfolgte auf der Grundlage der Eisenacher Beschlüsse der KMK vom 23./24.05.2002:

- Erarbeitung von Bildungsstandards für ausgewählte Schnittstellen der allgemeinbildenden Schularten
- Errichtung eines „Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem (IQB).“

Bereits am 04.12.2003 verabschiedete die Kultusministerkonferenz die ersten dieser nationalen Bildungsstandards: Standards für den Mittleren Schulabschluss für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache.

Gemäß Vereinbarung der KMK werden diese Bildungsstandards von den Ländern zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 als Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss übernommen.

Die Länder verpflichten sich, die Standards zu implementieren und anzuwenden sowie in landesweiten bzw. länderübergreifenden Orientierungs- und Ver-

gleichsarbeiten oder in zentralen oder dezentralen Prüfungen festzustellen, in welchem Umfang die Standards erreicht werden.

### *1.2 Zur Konzeption der KMK-Bildungsstandards*

Die Kultusministerkonferenz hat die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss als „abschlussbezogene Regelstandards“ definiert<sup>1</sup>. Sie traf damit eine pragmatische Entscheidung gegen Forderungen aus der Wissenschaft, durch Festlegung von Mindeststandards unverzichtbare Basiskompetenzen festzulegen. Grund hierfür war wesentlich, dass bis auf die Fremdsprachen valide Kompetenzstufenmodelle im Sinne der Klieme-Expertise fehlen.

Als Vorgabe für die Arbeit der Fachkommissionen legte die KMK fest:  
Bildungsstandards

- greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf;
- beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrundeliegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen;
- zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs;
- beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen;
- beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit;
- weisen ein mittleres Anforderungsniveau aus;
- werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht.

### *1.3 Erarbeitung der Bildungsstandards durch Fachkommissionen*

Mit der konkreten Erarbeitung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache ist eine Arbeitsgruppe betraut worden, die aus Fachdidaktikern für Englisch und Französisch sowie Schulpraktikern aller Schulformen aus den Ländern der Bundesrepublik Deutschland bestand.

Die Arbeiten der Fachkommission wurden durch eine Steuergruppe unter wissenschaftlicher Beteiligung aus den Bereichen der Unterrichtsforschung und Fachdidaktik koordiniert. An allen Sitzungen der Fachkommission nahm in beratender Funktion Prof. Vollmer teil.

Die Ergebnisse der von der Bundesregierung in Auftrag gegebenen Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ vom Februar 2003, erste Erfahrungen mit der Entwicklung von Standardorientierung der Fremdsprachen in einzelnen Bundesländern (NRW, Baden-Württemberg) sowie das Kompetenzstufenmodell des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprache* wurden bei der Erarbeitung der Standards einbezogen.

<sup>1</sup> vgl. Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Dezember 2003.

## 1.4 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) als Bezugssystem der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Mit dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen* des Europarats<sup>2)</sup> liegt für die Fremdsprachen ein Kompetenzstufenmodell vor, das die Entwicklung verbindlicher Standards erheblich erleichterte. Der Kompetenzansatz und das Deskriptorensystem des GeR haben in kürzester Zeit Einfluss genommen auf die Entwicklung neuerer Sprachtests in Europa in außerschulischen Bereichen wie auch für die Festlegung von Referenzniveaus im staatlichen Bildungswesen.

In allen Bundesländern orientieren sich „Kernlehrpläne“ (NRW) bzw. „Bildungsstandards“ (Baden-Württemberg) inzwischen an diesem Bezugssystem. Für das Abitur hat die KMK in den neuen *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch* (EPA) vom Mai 2002 das Niveau B2/C1 je nach Kurstyp verbindlich festgelegt.

Der GeR ermöglicht eine europaweite Vergleichbarkeit, indem er ausgehend von Verwendungssituationen der Sprache sechs Niveaustufen des Sprachkönnens benennt und beschreibt (A1, A2 / B1, B2 / C1, C2). In der Fachkommission der KMK zur Erarbeitung der sogenannten „nationalen Bildungsstandards“ für den mittleren Bildungsabschluss in der ersten Fremdsprache bestand völlige Übereinstimmung, den GeR als international akzeptierten Bezugsrahmen zu nutzen.

Die Standards beziehen sich auf die Niveaustufe B1, die das untere Niveau einer selbständigen Sprachverwendung repräsentiert. In einigen Teilbereichen wird dieses Niveau bis zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses überschritten.

Die erste Fremdsprache ist, abhängig von Bildungsgang und Bundesland, in der Regel Englisch oder Französisch.

Auf dem Hintergrund der Übernahme des Kompetenzmodells des GeR war es der Fachkommission möglich, den Auftrag der KMK zu erfüllen und gemeinsame Bildungsstandards für diese beiden Sprachen zu konzipieren.

Da gegenwärtig Erkenntnisse über die Auswirkungen des Fremdsprachenlernens in der Grundschule nicht gesichert vorliegen, sind die Standards zu gegebener Zeit zu überprüfen: Dabei spielt nach Auffassung der Fachkommission eine entscheidende Rolle, ob Grundschulunterricht zu einer linearen Verschiebung des Niveaus in allen Kompetenzbereichen oder im Wesentlichen zu einer breiteren Entfaltung der Kompetenzen der mündlichen Kommunikation führen wird.

## 1.5 Aufbau der Bildungsstandards

### 1.5.1 Der Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung

In einer Präambel wird in Kap. 1 der Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung definiert. Vor dem Hintergrund der Entwicklung Europas im Kontext zunehmen-

<sup>2)</sup> Council of Europe 2000; deutsche Fassung: Goethe-Institut u.a. 2001.

der internationaler Kooperation und globalen Wettbewerbs gehen die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache aus

- von der Notwendigkeit eines erhöhten Anwendungsbezugs schulischen Fremdsprachenlernens,
- der Ausrichtung an interkultureller Handlungsfähigkeit insbesondere durch Betonung kommunikativer Kompetenzen,
- der Entwicklung interkultureller Kompetenzen als Beitrag zur Mehrperspektivität und Toleranz
- dem Aufbau umfassender Methodenkompetenzen für den Fremdsprachenunterricht.

Die Bildungsstandards tragen diesen Anforderungen insbesondere durch die Orientierung an dem vom Europarat herausgegebenen und im Konsens der Vertreter der europäischen Fremdsprachendidaktik entwickelten Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen Rechnung.

### 1.5.2 Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache Englisch/Französisch

Auf der Grundlage eines Mehrsprachigkeitskonzeptes werden in Kap. 2 die Erwartungen an die verlässliche Ausbildung kommunikativer, interkultureller und methodischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für ihr Handeln in mehrsprachigen Situationen am Ende der Sekundarstufe I festgelegt.

In Übernahme von Strukturen des GeR werden die Kompetenzbereiche in ihren Hauptbezügen zueinander tabellarisch dargestellt:

Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hör- und Hör-Sehverstehen</li> <li>• Leseverstehen</li> <li>• Sprechen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- an Gesprächen teilnehmen</li> <li>- zusammenhängendes Sprechen</li> </ul> </li> <li>• Schreiben</li> <li>• Sprachmittlung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wortschatz</li> <li>• Grammatik</li> <li>• Aussprache und Intonation</li> <li>• Orthographie</li> </ul>
<b>Funktionale kommunikative Kompetenzen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soziokulturelles Orientierungswissen</li> <li>• Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz</li> <li>• Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen</li> </ul>	
<b>Methodische Kompetenzen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen)</li> <li>• Interaktion</li> <li>• Textproduktion (Sprechen und Schreiben)</li> <li>• Lernstrategien</li> <li>• Präsentation und Mediennutzung</li> <li>• Lernbewusstheit und Lernorganisation</li> </ul>	

Dabei wird im Sinne eines literacy-Konzepts festgelegt, dass die kommunikativen Kompetenzen in domänenspezifischen Anwendungsbezügen erworben werden:

- im Einsatz der Fremdsprache für die persönliche Lebensgestaltung im Alltag;
- der Nutzung der Fremdsprache für den weiteren Bildungsweg;
- der Verwendung der Fremdsprachenkenntnisse in der späteren beruflichen Tätigkeit und in der beruflichen Weiterbildung.

### 1.5.3 Standards für Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache

Das Kap. 3 legt die Standards für die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden zentralen Kompetenzen für den Mittleren Schulabschluss fest.

Die Beschreibung erfolgt in enger Anlehnung an die Niveaustufen des GeR, und zwar in Form vorangestellter fettgedruckter Deskriptoren und daraus abgeleiteter Indikatoren.

Sofern der GeR selbst Niveaustufen der Sprachbeherrschung definiert, werden diese in den Standards übernommen und ausgewiesen (z. B. B1; B1+).

Kapitel 3 legt fest, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Mittleren Schulabschluss am Ende der Sekundarstufe I im Wesentlichen das Niveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erreichen. Dabei sind in einigen Kompetenzbereichen höhere oder niedrigere Anforderungsniveaus etabliert.

Gegebenenfalls werden die Kompetenzbeschreibungen zwischen Englisch und Französisch differenziert:

Beispiele:

#### *Hör- und Hör-/Sehverstehen*

*Die Schülerinnen und Schüler können unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- und berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache gesprochen wird (B1+).*

Die Schülerinnen und Schüler können (Englisch und Französisch)

- Im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen folgen, die in ihrer Gegenwart geführt werden (B1)
- Vorträge verstehen, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung unkompliziert und klar strukturiert ist (B1+)
- Ankündigungen und Mitteilungen zu konkreten Themen verstehen, die in normaler Geschwindigkeit in Standardsprache gesprochen werden (B2)
- vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird (B1).

Englisch:

Die Schülerinnen und Schüler können

- den Informationsgehalt der meisten Rundfunksendungen und Tonaufnahmen über Themen von persönlichem Interesse verstehen (B1+)

- das Wesentliche in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse, z. B. Interviews, kurze Vorträge oder Nachrichtensendungen verstehen (B1+).

Französisch:

Die Schülerinnen und Schüler können

- in Radionachrichten und in einfacheren Tonaufnahmen über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird (B1)
- das Wesentliche von Fernsehsendungen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird (B1).

*Sprechen*

*An Gesprächen teilnehmen*

*Die Schülerinnen und Schüler können an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen (B1).*

Die Schülerinnen und Schüler können

- soziale Kontakte herstellen durch Begrüßung, Abschied, Sich-Vorstellen, Danken und Höflichkeitsformeln verwenden (A2),
- Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen reagieren (B1)
- ein Gespräch oder eine Diskussion beginnen, fortführen und auch bei sprachlichen Schwierigkeiten aufrechterhalten (B1)
- die meisten Dienstleistungsgespräche und routinemäßigen Situationen bewältigen, z. B. Umgang mit öffentlichen Einrichtungen während eines Auslandsaufenthaltes, Einkauf, Essen (B1)
- in einem kurzen Interview konkrete Auskünfte geben, z. B. in Bewerbungsgesprächen (B1+)
- eine kurze Geschichte, einen Artikel, einen Vortrag, ein Interview oder eine Dokumentarsendung zu vertrauten Themen einem Gesprächspartner vorstellen und Informationsfragen dazu beantworten (B1+)
- in Gesprächen und Diskussionen kurz zu den Standpunkten anderer Stellung nehmen und höflich Überzeugungen und Meinungen, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken (B1/B+).

*Sprechen*

*Zusammenhänges Sprechen*

*Die Schülerinnen und Schüler können Erfahrungen und Sachverhalte zusammenhängend darstellen, z. B. beschreiben, berichten, erzählen und bewerten (B1).*

Die Schülerinnen und Schüler können

- mit einfachen Mitteln Gegenstände und Vorgänge des Alltags beschreiben, z. B. Rezepte, Wegbeschreibungen, Spielregeln, Bedienungsanleitungen (A2)

- eine vorbereitete Präsentation zu einem vertrauten Thema vortragen, wobei die Hauptpunkte hinreichend präzise erläutert werden (B1)
- für Ansichten, Pläne oder Handlungen kurze Begründungen oder Erklärungen geben (B1).

Im Kompetenzbereich „Verfügung über die sprachlichen Mittel“ wurde nach längeren Diskussionen in der Fachkommission der Darstellung der Funktionalität der sprachlichen Mittel gegenüber der Aufstellung von Inventarlisten der Vorzug gegeben.

#### 1.5.4 Aufgabenbeispiele

Die in Kap. 5 getrennt für Englisch und Französisch vorgelegten Aufgabenbeispiele konkretisieren die in Kap. 3 beschriebenen Standards vor allem für den Kompetenzbereich „Kommunikative Fertigkeiten“.

Die Aufgabenbeispiele stellen den Grad der Standarderreicherung in isolierten Teilfertigkeiten fest. Sie entsprechen deshalb weniger der bisherigen Aufgabentradition mit aufeinander bezogenen, komplexen Aufgabenstellungen, sondern orientieren sich stark an international gebräuchlichen Testformaten.

Wegen der fehlenden Tradition professioneller Testentwicklung im staatlichen Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland griff die Fachkommission – auch unter dem seitens der KMK gesetzten Termindruck – auf Aufgabenbeispiele aus bewährten internationalen Zertifizierungsinstituten wie Cambridge Certificate, Preliminary English Test für Englisch sowie DELF für Französisch zurück.

Hinsichtlich der Orientierung am europäischen Referenzrahmen und ggfs. auch im Lichte der Erfahrungen von künftigen Vergleichsuntersuchungen sind die Aufgabenbeispiele zu überprüfen und weiter zu entwickeln.

Die Aufgabenbeispiele sind nach einem einheitlichen Schema strukturiert:

- Standardbezug unter Nennung des in Kap. 3 festgelegten Standards für den jeweiligen Teilbereich
- Hinweise (z.B. Nennung der Textsorte, Vertrautheit mit Aufgabenformaten, Bearbeitungsdauer usw.)
- Lösungserwartungen
- Aufgabe

#### 1.6 Weitere Schritte zur Implementierung der KMK-Bildungsstandards

Durch Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 verpflichten sich die Länder mit der „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)“, die Standards zu implementieren und anzuwenden. Mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 werden sie damit in den Ländern als Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss übernommen.

Die Einhaltung der Standards soll sowohl landesweit als auch länderübergreifend überprüft werden. Mit der Errichtung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem (IQB) als An-Institut der Humboldt-Universität Berlin soll ab

2006 mit der Normierung der Testinstrumente für den späteren Einsatz zur Überprüfung der Einhaltung der bundeweit geltenden Bildungsstandards begonnen werden. Damit werden neue Formen der Vergleichbarkeit von Lernergebnissen und der Rechenschaftslegung im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschlands etabliert.

## **Kernlehrpläne für den Englischunterricht an allgemein bildenden Schulen in der Sekundarstufe I**

### 1. Hintergrund

Einige Bundesländer – darunter Nordrhein-Westfalen – haben in der jüngsten Vergangenheit Kernlehrpläne bzw. eigene Bildungsstandards für den Unterricht in den modernen Fremdsprachen vorgelegt. Hierdurch wurde der Vorgabe entsprochen, eine Grundlage für die Umsetzung der von der Kultusministerkonferenz (KMK) entwickelten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss zu schaffen. So wurden z.B. in Nordrhein-Westfalen Kernlehrpläne für den Unterricht in der ersten Fremdsprache (Englisch, Französisch, Latein) – und darüber hinaus in Deutsch und Mathematik – entwickelt, die unmittelbar auf die Bildungsstandards der KMK abgestimmt sind. Hierzu erfolgte im Dezember 2002 die Einrichtung einer Kommission, die sich aus Vertretern<sup>1</sup> der Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie des Gymnasiums zusammensetzte. Diese erarbeitete in den folgenden rund 1 ½ Jahren vier Kernlehrpläne für den Unterricht im Fach Englisch auf der Sekundarstufe I, jeweils einen Plan für jede der genannten Schulformen.

Die Entwicklung der Pläne begleiteten Experten aus der Lehrerbildung und Hochschule, sie erfolgte in enger Abstimmung mit (Fach-)Verbänden sowie Verlagen. Seit Oktober 2004 liegen die Kernlehrpläne für den Englischunterricht vor, so dass die Fachkonferenzen sie bereits in diesem Schuljahr für ihre Arbeit heranziehen können. Ab dem kommenden Schuljahr werden sie flächendeckend an allen Schulen eingeführt.

Parallel und in Analogie zu den Kernlehrplänen für das Fach Englisch wurde ein Kernlehrplan für den Unterricht im Fach Französisch (ab Klasse 5) (MSJK 2004e) auf der Sekundarstufe I entwickelt. Ein Kernlehrplan für das Fach Latein (ab Klasse 5) (MSJK 2005, in Vorbereitung) ist derzeit in Vorbereitung und soll ebenfalls mit dem Schuljahr 2005/2006 implementiert werden.

Im Folgenden werden die Kernlehrpläne für die erste Fremdsprache am Beispiel des Kernlehrplans Englisch für das Gymnasium vorgestellt.<sup>2</sup> Ziel dieses Beitrags ist es, exemplarisch Funktionen, Merkmale, Aufbau und Inhalte der Kernlehrpläne, so wie sie konkret in Nordrhein-Westfalen entwickelt wurden, zu umreißen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Prinzipien, die Klieme u. a.

<sup>1</sup> Die maskulinen Formen wie Vertreter, Lehrer, Schüler werden stets im generischen Sinne gebraucht und schließen damit die femininen Formen ein.

<sup>2</sup> Die Ausführungen lassen sich im Wesentlichen ebenfalls auf die Kernlehrpläne Englisch für die anderen Schulformen sowie auf den Kernlehrplan Französisch beziehen. Allein bezüglich des Kernlehrplans Latein ergeben sich aufgrund der Struktur und der Inhalte des Faches größere Unterschiede.

(2003) in der Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* aufgestellt haben, bleibt in diesem rein darstellenden Beitrag bewusst ausgespart. Es sei hier lediglich darauf hingewiesen, dass sich aus den dort aufgestellten Forderungen mit Blick auf die konkrete Umsetzung der Kernlehrpläne bislang noch nicht geklärte Kontroversen ergeben haben. Diese betreffen u. a. die schulformspezifische Ausprägung der Kernlehrpläne und die damit verbundene Formulierung von Regelanstelle von Mindestanforderungen; sie betreffen darüber hinaus die Frage, in welchem Maße und in welcher Form Input bezogene Aspekte (u. a. Benennung von Inhalten und unterrichtsmethodischen Prinzipien) in Kernlehrplänen festgelegt werden (vgl. Klieme u. a. 2003, 90ff.). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist in der weiteren fachlichen Auseinandersetzung dringend erforderlich und wird aufgegriffen u. a. in Helbig-Reuter (2005, in Vorbereitung).

## 2. Funktionen und Merkmale der Kernlehrpläne

Die Funktionen der Kernlehrpläne lassen sich nur adäquat nachvollziehen, wenn man sie in den Gesamtzusammenhang der von den Ergebnissen der PISA-Studie maßgeblich ausgelösten aktuellen schulpolitischen Entwicklungen stellt. Wesentliche Elemente dieser Entwicklungen werden in dem unten stehenden Zitat benannt, das auf der Grundlage zentraler Ergebnisse der PISA-Studie ein Fazit zieht:

„Klare *Ergebnisorientierung* mit erweiterter *Schulautonomie* und konsequenter *Rechenschaftslegung* begünstigen gute Leistungen“ (Key points der OECD nach MSJK 2003).

Kernlehrpläne stellen in diesem Kontext die Basis für die geforderte Ergebnisorientierung dar. Sie definieren die Anforderungen bzw. Erwartungen<sup>3</sup>, die alle Schüler in der Regel bewältigen können bzw. entwickelt haben sollten.

Wie die derzeit noch gültigen Lehrpläne schreiben sie zwar Lernziele fest, formulieren diese jedoch in Form von gewünschten Lernergebnissen als Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt, d. h. am Ende einer konkreten Jahrgangsstufe, nachhaltig und überprüfbar erreicht sein müssen (vgl. hierzu auch Klieme u. a. 2003, 19). Eine zentrale Funktion der Kernlehrpläne ist es somit, die verbindlichen Anforderungen, die im Regelfall erreicht werden sollen, *transparent, vergleichbar* und *überprüfbar* zu machen.

Dabei beschränken sich die Kernlehrpläne allein auf die Festschreibung von sogenannten *Kernanforderungen* oder -kompetenzen, denn „indem Kernlehrpläne sich auf Wesentliches beschränken, geben sie den Schulen die Möglichkeit, die

<sup>3</sup> Im Folgenden werden die Begriffe ‚Standard‘, ‚(Kompetenz-)Anforderung‘ und ‚Kompetenzerwartung‘ grundsätzlich synonym gesetzt, wobei ihnen die von Klieme u. a. (2003, 19ff.) verwendete Definition von „(Bildungs-)Standard“ zugrunde liegt. Bezogen auf die Kernlehrpläne werden die dort benutzten Begrifflichkeiten gebraucht, d. h. konkret, bezogen auf Kapitel 2 der Begriff ‚Anforderung‘, und zwar im Sinne von Kompetenzanforderung, und bezogen auf Kapitel 3 der Begriff ‚Kompetenzerwartung‘.

geforderten Kompetenzen zu sichern ... Die Schulen können die entstehenden Freiräume aber auch zur Vertiefung, Erweiterung oder Profilierung nutzen“ (MSJK 2004b, 7). Selbstständigkeit von Schule und Festschreibung von Anforderungen durch Kernlehrpläne greifen also unmittelbar ineinander. Kernlehrpläne sind somit auch ein Instrument zur Stützung dieser Selbstständigkeit, indem sie den Fachkonferenzen einerseits die notwendigen Orientierungen geben, andererseits jedoch genügend Freiräume für die Wahl und Gestaltung eigener Schwerpunkte im Schulprogramm lassen.

Ein wesentliches, oben bereits genanntes Merkmal der Kernlehrpläne ist, dass die formulierten Anforderungen zu einem überwiegenden Teil in Form von Kompetenzen definiert werden. Der hierbei zugrunde gelegte Begriff versteht unter Kompetenzen „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, 27f).

Kompetenzen werden dabei stets bezogen auf bestimmte Fach- bzw. Gegenstandsbereiche bzw. konkrete Handlungszusammenhänge, sog. Domänen, definiert.<sup>4</sup> Dieser Ansatz wird in den Kernlehrplänen nur dort durchbrochen, wo es um die Festschreibung von Themenbereichen oder von Inhalten, etwa im Bereich der Grammatik oder Lexik, sowie der Festschreibung von Orientierungswissen über das Zielsprachenland geht.

Mit der weitgehenden Beschränkung auf die Festlegung von Kompetenzen geht ein weiteres Merkmal der neuen Lehrplangeneration einher: der fast gänzliche Verzicht auf die Darlegung der einzusetzenden unterrichtsmethodischen Prinzipien.<sup>5</sup>

Kernlehrpläne und Bildungsstandards sind mit Blick auf die oben skizzierten Grundprinzipien eng aufeinander bezogen. Die Kernlehrpläne greifen die in den Bildungsstandards formulierten Anforderungen, die mit dem Mittleren Schulabschluss erreicht werden sollen, auf und differenzieren diese in zweierlei Hinsicht: a) Es wird eine Stufung der Anforderungen vorgenommen und damit aufgezeigt, wie im Sinne des kumulativen Lernens die für das Ende der Sekundarstufe I gesetzten Anforderungen erreicht werden sollen. Konkret formulieren die Kernlehrpläne Kompetenzerwartungen jeweils für das Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10.

<sup>4</sup> Dieser Ansatz wird durch den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GeR) (Europarat 2001, 21ff) gestützt. In diesem werden die fremdsprachlichen Kompetenzen jeweils mit Blick auf konkrete Domänen im Sinne von Handlungsfeldern definiert.

<sup>5</sup> Lediglich im Kapitel I *Aufgaben und Ziele des Englischunterrichts* werden die folgenden unterrichtsmethodischen Prinzipien als verbindliche Grundlage des Unterrichts benannt: Schülerorientierung, Kommunikationsorientierung, Inhaltsorientierung – unter Berücksichtigung der Interkulturalität und Authentizität –, Förderung des selbstreflexiven und selbstständigen Lernens, flexibler, adressaten- und altersangemessener Einsatz der unterschiedlichen Sozial- und Arbeitsformen, funktional einsprachige Unterrichtsgestaltung und Aufgreifen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit.

b) Die von der KMK vorgegebenen abschlussbezogenen (Bildungs-)Standards werden schulformspezifisch jeweils für die Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie für das Gymnasium ausdifferenziert.<sup>6</sup>

### 3. Überblick über Aufbau und Inhalt der Kernlehrpläne

Die Kernlehrpläne für den Englischunterricht der Sekundarstufe I sind wie folgt untergliedert:

Vorbemerkungen: Kernlehrpläne als neues Instrument der Unterrichtsentwicklung
Kapitel 1: Aufgaben und Ziele des Englischunterrichts
Kapitel 2: Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I
Kapitel 3: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10
Kapitel 4: Aufgabentypen
Kapitel 5: Leistungsfeststellung
Anhang: Referenzniveaus des GeR

Abb. 1 Gliederung der Kernlehrpläne Englisch – Sekundarstufe I

#### *Vorbemerkungen*

Die Vorbemerkungen definieren die Kernlehrpläne als „wichtiges Element eines zeitgemäßen und umfassenden Gesamtkonzepts für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit“ (MSJK 2004b, 9) und sie umreißen die Funktionen und Merkmale dieser neuen Form der Unterrichtsvorgaben.

Darüber hinaus werden insbesondere zwei Aspekte hervorgehoben: Zum einen wird explizit darauf hingewiesen, dass die Kernlehrpläne die „schulformübergreifenden Ansprüche“ der Bildungsstandards der KMK aufgreifen und zugleich die „Besonderheiten der einzelnen Schulformen und Bildungsgänge“ berücksichtigen (MSJK 2004b, 9). Zum anderen wird deutlich gemacht, dass „die vorgelegten Kernlehrpläne und die in ihnen enthaltenen Standards einen Einstieg in eine längerfristige Entwicklung“ darstellen, die dahin führen soll, dass die in den Kernlehrplänen formulierten Anforderungen „auf der Basis empirisch und fachdidaktisch geklärter Kompetenzstufenmodelle ausgewiesen werden“ (MSJK 2004b, 10). Für die Fremdsprachen Englisch und Französisch dürfte sich diese Perspektive allerdings insofern relativieren, als den Kernlehrplänen wie den Bildungsstandards mit dem GeR bereits ein empirisch abgesichertes Referenzniveau-Modell zugrunde liegt.

<sup>6</sup> Vgl. zur ausführlicheren Begründung für die schulformspezifische Ausdifferenzierung Helbig-Reuter (2005, in Vorbereitung).

## *Kapitel 1: Aufgaben und Ziele des Englischunterrichts*

Kapitel 1 verdeutlicht zunächst, dass sich der Englischunterricht auf konkrete Anwendungsbezüge konzentrieren soll, und zwar unter Zugrundelegung der folgenden Leitziele:

- die Entwicklung funktionaler kommunikativer Kompetenzen
- der Bezug dieser Kompetenzen auf Verwendungssituationen im Alltag, in der Aus- und Weiterbildung sowie in Situationen der berufsorientierten Kommunikation
- die systematische Entwicklung interkultureller Kompetenzen
- die systematische Entwicklung methodischer Kompetenzen.

Im Sinne einer Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts hebt der Kernlehrplan die folgenden Aspekte besonders hervor:

- die Stärkung der Anwendungsorientierung und des lebensweltlichen Bezugs im funktionalen Zusammenhang mit der Grundlegung eines wissenschaftsorientierten Arbeitens
- die Stärkung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit
- die Erweiterung von landeskundlichen Kenntnissen zu interkultureller Handlungskompetenz
- die Internationalisierung fremdsprachlicher Standards, die sich an den Referenzniveaus des GeR orientieren
- die Akzentuierung unterschiedlicher schulformspezifischer Leistungsprofile.

## *Kapitel 2: Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I*

Im Kapitel 2 weisen die Kernlehrpläne die Kompetenzen aus, die „alle Schülerinnen und Schüler erworben haben sollen, die mit Erfolg am Englischunterricht teilgenommen haben“ (MSJK 2004b, 14). Die Kompetenzen werden „in enger Anlehnung an die Bildungsstandards der KMK auf der Anforderungsebene des *Mittleren Schulabschlusses (Fachoberschulreife)* beschrieben“ (MSJK 2004b, 14).

Hierzu wird – entsprechend den Leitgedanken aus Kapitel 1 – ein lebensweltbezogener Zugriff gewählt, indem Anforderungen beschrieben werden, die sich auf den Gebrauch des Englischen zur Bewältigung von Situationen in den folgenden drei Bereichen bzw. Domänen beziehen:

- a) die persönliche Lebensgestaltung der Schüler
- b) ihren weiteren Bildungsweg (Aus- und Weiterbildung)
- c) ihr berufliches Leben.

Im Vergleich zu den derzeit noch gültigen fremdsprachlichen Lehrplänen beschreiten die Kernlehrpläne bei der Profilbeschreibung in zweifacher Hinsicht einen neuen Weg:

Zum einen ist der gewählte abschlussbezogene Zugriff (vgl. unten) für die Kernlehrpläne aller vier Schulformen gleich: Alle Pläne definieren das Anforderungsniveau auf der Ebene des Mittleren Schulabschlusses, wobei sie die gleiche Struktur, die gleiche Art und überwiegend die gleiche Höhe und den gleichen Umfang der Anforderungen zugrunde legen. Darüber hinaus beinhalten sie jedoch ein

zweites, differenzierteres Profil, das schulformspezifisch die jeweils modifizierten Anforderungen aufzeigt. So enthalten sie ein zusätzliches Anforderungsprofil für Schüler, die mit dem Mittleren Schulabschluss die Qualifikation für die Oberstufe erhalten (vgl. u.a. MSJK 2004b, 15). Entsprechendes gilt auch für die Schüler der Haupt- oder Gesamtschule, die diese mit einem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 oder mit Vollendung der Vollzeitschulpflicht mit einem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 verlassen (vgl. u.a. MSJK 2004c, 17).

Zum anderen zeichnet sich das hier grob skizzierte Anforderungsprofil dadurch aus, dass es die Anforderungen unmittelbar lebensweltbezogen definiert und diese dabei auch für den didaktischen Laien verständlich formuliert. Zur Verdeutlichung hier einige Beispiele (vgl. MSJK 2004b, 14–17):

Für den Bereich **Gebrauch des Englischen für die persönliche Lebensgestaltung** der Schüler wird u.a. ausgeführt:

*„Sie können am kulturellen Leben teilnehmen, u. a.*

- das Wesentliche aus deutlich artikulierten Liedern, Filmpassagen, leicht zugänglichen Artikeln aus Jugendzeitschriften verstehen
- einfache literarische Texte verstehen und Elemente der ästhetischen Gestaltung beschreiben und bewerten
- Recherchen, auch Internetrecherchen, zu touristischen Attraktionen englischsprachiger Länder durchführen.“

Für den Bereich **Gebrauch des Englischen für den weiteren Bildungsweg** der Schüler wird u.a. ausgeführt:

*„Sie können Sachtexte und literarische Texte lesen, diese nach Informationen für ihr Sachinteresse auswerten und Materialien unter einer leitenden Fragestellung selbstständig bearbeiten, u. a.*

- kurze Informationen aus mehreren Quellen zusammenführen und für jemand anderen zusammenfassen
- längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen zusammenbringen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen.“

Für den Bereich **Gebrauch des Englischen bei späteren beruflichen Tätigkeiten und in der beruflichen Weiterbildung** der Schüler wird u.a. ausgeführt:

*„Sie können Arbeitsergebnisse und Sachverhalte präsentieren, u. a.*

- Informationen aus verschiedenen Quellen und Medien gut verständlich und übersichtlich schriftlich zusammenfassen
- kurze Präsentationen auf einfache Weise durchführen.“

Abb. 2 Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I (Auszüge)

Das Konstruktionsprinzip der insgesamt 17 aufgeführten Kompetenzen ist stets gleich: Es wird die englischsprachige Kompetenz in einem konkreten Handlungsfeld (fett gedruckt) beschrieben und anhand von Beispielen (Punktaufzählungen) konkretisiert.

Diese Übersicht soll nicht nur Lehrkräften, Eltern und Schülern zur Orientierung dienen, sondern auch denjenigen, die sich z. B. beim Einstieg in die Berufsausbildung der Schüler über deren Kompetenzstand im Englischen informieren wollen.

### *Kapitel 3: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10*

Kapitel 3 definiert in einem je eigenen Unterkapitel die Kompetenzen, die jeweils am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 im Sinne von Regelanforderungen erreicht werden.

Dabei wird für jede Doppeljahrgangsstufe zunächst als grobe Orientierung das Referenzniveau des GeR genannt, dem die jeweils für das Ende der Jahrgangsstufe beschriebenen Kompetenzen entsprechen.<sup>7</sup>

Für das Gymnasium wird am Ende der Jahrgangsstufe 6 auf das Referenzniveau A2, am Ende der Jahrgangsstufe 8 auf das Referenzniveau A2 mit Anteilen von B1 und am Ende der Jahrgangsstufe 10 auf das Referenzniveau B1 mit Anteilen von B2 vor allem in den rezeptiven Teilkompetenzen rekurriert. Im Anschluss an diese globale Zuweisung skizziert jedes Unterkapitel im Einzelnen die erwarteten Kompetenzen. Hierbei kommt als Gliederungsprinzip die im Folgenden aufgeführte Struktur des Faches und nicht mehr der lebensweltbezogene Zugriff aus Kapitel 2 zum Tragen.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Es ist davon auszugehen, dass nicht alle Teilkompetenzen auf der gleichen Höhe angesiedelt sind, sondern sich – z.B. differenziert nach produktiven und rezeptiven Kompetenzen – leichte Verschiebungen nach oben oder unten in Bezug auf das angezeigte Niveau ergeben.

<sup>8</sup> Zur weiterführenden Erläuterung der Konstruktionsprinzipien und ihrer Begründungen vgl. Helbig-Reuter (2005, in Vorbereitung).

- 1. Kommunikative Kompetenzen**, untergliedert nach
  - Hörverstehen und Hör-Sehverstehen
  - Sprechen: an Gesprächen teilnehmen
  - Sprechen: zusammenhängendes Sprechen
  - Leseverstehen
  - Schreiben
  - Sprachmittlung
- 2. Interkulturelle Kompetenzen**, untergliedert nach
  - Orientierungswissen
  - Werte, Haltungen und Einstellungen
  - Handeln in Begegnungssituationen
- 3. Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit**, untergliedert nach
  - Aussprache und Intonation
  - Wortschatz
  - Grammatik
  - Orthographie
- 4. Methodische Kompetenzen**, untergliedert nach
  - Hörverstehen und Leseverstehen
  - Sprechen und Schreiben
  - Umgang mit Texten und Medien
  - Selbstständiges und kooperatives Sprachenlernen.

Abb. 3 Gliederung der Kompetenzerwartung in Kapitel 3

Zur Veranschaulichung der Anforderungsbeschreibungen sei hier exemplarisch die Kompetenzerwartung für den Teilbereich *Schreiben* am Ende der Jahrgangsstufe 6 aufgeführt (MSJK 2004b, 24):

**Die Schülerinnen und Schüler können kurze zusammenhängende Texte schreiben, die sich auf Alltagskommunikation und vertraute thematische Zusammenhänge beziehen.**

Sie können

- Unterrichtsergebnisse festhalten (u. a. Tafelbilder abschreiben) und Lernprozesse schriftlich begleiten (u. a. einfache Notizen machen und Cluster anfertigen)
- einfache Modelltexte (u. a. Sachtexte, kurze Geschichten, Gedichte, dramatische Szenen) umformen (u. a. in Erzähltexte Dialoge einfügen, Perspektiven wechseln)
- kurze persönliche Alltagstexte (u. a. Briefe, Postkarten, E-Mails) schreiben und Sachverhalte aus dem eigenen Erfahrungshorizont (u. a. Familie, Freunde, Schule, Tiere, Reisen) zusammenhängend beschreiben und erklären.

Abb. 4 Kompetenzerwartung für den Teilbereich Schreiben am Ende der Jahrgangsstufe 6

Die wichtigsten Konstruktionsprinzipien der Kompetenzerwartungen lassen sich wie folgt umreißen:

- Die Kompetenzerwartungen werden zunächst allgemein formuliert (fett gedruckter *Deskriptor*), mit dem Ziel, die Art der Anforderung zu definieren.
- Sie werden verdeutlicht, indem exemplarisch drei Kontexte bzw. Handlungsfelder aufgeführt werden, in welchen die Kompetenzen zum Tragen kommen (*Indikatoren* in Form von Punktaufzählungen).
- Die Indikatoren beinhalten zur weiteren Konkretisierung häufig ein oder mehrere *Beispiele*. Mit Hilfe der Kontextualisierung und Beispielgebung erfolgt eine Präzisierung der *Höhe* und des *Umfangs* der Kompetenzerwartungen.
- Höhe und Umfang der einzelnen Kompetenzerwartungen werden darüber hinaus konkretisiert durch je eigene *Muster- bzw. Modellaufgaben*; diese sind in Form von Aufgabentypen in Kapitel 4 des Lehrplans und in Form von konkreten Aufgabenbeispielen im Internet zu finden.<sup>9</sup>

Vier weitere wichtige Merkmale der Beschreibungen der Kompetenzerwartungen lassen sich wie folgt skizzieren:

- Sie haben das Format von sog. *kann-Formulierungen* bzw. *can-do-statements*. Dies bedeutet, dass sie jeweils beschreiben, welche Kompetenzen der Schüler am Ende der jeweiligen Jahrgangsstufe tatsächlich bereits erreicht hat, was er also tatsächlich ‚kann‘ bzw. beherrscht. Formulierungen wie ‚der Schüler ist zunehmend in der Lage ...‘ oder ‚der Schüler beherrscht immer selbstständiger ...‘, wie sie in den herkömmlichen Lehrplänen häufig zu finden sind, bleiben in den Kernlehrplänen vollständig ausgespart.
- Damit geht einher, dass die Anforderungen positiv formuliert sind. D.h., es werden – analog zum GeR – vorhandene Kompetenzen bzw. Wissensbestände und nicht etwa erst neu zu entwickelnde Kompetenzen oder Wissensdefizite beschrieben.
- Im Allgemeinen beziehen sich die formulierten Erwartungen auf Kompetenzen bzw. auf Handlungswissen. Ausnahmen hiervon finden sich lediglich im Bereich *Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit*, im Bereich *Interkulturelle Kompetenzen* (Teilbereich *Orientierungswissen*) sowie in Bezug auf die Nennung von *Themen und Inhalten*, die im Sinne von verbindlichen Kernthemen in den genannten Jahrgangsstufen behandelt werden sollen (vgl. MSJK 2004b, 22).
- In den Plänen für die Haupt- und Gesamtschule wird eine Differenzierung vorgenommen zwischen der Gruppe der Schüler im unteren Leistungsbereich (G-Kurs bzw. Typ A) und der Schüler im oberen Leistungsbereich (E-Kurs bzw. Typ B).

<sup>9</sup> Die Aufgabenbeispiele sind voraussichtlich ab 2005 auf *learn:line*, dem Bildungsserver des Landes Nordrhein-Westfalen, abrufbar. Auf dieser Seite finden sich neben den Aufgabenbeispielen auch weitere Informationen zu den Kernlehrplänen und darüber hinaus zum Gesamtkonzept der Standardsicherung und -entwicklung (vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/kernlehrplaene> bzw. <http://www.standardsicherung.nrw.de>).

Wenngleich in Kapitel 3 des Kernlehrplans der Schwerpunkt auf der Festschreibung der einzelnen Kompetenzen liegt, so werden zu Beginn des Kapitels doch einige für das gesamte Fach relevante Prinzipien benannt. Zu diesen gehört die enge Verzahnung des sprachlichen bzw. fremdsprachlichen Lernens zwischen Grundschule und weiterführender Schule sowie das Prinzip des Lernens in komplexen kommunikativen Zusammenhängen.

Außerdem wird explizit darauf hingewiesen, dass „Kompetenzen im Unterricht nicht einzeln und isoliert erworben [werden], sondern in wechselnden und miteinander verknüpften Kontexten ... . Hierbei gilt es, deutlich thematisch-inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, die den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden, die die Teilkompetenzen integrieren und bündeln, vielfältiges Üben und Anwenden ermöglichen ...“ (MSJK 2004b, 20).

Die folgende, dem Kernlehrplan entnommene Graphik verdeutlicht dieses übergreifende Prinzip (MSJK 2004b, 21):

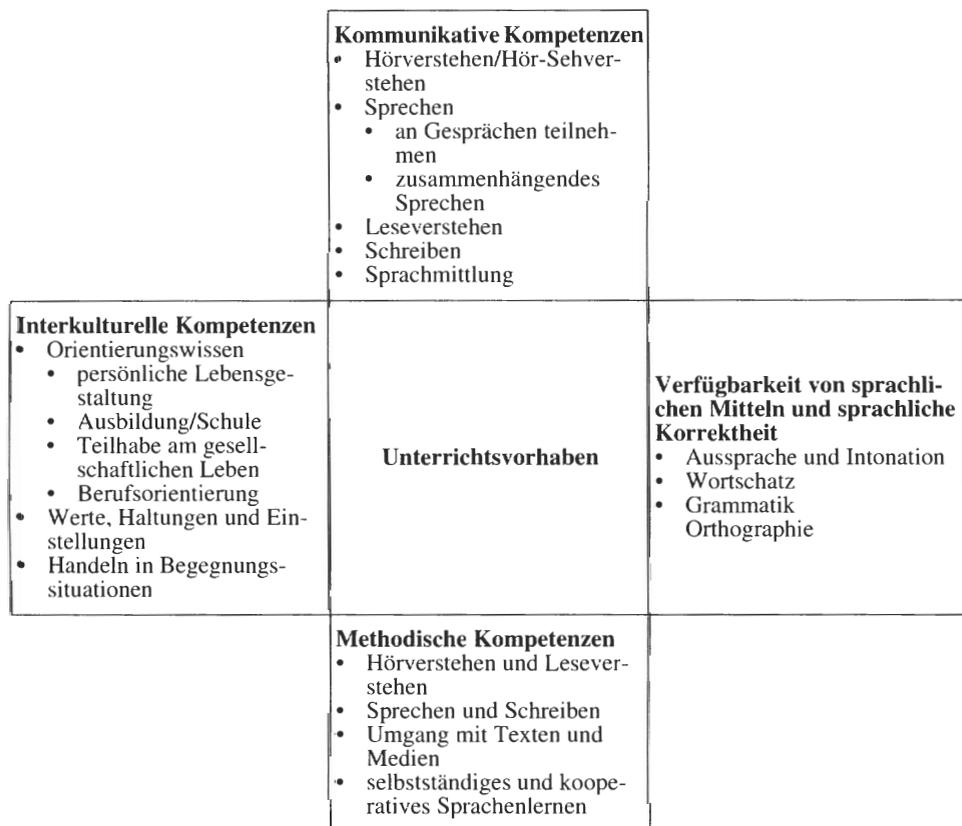


Abb. 5 Verknüpfung der vier Bereiche des Faches über thematische Unterrichtsvorhaben

## Kapitel 4: Aufgabentypen

Kapitel 4 weist zunächst auf die zentrale Funktion der Überprüfung erreichter Lernstände in einem Schulsystem hin, das Schulen mehr Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts einräumt, und benennt die folgenden übergeordneten Ziele der Überprüfung:

- die gezielte Förderung der Schüler
- die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität
- die Beratung und Unterstützung von Schulen, die Schwierigkeiten haben, die vorgegebenen fachlichen Standards zu erfüllen.

Die Übersicht über *Aufgabentypen zur Ermittlung von einzelnen kommunikativen Kompetenzen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10* zielt darauf ab, einen exemplarischen Überblick über Aufgabentypen bzw. -formate zu geben, die methodisch abgesichert den Grad der Erreichung der definierten Kompetenzen ermitteln helfen.

Für das Ende der Jahrgangsstufe 6 werden beispielsweise die folgenden Aufgabentypen genannt (MSJK 2004b, 44):

Kommunikative Kompetenzen	Text-/Materialgrundlagen/Impulse	Aufgabenstellungen	Aufgabenformate
<b>Hör-/Hör-Sehverstehen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Telefonansage mit Informationen zu einer Freizeiteinrichtung (z.B. Eishalle)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hörtext im Ganzen verstehen und situativ einordnen</li> <li>• aus dem Hörtext Informationen notieren (Öffnungszeiten, Preise, besondere Angebote)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notizen anfertigen (mithilfe eines Rasters)</li> </ul>
<b>zusammenhängendes Sprechen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>street map</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• den Weg zu einer Freizeiteinrichtung (z.B. Eishalle) beschreiben</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• freies, materialgestütztes Sprechen</li> </ul>
<b>an Gesprächen teilnehmen</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragen zu Hobbys und Freizeitaktivitäten stellen und beantworten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• freies notizengestütztes Sprechen/Rollenspiel</li> </ul>
<b>Leseverstehen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• persönlicher Brief; Info-Material</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• persönliche Informationen und Sachinformationen aus kurzen privaten und öffentlichen Alltagstexten im Detail verstehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>multiple choice</i>-Aufgaben</li> <li>• Notizen anfertigen (mithilfe eines Rasters)</li> </ul>

Kommunikative Kompetenzen	Text-/Materialgrundlagen/Impulse	Aufgabenstellungen	Aufgabenformate
Schreiben		<ul style="list-style-type: none"> <li>über die eigene Schule berichten</li> <li>Fragen zu der Adressatenschule stellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>freies Schreiben (E-Mail)</li> </ul>
Sprachmittlung	<ul style="list-style-type: none"> <li>englischsprachige Hinweistafeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Informationen sinngemäß ins Deutsche übertragen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Notizen auf Deutsch anfertigen</li> </ul>

Abb. 6 Aufgabentypen zur Ermittlung von einzelnen kommunikativen Kompetenzen am Ende der Jahrgangsstufe 6

Den Aufgabentypen liegt die gesamte Breite von Aufgabenformaten zugrunde. Für die Überprüfung der produktiven Kompetenzen sind dabei in der Regel offene Aufgabenformate (z. B. freies Schreiben oder freies, materialgestütztes Sprechen), für die rezeptiven Kompetenzen halboffene und geschlossene Formate (Notizen anfertigen, *multiple choice*-Aufgaben) vorgesehen.

### Kapitel 5: Leistungsfeststellung

Kapitel 5 benennt als grundlegende Prinzipien und Merkmale die folgenden, hier stichwortartig zusammengestellten Aspekte (MSJK 2004b, 47 f.):

- Die Leistungsfeststellung soll dem Prinzip des kumulativen Lernens Rechnung tragen.
- Individuelle Lernentwicklungen sind im Sinne einer Lerndiagnose hinreichend bei der Leistungsfeststellung zu berücksichtigen, so dass Lern- und Förderempfehlungen formuliert werden können.
- Alle in Kapitel 3 des Kernlehrplans aufgeführten Lernbereiche sind bei der Leistungsfeststellung zu berücksichtigen. Im Sinne der in Kapitel 1 des Lehrplans dargelegten Stärkung der Mündlichkeit sind die mündlichen Teilkompetenzen ebenfalls einer regelmäßigen systematischen Überprüfung zu unterziehen.
- In Klassenarbeiten sollten komplexe Überprüfungsaufgaben gestellt werden, wobei die Überprüfung einzelner Kompetenzen jeweils in kombinierter Form erfolgen kann.
- Alternative Formen der Überprüfung, wie z. B. die Arbeit mit dem *Europäischen Portfolio der Sprachen* (Landesinstitut für Schule 2005<sup>3</sup>), oder Projektarbeiten können in die Leistungsfeststellung integriert werden.

## 4. Ausblick

Wie in Abschnitt 1 ausgeführt, gliedern sich die Entwicklung und Implementation von Kernlehrplänen in das Gesamtsystem der ergebnisorientierten bzw. standardorientierten Unterrichtsentwicklung ein. Die Standardsetzung ist hierbei unmittelbar verzahnt mit der Standardüberprüfung. In Nordrhein-Westfalen wie auch in anderen Bundesländern sind mittlerweile verschiedene Maßnahmen zur Standardüberprüfung auf den Weg gebracht worden. Hierzu gehören u.a. die Lernstandserhebungen, die im November 2004 erstmalig in den Fächern Englisch, Deutsch und Mathematik in allen Klassen der Jahrgangsstufe 9 durchgeführt worden sind.

Andere Bausteine ergänzen das Gesamtkonzept der Standardorientierung wie z.B. die Abschlussprüfungen mit zentral gestellten Aufgaben, die nach aktuellem Planungsstand erstmalig 2007 durchgeführt werden sollen.

Standardsetzung und -überprüfung zielen auf die systematische Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung ab. Sie sollen Schulen als Instrumente zur Überprüfung bzw. zur Selbstvergewisserung, bezogen auf die Qualität ihrer Arbeit, und zur Rechenschaftslegung gegenüber Dritten dienen. Damit einhergehend sollen sie helfen, Entwicklungsschwerpunkte für die fachliche Arbeit an einer Schule begründet festzulegen und ggf. besondere Fördermaßnahmen zu entwickeln und anzubieten. Das hier skizzierte System bildet die folgende Abbildung ab:



Abb. 7 Kernelemente der standardorientierten Unterrichtsentwicklung (Standardsicherung NRW [Stand: 3.2.2005])

Schaut man über den schulsystembezogenen Kontext hinaus, so dürfte mit Blick auf die Konzeption, Implementierung und Überprüfung der Kernlehrpläne für den Fremdsprachenunterricht deutlich werden, dass erstmalig die curriculare Entwicklung auf einem europäischen bzw. internationalen Referenzsystem, dem GeR, ba-

siert und damit zwischen den einzelnen Ländern und – in diesen wiederum – zwischen den unterschiedlichen Institutionen vergleichbar wird.

Zugleich ist die Ausarbeitung der Kernlehrpläne ein wichtiges Beispiel dafür, wie der GeR als Referenzwerkzeug in der Praxis gehandhabt wird und welche neuen Möglichkeiten und auch Herausforderungen sich bei der curricularen Entwicklungsarbeit in Bezug auf seine Anwendung ergeben.

### *Literatur*

- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Goethe-Institut, Inter Nationes u.a. (Hg.). Berlin u.a. (2001) (abrufbar unter: <http://www.goethe.de/referenzrahmen.>, Stand: 6.12.2004).
- Helbig-Reuter, Beate: „Neue Orientierungen im Fremdsprachenunterricht: Input- und Outputorientierung als Fundament der Unterrichtsentwicklung?“ (= Arbeitstitel). In: Timm, Johannes (Hg.): Fremdsprachenlernen, Kompetenzen, Standards, Aufgaben, Evaluation. Festschrift für Helmut J. Vollmer. Tübingen 2005 (in Vorbereitung).
- Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Bonn 2003.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.). Das Europäische Portfolio der Sprachen. Bönen (2005<sup>3</sup>)
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Englisch – Sekundarstufe I – Gesamtschule. Frechen 2004 (zit. als MSJK 2004a).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Englisch – Sekundarstufe I – Gymnasium. Frechen 2004 (zit. als MSJK 2004b).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Englisch – Sekundarstufe I – Hauptschule. Frechen 2004 (zit. als MSJK 2004c).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Englisch – Sekundarstufe I – Realschule. Frechen 2004 (zit. als MSJK 2004d).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Französisch (ab Klasse 5) – Sekundarstufe I – Gymnasium. Frechen 2004 (zit. als MSJK 2004e).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Latein (ab Klasse 5) – Sekundarstufe I – Gymnasium. (In Vorbereitung). Frechen 2005 (zit. als MSJK 2005).
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: PISA: Programme for International Student Assessment. Power Point Präsentation. Düsseldorf 2003 (zit. als MSJK 2003).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Bonn (abrufbar unter: [http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache\\_MSA\\_BS\\_04-12-2003.pdf](http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf); Stand: 6.12.2004).
- Standardsicherung NRW (Stand: 3.2.2005), verfügbar unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/standardsicherung/>
- Thürmann, Eike: „For better or for worse: new curricular formats for German schools“. In: Letschert, Jos (Hg.): The integrated person. How curriculum development relates to new competencies. Enschede 2004. 105–124.
- Weinert, Franz E.: „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel. 2001. 17–31.

## **Bildungsstandards und Kernlehrpläne für das Fach Deutsch**

Die folgenden Ausführungen waren Inhalt foliengestützter Impulsreferate, die das Gespräch zu den Bildungsstandards und Kernlehrplänen in einer Arbeitsgruppe zu diesem Thema eröffneten bzw. begleiteten.<sup>1</sup>

Die Fragen, kritischen Anmerkungen und Anregungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu den Ausführungen zu den Bildungsstandards und Kernlehrplänen Deutsch der einzelnen Schulformen sind in den folgenden Ausführungen nicht wiedergegeben.

### **1. Bildungsstandards**

Auf Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 25. Juni 2002 werden nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Altersklassen erarbeitet.

Auf der Grundlage der Standards sollen Aufgabenpools (Beispielaufgaben) entwickelt werden, die den Ländern und ihren Schulen für ihre jeweiligen Prozesse interner und externer Evaluation sowie für ihre Curriculumentwicklung zur Verfügung stehen.<sup>2</sup>

Zur Überprüfung sind landesweite Orientierungs- und Vergleichsarbeiten vorgesehen.

Die Standards werden – dem Ansatz von PISA folgend – schulartübergreifend als gemeinsamer Rahmen von Kompetenzerwartungen formuliert, aus dem sich die unterschiedlichen Schulartprofile und Leistungsniveaus ableiten lassen (vgl. Klieme-Expertise).

Arbeitsgrundlage waren die geltenden „Standards für den Mittleren Schulabschluss“ (Beschluss der KMK vom 12.05.1995), sowie vorhandene Arbeiten aus den Ländern (vgl. Übersicht des Sekretariats der KMK über in den Ländern vorhandene „Beschreibungen von Standards auf Lehrplan- und Unterrichtsebene sowie Aufgabenbeispiele für Vergleichsarbeiten“).

Zeitplan der Entwicklung: Die 304. Kultusministerkonferenz hat am 04.12.2003 die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) verabschiedet. Im Herbst 2004 sollen die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) verabschiedet werden.

<sup>1</sup> Der Inhalt der Folien wird unter den entsprechenden Überschriften im Text wiedergegeben.

<sup>2</sup> vgl. NS 298. KMK.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss und den Hauptschulabschluss für das Fach Deutsch.

### *1.1 Entwicklung von länderübergreifenden Bildungsstandards*

Es ist eine zentrale Aufgabe, die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse und die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern. Hierbei sind die Bildungsstandards von besonderer Bedeutung. Sie sind Bestandteile eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung, das Schulentwicklung, interne und externe Evaluation umfasst.<sup>3</sup>

Folie 1:

KMK-Vereinbarungen zu Standards im Fach Deutsch  
(Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem)

Auftrag:

Entwicklung von länderübergreifenden Bildungsstandards:

- Bildungsstandards bestimmen, welche Kompetenzen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollen.
- Standards beschreiben die Ergebnisse (konkret und überprüfbar), die am Ende eines bestimmten Jahrgangs erwartet werden.

### *1.2 Regel- nicht Mindeststandards*

Die Kultusministerkonferenz hat entschieden, Regelstandards zu definieren. Damit soll ein mittleres Anforderungsniveau definiert werden, das auch auf Empirie beruht. Es soll vermieden werden, dass es bei der Implementierung der Bildungsstandards zu einer Unter- oder Überforderungen kommt. Bei der weiteren Entwicklung steht die Gewinnung von Kompetenzstufen im Mittelpunkt, auf die eine Definition von Mindeststandards aufbauen kann.<sup>4</sup>

Folie 2:

Entwicklung von Regelstandards (keine Mindeststandards):

- Regelstandards (KMK) sind Standards (pragmatisch) auf einem mittleren Anforderungsniveau.
- Mindeststandards (vgl. Klieme-Expertise) definieren und sichern ein unverzichtbares Basisniveau innerhalb einer Stufenfolge von Kompetenzen.

<sup>3</sup> vgl. Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Dezember 2003.

<sup>4</sup> vgl. ebd.

## Begründung

- Auf Mindeststandards wurde bewusst verzichtet, da noch kein Kompetenzmodell mit ausgewiesenen Dimensionen und Stufen entwickelt worden ist, das eine Stufe als „Norm“ (Mindeststandard) zulässt.
- Durch Regelstandards soll bei der Implementierung eine massive Unteroder Überforderung verhindert werden.

In der weiteren Entwicklung steht die Gewinnung von Kompetenzstufen im Mittelpunkt, so dass auch eine Normierung möglich sein wird.

### *1.3 Auftrag an die Fachkommission*

Mit der Erarbeitung der Bildungsstandards sind Arbeitsgruppen betraut worden, die aus Fachdidaktikern und Schulpraktikern aus den Ländern der Bundesrepublik Deutschland bestehen. Die Arbeiten wurden durch eine Steuerungsgruppe unter wissenschaftlicher Beteiligung aus den Bereichen der Unterrichtsforschung und Fachdidaktik koordiniert. Die Ergebnisse der Klieme-Expertise wurden einbezogen.<sup>5</sup>

Folie 3:

Auftrag an die Fachkommission (November 2002)

Erarbeitung von

- Bildungsstandards, die auf das Fach bezogene fachliche und methodische Kompetenzen beschreiben
- Aufgabenbeispielen (schriftliche und mündliche)
- Formulierung der Standards in der Weise, dass die Leistungen und Fähigkeiten für die Lernenden, die Eltern und Abnehmer deutlich werden (konkret, präzise, operationalisiert).

KMK-Standards:

- abschlussbezogen
- schulformübergreifend
- Regelstandards (keine Mindeststandards)
- Aufgabenbeispiele sollen mittelfristig bezüglich des Anspruchsniveaus wissenschaftlich normiert werden.

### *1.4 Aufbau der Bildungsstandards*

In einer Präambel wird der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung definiert. Die Standards sind als Kompetenzen formuliert, die in verschiedenen Kompetenzbereichen erworben werden sollen. Mit den Inhalten der Kompetenzbereiche werden Methoden und Arbeitstechniken erworben.

Durch Aufgabenbeispiele werden die Standards konkretisiert und veranschaulicht.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> vgl. ebd.

<sup>6</sup> vgl. ebd.

Folie 4:

Struktur der Bildungsstandards:

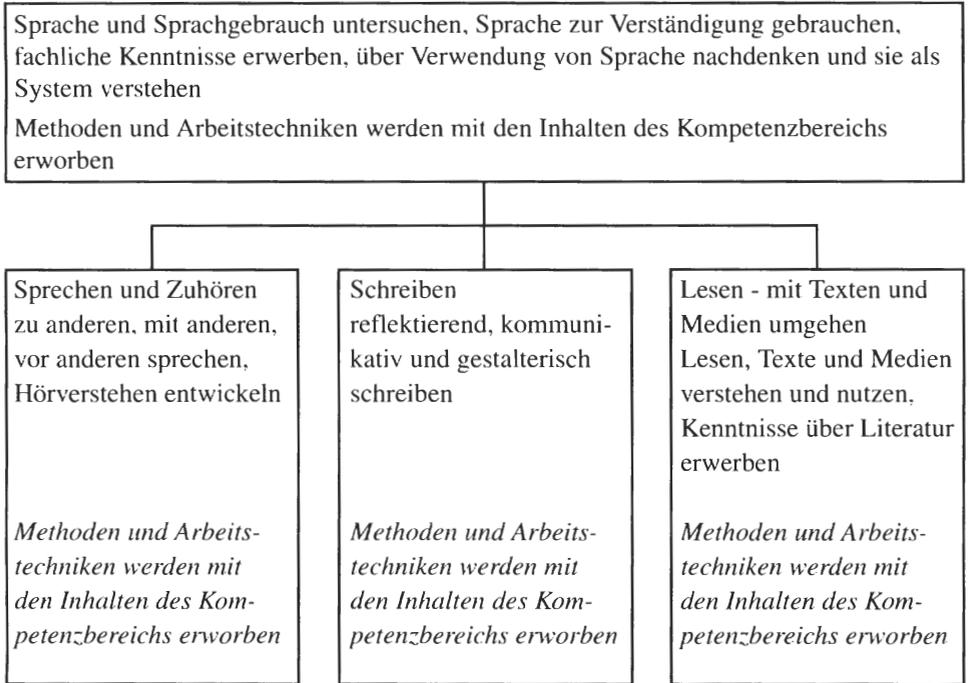
Fachpräambel

- Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung
- Teilhabe an kulturellen und demokratischen Prozessen
- Berufsorientierung
- Verhältnis Deutsch – andere Fächer

Folie 5:

Kompetenzbereiche des Faches Deutsch

- *Grundmodell.* Integriert in die Kompetenzbereiche sind spezifische Methoden und Arbeitstechniken, die schwerpunktmäßig zugeordnet werden.
- Der Bereich Sprache und Sprachgebrauch stellt die Basis für die drei anderen Bereiche dar und hat besonders in der Hauptschule eine stützende/dienende Funktion.



Fortsetzung Folie 5:

Standards für die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch

Beispiel: <sup>7</sup> Schreiben

*über Schreibfertigkeiten verfügen*

- Texte in gut lesbarer handschriftlicher Form und in einem der Situation entsprechenden Tempo schreiben
- Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren: z.B. Blattaufteilung, Rand, Absätze
- Textverarbeitungsprogramme und ihre Möglichkeiten nutzen: z.B. Formatierung, Präsentation
- Formulare ausfüllen.

*richtig schreiben*

- Grundregeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher beherrschen und häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben
- individuelle Fehlerschwerpunkte erkennen und mit Hilfe von Rechtschreibstrategien abbauen, insbesondere Nachschlagen, Ableiten, Wortverwandtschaften suchen, grammatisches Wissen anwenden.

*einen Schreibprozess eigenverantwortlich gestalten, Texte planen und entwerfen*

- gemäß den Aufgaben und der Zeitvorgabe einen Schreibplan erstellen, sich für die angemessene Textsorte entscheiden und Texte ziel-, adressaten- und situationsbezogen, ggf. materialorientiert konzipieren
- Informationsquellen gezielt nutzen, insbesondere Bibliotheken, Nachschlagewerke, Zeitungen, Internet
- Stoffsammlung erstellen, ordnen und eine Gliederung anfertigen: z.B. numerische Gliederung, Cluster, Ideenstern, Mindmap, Flussdiagramm.

Folie 6:<sup>8</sup>

*Aufgabenbeispiele (schulformübergreifend)*

Aufgabenstruktur:

- Aufgabenstellung
- Bezug zu den Standards
- Lösungsmöglichkeiten mit Zuordnung zu den Anforderungsbereichen

Schriftliche Aufgaben:

- Von einer Textgrundlage ausgehend argumentieren, erörtern
- Von einer Textgrundlage ausgehend einen Text gestalten
- Einen Text (literarisch) interpretieren
- Einen Text (Sachtext) untersuchen
- Eine Problemstellung erörtern

Mündliche Aufgaben:

<sup>7</sup> Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), Endfassung 04.12.2003.

<sup>8</sup> vgl. Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10), Endfassung 04.12.2004-06-01.

- Vorstellen eines Sachbuches (Einzelprüfung)
- Präsentation einer Gruppenarbeit zu einem Film
- Gespräch über literarische Texte (argumentatives Gespräch)
- Gespräch über Hörbücher
- Vortrag eines Referats (Referat zu einem literarischen Thema)

### 1.5 Anforderungsbereiche

Da zurzeit keine empirisch abgesicherten Kompetenzstufen vorliegen, hat die Kultusministerkonferenz entschieden, zur Einschätzung der Anspruchshöhe der Anforderungen in den Aufgabenbeispielen drei Anforderungsbereiche zu definieren. Diese orientieren sich in ihrer Beschreibung an den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA). Sie stellen einen Orientierungsrahmen dar, in dem sich Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß bewegen.<sup>9</sup>

Folie 7:

*Anforderungsbereich I:*

- Verfügbarkeit der notwendigen inhaltlichen und methodischen Kenntnisse

*Anforderungsbereich II:*

- Selbstständiges Erfassen, Einordnen, Strukturieren und Verarbeiten der Fragen und Probleme

*Anforderungsbereich III:*

- Eigenständige Reflexion, Bewertung bzw. Beurteilung einer komplexen Problemstellung

### 1.6 Weitere Schritte

Nach der Verabschiedung der Standards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) durch die Kultusministerkonferenz (04.12.2003) werden zurzeit die Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss Jahrgangsstufe 9 und für den Primarbereich (Ende Jahrgangsstufe 4) erarbeitet. Diese sollen nach einer öffentlichen Anhörung im Herbst 2004 verabschiedet werden.<sup>10</sup>

Fragen nach Förderhinweisen – speziell auch für Kinder mit Migrationshintergrund -, der wissenschaftlichen Begleitung und Klärung des Zeitpunktes und der Form der Implementierung der Bildungsstandards sollen in einem offenen Diskurs geprüft und geklärt werden. Die Länder haben sich mit der „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss“ (Beschluss der KMK vom 04.12.2003) verpflichtet, die Standards zu implementieren und anzuwenden. Eventuell wird dies in Form einer Handreichung noch genauer beschrieben.<sup>11</sup>

<sup>9</sup> vgl. Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Dezember 2003, 15.

<sup>10</sup> vgl. ebd.

<sup>11</sup> vgl. ebd.

Folie 8:

*Handreichungen (in Arbeit):*

- Förder- und Unterstützungshinweise
- Kanon von wichtigen Begriffen
- Implementierung der Bildungsstandards
- Überprüfung (Testverfahren)

*Ziele (Zusammenfassung):*

- Die Bildungsstandards legen keine Inhalte oder Lehrplanziele (kein Curriculum!) fest, sondern beschreiben die Kompetenzen, die ein Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben haben soll.
- Schulen sollen pädagogische Gestaltungsfreiräume behalten.
- Die Einhaltung der Standards soll landesweit und länderübergreifend durch Tests und Vergleichsarbeiten (zentral und dezentral) überprüft werden.
- Möglichst viele Schülerinnen und Schüler sollen durch gezielte Forderung und Förderung die gesetzten Ziele erreichen.
- Die Vergleichbarkeit und Akzeptanz von Schulabschlüssen soll erhöht werden (mehr Bildungsgerechtigkeit).

## 2. Kernlehrpläne für das Fach Deutsch

In Nordrhein-Westfalen werden zur Zeit Kernlehrpläne für den Deutsch-, den Englisch- und den Mathematikunterricht der Sekundarstufe I an Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien entwickelt. Sie stützen sich pro Fach für die unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I auf eine gemeinsame didaktische Struktur und stehen im Einklang mit den Bildungsstandards der KMK.

Die Entwicklung der Kernlehrpläne wurde begleitet durch fachliche Diskussionen mit Experten und an Referenzschulen, durch Workshops mit Verbänden, Verlagen und der Schulaufsicht.

Weiterer Zeitplan der Entwicklung: Ab dem Schuljahr 2004/2005 stehen die Kernlehrpläne den Schulen zur Verfügung. Ab Schuljahr 2005/2006 müssen sie von den Schulen zunächst in den Klassen 5, 7 und 9 im Sinne eigener Arbeitspläne umgesetzt werden. Ab Schuljahr 2006/2007 sind sie für alle Klassen der Sekundarstufe I verbindlich.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Kernlehrpläne Deutsch im Gymnasium, in der Haupt-, Real- und Gesamtschule – Sekundarstufe I Entwurfsfassung, Stand: 5. März 2004. Die Gliederung ergibt sich aus dem Inhaltsverzeichnis der Kernlehrpläne.

### 2.1 Merkmale der Kernlehrpläne in NRW

Kernlehrpläne regeln, was alle Schülerinnen und Schüler, die einen Bildungsschnitt durchlaufen haben, verlässlich können und wissen sollen. Sie decken damit nicht die gesamte Breite des Fachunterrichts und der zur Verfügung stehenden

Lehr- und Lernzeit ab, sondern beschränken sich auf wesentliche und für den gewählten weiteren Bildungsweg unverzichtbare Inhalte, Kenntnisse und Fähigkeiten.<sup>12</sup> Die Standards werden durch Aufgabenbeispiele erläutert, die auch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade sichtbar werden lassen. Die Kernlehrpläne enthalten zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine Aussagen über Kompetenzstufen. Diese sollen in Abhängigkeit von der Entwicklung der KMK-Standards später eingeführt werden.

Folie 9<sup>13</sup>:

- Die Kernlehrpläne greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf.
- Sie beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen und zugrunde liegenden Wissensbestände, die die Schülerinnen und Schüler mit dem mittleren Schulabschluss (FOR) erreicht haben sollen.
- Sie zielen auf systematisches und vernetztes Lernen (kumulativer Kompetenzerwerb).
- Sie beziehen sich auf die Kernbereiche eines Faches.
- Sie erscheinen für die vier Schulformen der Sekundarstufe I (Haupt-, Real-, Gesamtschule, Gymnasium) gesondert, sind jedoch schulformübergreifend abgestimmt.

## 2.2 Funktion der Kernlehrpläne

Die Ziele der Kernlehrpläne richten sich auf eine größere Zielklarheit curricularer Entscheidungen und damit auf die Vergleichbarkeit der Bildungsinhalte und Abschlüsse. Kernlehrpläne konzentrieren sich auf jene Kompetenzen und fachlichen Kerne, die für die Schülerinnen unter den gegenwärtigen Bedingungen von Bedeutung sind.

Die Kernlehrpläne geben den Schulen ein Mehr an pädagogisch-fachlicher Gestaltungsfreiheit. Aufgaben der Schulen ist es, diese Freiräume konkret zu gestalten, Unterrichtsplanungen im Sinne schuleigener Arbeitspläne zu dokumentieren und die Qualität von Unterricht auf der Grundlage geeigneter evaluativer Verfahren weiterzuentwickeln.<sup>14</sup>

<sup>12</sup> Entwurfsfassung, Stand: 05.03.2004, 3.

<sup>13</sup> In vgl. Kernlehrpläne für Deutschunterricht im Gymnasium, in der Haupt-, Real-, Gesamtschule – Sekundarstufe I Anlehnung an eine Power Point-Version – Informationsveranstaltung für Fachmoderatoren, Fachberater, Fachleiter. 15.03.04 in Soest (bscw.de/learnline.de).

<sup>14</sup> vgl. Kernlehrpläne für Deutschunterricht im Gymnasium, in der Haupt-, Real-, Gesamtschule – Sekundarstufe I Entwurfsfassung, Stand: 5. März 2004, 3.

Folie 10<sup>15</sup>:

*Funktion der Kernlehrpläne:*

- Vergleichbarkeit der Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss
- Grundlage für Lernstandserhebungen und Abschlussprüfungen
- Transparenzsicherung fachlicher Arbeit
- Anregung zu und Vertiefung von fachlichen Diskursen
- Unterrichtsentwicklung insbesondere im Hinblick auf
- Steigerung diagnostischer Fähigkeiten und Entwicklung von Förderkonzepten
- Förderung selbstständigen Lernens

### 2.3 Inhalt und Struktur des Kernlehrplans Deutsch

Durch die vorgegebene Struktur der Kernlehrpläne soll eine größere Transparenz geschaffen werden. Alle am Erziehungsprozess Beteiligten sollen eine klarere Einsicht in die curricularen Strukturen und die Qualität von Unterricht gewinnen.

Die Kernlehrpläne Deutsch aller Schulformen gliedern sich nach folgenden Gesichtspunkten:

Folie 11<sup>16</sup>:

- Vorbemerkungen
- Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts
- Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I
- Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10
- Aufgabentypen
- Leistungsbewertung

### 2.4 Aufgaben und Ziele des Deutschunterrichts

In Kapitel 1 zeigt der Kernlehrplan auf, welche allgemeinen Bildungsziele mit dem Fach Deutsch verfolgt werden und welchen Stellenwert das Fach für den jeweiligen Bildungsgang hat.

Folie 12<sup>17</sup>:

Das Kapitel 1 beschreibt die Philosophie des Faches Deutsch, indem im Sinne fachlicher Grundbildung aufgeführt werden:

- Bereiche des Faches,
- grundlegende Aufgaben und Ziele in diesen Bereichen,
- besondere Stellung des Faches,
- inhaltlich-methodische Prinzipien (z. B. Unterrichtsvorhaben).

<sup>15</sup> In Anlehnung an eine Power Point-Version – Informationsveranstaltung für Fachmoderatoren, Fachberater, Fachleiter. 15.03.04 in Soest (bscw.de/learnline.de).

<sup>16</sup> In Anlehnung an eine Power Point-Version – Informationsveranstaltung für Fachmoderatoren, Fachberater, Fachleiter. 15.03.04 in Soest (bscw.de/learnline.de).

<sup>17</sup> vgl. ebd.

## 2.5 Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I

In Kapitel 2 werden für das Ende der Sekundarstufe I Kompetenzen ausgewiesen, die alle Schülerinnen und Schüler verlässlich erworben haben sollen, die mit Erfolg am Deutschunterricht teilgenommen haben.<sup>18</sup> Die beschriebenen Kompetenzen werden als Dispositionen verstanden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Situationen ihres persönlichen und beruflichen Lebens zu bewältigen und sie für Fortsetzung ihres weiteren Bildungsweges zu nutzen. Die Anforderungsprofile am Ende der Sekundarstufe I werden für alle Schulformen einheitlich formuliert.<sup>19</sup>

Für das Gymnasium werden im Gegensatz zu den anderen Schulformen, deren Schülerinnen und Schüler nicht selbstverständlich die Jahrgangsstufe 11 besuchen, erweiterte Kompetenzanforderungen für alle Bereiche des Faches festgelegt.

Unterschiede zwischen den Schulformen ergeben sich aus dem Komplexitätsgrad der Anforderungen. Sie werden im Zusammenhang mit den bereichsspezifischen Kompetenzanforderungen hinsichtlich der Aufgabenschwerpunkte jahrgangsstufenbezogen festgelegt. Diese sind schulformspezifisch. Hier werden unterschiedliche Komplexitätsgrade markiert.

Folie 13<sup>20</sup>:

- Die Anforderungen orientieren sich eng an den Standards der KMK.
- Sie weisen alle Kompetenzen aus, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I verlässlich erworben haben müssen.
- Sie sind weitestgehend schulformübergreifend angelegt.
- Sie geben zusätzliche Hinweise für die Anforderungsprofile Hauptschulabschluss nach Klasse 10 und Klasse 9 der Hauptschule, Klasse 10 (Gesamtschule) und Versetzung nach Klasse 11 (nur Gymnasium).

## 2.6 Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8, 10

Ein wichtiges Element des Kernlehrplans ist die Beschreibung der Kompetenzerwartungen in den Bereichen des Deutschunterrichts, die in sich gegliedert sind nach Aufgabenschwerpunkten.

Die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Ausbildungsabschnittes (am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10) erworben haben müssen, sind outputorientiert und als Regelstandards konzipiert. Es wird festgelegt, was die Schülerinnen und Schüler verlässlich können und wissen müssen.

Wesentliche, für den gewählten Bildungsweg unverzichtbare Inhalte, Kenntnisse und Fähigkeiten werden durch diese Kompetenzen sowohl schulformbezogen

<sup>18</sup> Kernlehrplan Deutsch im Gymnasium – Sekundarstufe I Entwurfsfassung, Stand: 5. März 2004, 6,

<sup>19</sup> vgl. Kernlehrpläne für Deutschunterricht im Gymnasium, in der Haupt-, Real-, Gesamtschule Entwurfsfassung, Stand: 5. März 2004, S. 6 – 9.

<sup>20</sup> Vgl. Power Point-Version – Informationsveranstaltung für Fachmoderatoren, Fachberater, Fachleiter. 15.03.04 in Soest (bscw.de/learnline.de).

als auch schulformübergreifend festgelegt. Dadurch ist eine fachliche Obligatorik sowie die Möglichkeit einer kriterienbezogenen Überprüfung gegeben. Die schulformübergreifende Festlegung erfolgt in Orientierung an die KMK-Standards, dadurch ist die Möglichkeit eines einheitlichen Abschlusses der Sekundarstufe I / Fachoberschulreife möglich.

Um die Schülerinnen und Schüler zunehmend zu selbständigem oder selbstreguliertem Lernen zu befähigen, sind die Kompetenzen für das Fach Deutsch, wenn man die einzelnen Jahrgangsstufen miteinander vergleicht, kumulativ angelegt.

Folie 14<sup>21</sup>:

Die Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8, 10

- bauen auf den in der Grundschule erworbenen Kompetenzen auf.
- beschreiben Kernkompetenzen, die Schülerinnen und Schülernachhaltig und nachweislich am Ende der Jahrgangsstufen erreicht haben sollen.
- legen die Art der fachlichen Anforderungen fest.
- machen eine Progression über die Doppeljahrgangsstufe hinweg deutlich.
- berücksichtigen Schulformbezüge.
- weisen obligatorische Inhalte aus.

Folgendes Beispiel demonstriert den kumulativen Ansatz, die stufenweise Anhebung der Qualitätsanforderung, die jeweils das Voraufgegangene einschließt:

Folie 15<sup>22</sup>:

Bereich: Schreiben

Aufgabenschwerpunkt	Jahrgangsstufe 5/6	Jahrgangsstufe 7/8	Jahrgangsstufe 9/10
Schreibhandlungen	4. Sie formulieren eigene Meinungen und führen hierfür Argumente an.	4. Sie setzen sich argumentativ mit einem neuen Sachverhalt auseinander, d.h. sie sammeln hierzu Argumente, ordnen und bewerten sie und stützen sie durch Beispiele.	4. Sie verfassen unter Beachtung unterschiedlicher Formen schriftlicher Erörterung argumentative Texte. Sie entwickeln Thesen, sammeln Argumente, ordnen sie nach Gewichtigkeit. Sie belegen (Zitertechnik) die Argumente, veranschaulichen diese durch Beispiele und ziehen Schlussfolgerungen.

<sup>21</sup> Vgl. ebd.

<sup>22</sup> Kernlehrplan Deutschunterricht im Gymnasium – Sekundarstufe I Entwurfsfassung, Stand: 5. März 2004, 16.

Beispiel für den Schulformbezug anhand der Kompetenzanforderungen hinsichtlich des Qualitätsanspruchs der einzelnen Schulformen aus dem Bereich Lesen – Umgang mit Texten und Medien:

Folie 16:

Aufgabenschwerpunkt: Umgang mit literarischen Texten

Hauptschule

7. Sie erschließen literarische Texte mithilfe von Leitfragen – auch unter Einbeziehung historischer und gesellschaftlicher Fragestellungen.<sup>22</sup>

Gymnasium

7. Sie erschließen literarische Texte mit Verfahren der Textanalyse und Textinterpretation unter Einbeziehung historischer und gesellschaftlicher Fragestellungen (epochentypische Themen und Gestaltungsmittel).<sup>23</sup>

## 2.7 Aufgabentypen

Aufgabentypen für alle Bereiche und Aufgabenschwerpunkte des Faches werden schulformübergreifend in synoptischer Form für alle Doppeljahrgangsstufen einheitlich vorgegeben.<sup>25</sup> Die Aufgabentypen beinhalten Anhaltspunkte für die konkrete Aufgabenstellung und die fachlichen Anforderungen der Kompetenzerwartungen.

Die Aufgabenbeispiele werden schulformspezifisch vorgelegt, sie dienen der Veranschaulichung der Standards und verknüpfen die unterschiedlichen Kompetenzen der verschiedenen Bereiche des Faches integrativ miteinander. Sie beziehen sich auf die Aufgabentypen, sie enthalten Hinweise zum unterrichtlichen Kontext und sind nach Einzelaufgaben differenziert. Sie enthalten Hinweise zu den erforderlichen Materialien, zum Kompetenzbezug und zu den erwarteten Schülerleistungen.

Folie 17<sup>26</sup>:

Aufgabentypen bzw. Muster- und Modellaufgaben

- verdeutlichen, welche konkreten Leistungen zur Erreichung fachlicher Standards erbracht werden müssen.
- geben beispielhaft (nicht obligatorisch) Modelle vor zur Überprüfung der fachlichen Kompetenzen.

<sup>23</sup> Kernlehrplan Deutschunterricht in der Hauptschule – Sekundarstufe I Entwurfsfassung, Stand: 5. März 2004, 22.

<sup>24</sup> Kernlehrplan für Deutschunterricht im Gymnasium – Sekundarstufe I Entwurfsfassung, Stand: 5. März 2004, 22.

<sup>25</sup> vgl. Kernlehrpläne für Deutschunterricht im Gymnasium, in der Haupt-, Real-, Gesamtschule – Sekundarstufe I Entwurfsfassung, Stand: 5. März 2004, 26 – 28.

<sup>26</sup> In Anlehnung an eine Power Point-Version – Informationsveranstaltung für Fachmoderatoren, Fachberater, Fachleiter. 15.03.04 in Soest (bscw.de/learnline.de).

- Die Ergebnisse der Überprüfung sind Grundlagen für gezielte Förderung, Weiterentwicklung von Unterrichtsqualität, Beratung und Unterstützung von Schulen.

## 2.8 Leistungsbewertung

Die Angaben zur Leistungsbewertung sind schulformübergreifend formuliert und schreiben die gegenwärtigen Regelungen fort. Beschrieben und gewichtet werden in diesem Teil des Kernlehrplans die Grundlagen der Leistungsbewertung, Kriterien für die Leistungsbewertung, schriftliche Arbeiten (Klassenarbeiten, Kursarbeiten) und sonstige Leistungen.

Für die Gestaltung der Klassenarbeiten gelten die im Kapitel 4 vorgegebenen Aufgabentypen. In der Regel sollen sich die Arbeiten auf mehrere Bereiche des Faches beziehen.

Unverändert gelten die Regelungen für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen oder auf die die Bestimmungen des LRS-Erlasses anzuwenden sind.

Folie 18<sup>27</sup>:

Die Hinweise zur Leistungsbewertung im Kapitel 5

- ersetzen die Ausführungen zur Leistungsbewertung in den alten Lehrplänen,
- beziehen sich auf die im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen,
- setzen voraus, dass die Schülerinnen und Schüler hinreichend Gelegenheit hatten, die in Kapitel 3 ausgewiesenen Kompetenzen zu erwerben,
- sind schulformübergreifend angelegt.

<sup>27</sup> In Anlehnung an eine Power Point-Version – Informationsveranstaltung für Fachmoderatoren, Fachberater, Fachleiter. 15.03.04 in Soest ([bscw.de/learnline.de](http://bscw.de/learnline.de)).

# Was bedeutet die Einführung von Standards für unterrichtliches und schulisches Handeln? – Beispiel: Mathematikunterricht

Im Rahmen eines Workshops beim 21. Münsterschen Gespräch zur Pädagogik vom 24. bis 26. März 2004 wurde dieses Thema diskutiert.

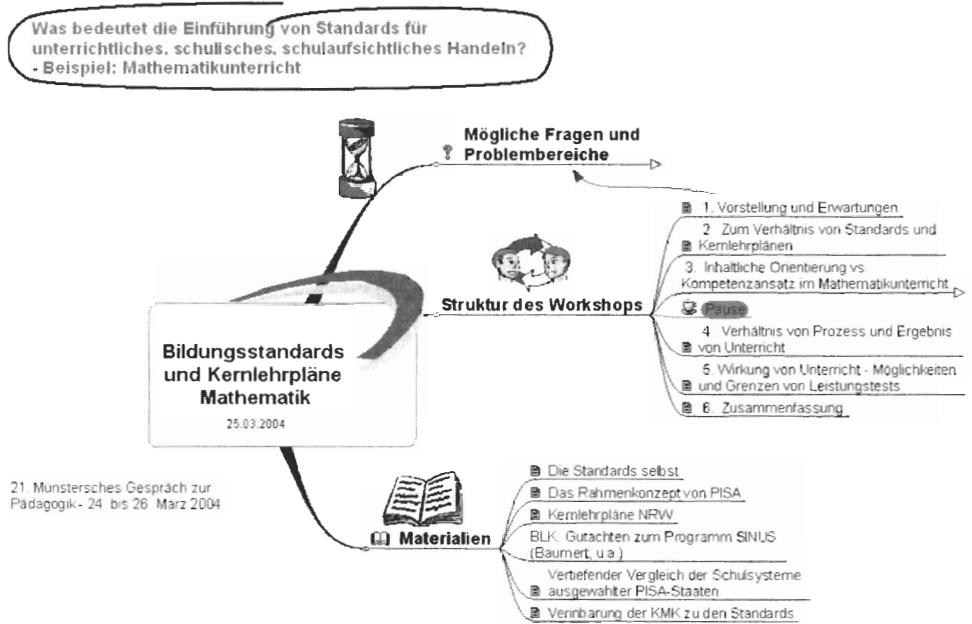


Abbildung 1

In dieser und weiteren Veranstaltungen zeigte sich, dass die Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards zwingend zusammen mit Veränderungen im unterrichtlichen Handeln zu diskutieren ist. Deshalb sollen in diesem Beitrag folgende Schwerpunkte bearbeitet werden:

- Zum Verhältnis von Standards und Lehrplänen,
- Inhaltliche Orientierung vs. Kompetenzansatz im Mathematikunterricht,
- Das Verhältnis von Prozess und Ergebnis von Unterricht.

## 1. Zum Verhältnis von Standards und Lehrplänen

Bevor auf dieses Verhältnis eingegangen werden kann, ist die Frage zu beantworten, warum gerade zu diesem Zeitpunkt in Deutschland die Einführung von Bildungsstandards auch im Fach Mathematik so heftig diskutiert wird.



### Problembereiche des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts

1. Weiterentwicklung der Aufgabenkultur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht
2. Naturwissenschaftliches Arbeiten
3. Aus Fehlern lernen
4. Sicherung des Basiswissens - verständnisvolles Lernen auf unterschiedlichen Niveaus
5. Zuwachs von Kompetenz erfahrbar machen: kumulatives Lernen
6. Fächergrenzen erfahrbar machen: fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten
7. Förderung von Jungen und Mädchen
8. Entwicklung von Aufgaben für die Kooperation von Schülern
9. Verantwortung für das eigene Lernen stärken
10. Prüfen: Erfassen und Rückmelden von Kompetenzzuwachs
11. Qualitätssicherung innerhalb der Schule und Entwicklung schulübergreifender Standards

Abbildung 2

Der Prozess von Veränderungen im Mathematikunterricht wurde 1997 durch die Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der TIMSS-Studie angestoßen. In Folge dessen beauftragte die Bund-Länder-Kommission (BLK) eine Expertengruppe mit dem Erstellen einer Expertise zum Thema „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“.<sup>1</sup> Diese Expertise enthält mindestens zwei zentrale Säulen der Veränderung von Unterricht, das „Modulkonzept“<sup>2</sup> sowie die Erkenntnis, dass Veränderungen im Unterricht in der Breite nur auf der Basis einer effektiven Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern realisiert werden können. Das „Modulkonzept“ enthält elf Module, die im Kern sowohl den

<sup>1</sup> vgl. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung: Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. BLK, Dezember 1997.

<sup>2</sup> Vgl. Abbildung 2.

Prozess des Unterrichts als auch die Ergebnisebene in den Blick nehmen. So wird etwa zu Modul II formuliert:

„Im Rahmen des Modellprogramms könnten an den Schulen Verfahren für eine entsprechende Bestandsaufnahme im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich entwickelt werden. Dazu müssten Kriterien diskutiert, abgestimmt und konkretisiert werden, die aus der Sicht der Fachgruppe geeignet sind, den Stand des Wissens und Könnens in Mathematik und in den Naturwissenschaften zu erfassen. Mit Hilfe von Aufgaben, die gemeinsam in der Fachgruppe erarbeitet wurden, könnten sich die einzelnen Lehrkräfte dann über den Leistungsstand und die Leistungsfortschritte ihrer Schüler vergewissern. Mit der Diskussion über Leistungskriterien wird ein erster Schritt der Qualitätssicherung vollzogen, mit der Diskussion über die Ergebnisse der Leistungsüberprüfungen ein wichtiger zweiter. Mit einer Diskussion über mögliche Bedingungen beginnt der Einstieg in die Qualitätsentwicklung.

Für die Entwicklung schulübergreifender Qualitätsstandards, die im Rahmen des Modellversuchs ebenfalls angestrebt werden sollte, liefern die schulinternen Leistungskriterien und Erhebungsverfahren eine konkrete Grundlage. Die Verfahren geben die Möglichkeit zu Leistungsvergleichen unter verschiedenen Bezugssystemen und zur Entwicklung gemeinsamer Instrumente zur Qualitätssicherung.“<sup>3</sup>

Damit wird auf die Entwicklung von Standards gezielt, die ausgehend von der einzelnen Schule auch schulübergreifend zu entwickeln sind. Betrachtet man die Ergebnisse des 2003 beendeten Programms mit 180 Schulen aus 15 Bundesländern, so kann festgestellt werden, dass sich das Modulkonzept als Basis für die Veränderung von mathematisch-naturwissenschaftlichem Unterricht bewährt hat. Dies wird u. a. dadurch gestützt, dass die BLK seit Sommer 2003 das Programm SINUS-Transfer mit ca. 740 Schulen aus 13 Bundesländern fördert, in dem die positiven Ergebnisse von SINUS verbreitet werden. Betrachtet man nun die zahlreichen Veröffentlichungen zu SINUS, ist festzustellen, dass in einzelnen Schulen zu einzelnen Schwerpunkten Standards entwickelt wurden, dieser Prozess aber bei weitem nicht als abgeschlossen eingeschätzt werden kann. Insofern ist nachvollziehbar, dass nach der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse von PISA 2000 eines der von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Handlungsfelder den Titel „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation“ trägt.

Folgt man neben diesen Entwicklungen auch den Autoren der Studie zum vertiefenden Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten<sup>4</sup>, so ist eine wesentliche Komponente der Steuerung des Schulsystems die Vorgabe von Bildungsstandards (zum Teil in Verbindung mit einem nationalen Curriculum).

<sup>3</sup> vgl. ebd., 98.

<sup>4</sup> Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ unter Leitung von E. Klieme: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. BMBF, 2003. 22.

Die vom BMBF in Auftrag gegebene Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards fasst Bildungsstandards im Einklang mit dem genannten Bericht wie folgt:

„Bildungsstandards, wie sie in dieser Expertise konzipiert werden, greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.“<sup>5</sup>

Wird dieser Begriffsbestimmung im Grundsatz gefolgt – wie es die Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 tut<sup>6</sup> – so muss das Verhältnis von Lehrplänen der Länder zu den nationalen Bildungsstandards betrachtet werden.

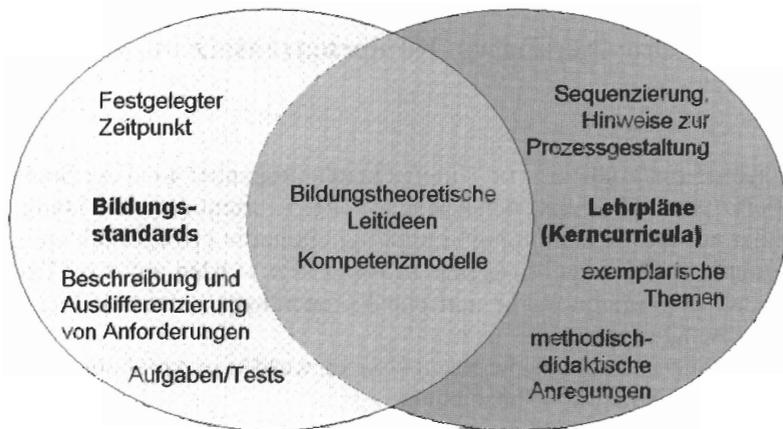


Abbildung 3: Bildungsstandards und Lehrpläne

Beide Dokumente sollten vergleichbaren bildungstheoretischen Leitideen und Kompetenzmodellen folgen. Unterschiede scheinen zumindest gegenwärtig hinsichtlich des zeitlichen Bezuges (festgelegter Zeitpunkt vs. Prozess) sowie zu beschreibenden Komponenten zu bestehen, wie Abbildung 3: Bildungsstandards und Lehrpläne zeigt.

<sup>5</sup> Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“. BMBF, 2003, 19 ff.

<sup>6</sup> vgl. Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003.

Diese Hintergründe und z. T. parallel zur Entwicklung der nationalen Bildungsstandards in den einzelnen Fächern entstandene Materialien sind bei der Einschätzung des Prozesses der Einführung von Bildungsstandards zu berücksichtigen. Für das Fach Mathematik bedeutet es also die Verknüpfung von Erfahrungen aus Unterrichtsprojekten wie dem BLK-Programm SINUS mit den in den Standards fixierten Anforderungen, die Schülerinnen und Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 10 erfüllen sollen. Damit bekommen Unterrichtsprojekte einen Orientierungsrahmen, der die Möglichkeit eröffnet, sich am Grad der Erfüllung der Standards zu messen. Gleichzeitig haben die Länder die Verpflichtung übernommen, die Standards u. a. in ihre Lehrpläne zu implementieren. Erste Beispiele dazu liegen in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen vor, die parallel zur Entwicklung der Standards für den mittleren Schulabschluss entstanden sind. Aber auch die Rahmenlehrpläne des Landes Brandenburg sind zu nennen, die durch die Beschreibung von Qualifikationserwartungen zum Ende der Jahrgangsstufe 10 als einen Teil des Rahmenlehrplanes Bezüge zwischen Standards und Rahmenlehrplan geschaffen haben.

## 2. Inhaltliche Orientierung vs. Kompetenzansatz im Mathematikunterricht

Im Unterschied zur Tradition von Unterrichtsplanung, aber auch der Standards für den Mittleren Schulabschluss der KMK von 1995<sup>7</sup> orientieren die Standards von 2003 primär auf die Beschreibung von Fähigkeiten, die erforderlich sind, um bestimmte mathemathikhaltige Probleme zu lösen. Sie werden auf zwei Ebenen beschrieben, als allgemeine mathematische Kompetenzen sowie als fachbezogene mathematische Kompetenzen.

Als allgemeine mathematische Kompetenzen werden in Anlehnung an das Rahmenkonzept von PISA 2000<sup>8</sup> bezeichnet:

- mathematisch argumentieren,
- Probleme mathematisch lösen,
- mathematisch modellieren,
- mathematische Darstellungen verwenden,
- mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen,
- kommunizieren.

<sup>7</sup> vgl. Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. KMK, 1995.

<sup>8</sup> PISA-Konsortium: Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. OECD, 1999. (in deutscher Sprache herausgegeben vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin).

Zum Lösen mathematischer Aufgaben werden die allgemeinen mathematischen Kompetenzen in unterschiedlicher Ausprägung benötigt. Deshalb werden sie auf in drei Anforderungsbereichen beschrieben.

Die genannten allgemeinen mathematischen Kompetenzen werden von Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten erworben. Dementsprechend lassen sich die allgemeinen mathematischen Kompetenzen als Dispositionen von Schülerinnen und Schülern vielfältig inhaltsbezogen konkretisieren. Sie sind jeweils ausgewählten mathematischen Leitideen zugeordnet, um Verständnis von grundlegenden mathematischen Konzepten zu erreichen. Besonderheiten mathematischen Denkens zu verdeutlichen sowie Bedeutung und Funktion der Mathematik für die Gestaltung und Erkenntnis der Welt erfahren zu lassen.

Folgende mathematische Leitideen sind zu Grunde gelegt:

- Zahl
- Messen
- Raum und Form
- Funktionaler Zusammenhang
- Daten und Zufall.

Eine Leitidee vereinigt dabei verschiedene mathematische Sachgebiete und durchzieht ein mathematisches Curriculum spiralförmig.

Insofern ist den Standards das in Abbildung 4: Der strukturelle Ansatz der KMK-Standards dargestellte Strukturmodell zugrunde gelegt.

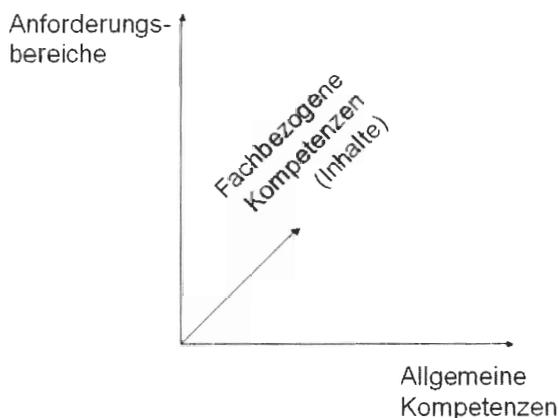


Abbildung 4: Der strukturelle Ansatz der KMK-Standards

Diese drei Dimensionen werden als Grundlage verwendet, um auch mit wenigen Aufgabenbeispielen den „Geist“ der Standards zu verdeutlichen. So wird jede Aufgabe sowohl in diese beiden Kompetenzebenen als auch in einen der drei Anforderungsbereiche eingeordnet. Für den Unterricht bedeutet es, dies auch möglichst mit allen Aufgaben vorzunehmen, um damit prüfen zu können, inwieweit die Schülerinnen und Schülern Aufgaben zu den verschiedenen allgemeinen

Kompetenzen auf möglichst angemessenen Anforderungsniveaus sowie zu den verschiedenen fachbezogenen Kompetenzen bearbeiten konnten.

Für die Planung von Unterricht bedeutet Orientierung an den Standards, die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern in den Blick zu nehmen und nicht bei „Stoffverteilungsplänen“ stehen zu bleiben. Als ein Beispiel für einen solchen Unterricht kann das Projekt „Beweisen im Mathematikunterricht“<sup>9</sup> genannt werden, das im Rahmen des BLK-Programms SINUS entwickelt wurde. Im Zentrum steht die Förderung von Fähigkeiten im mathematischen Argumentieren am Beispiel der Behandlung von Sätzen an sich schneidenden Geraden. Es ist vor allem insofern geeignet, die genannten Herangehensweise zu illustrieren, da es auf vielfältige Weise dokumentiert wurde, u. a. durch Unterrichtsvideos.

### 3. Das Verhältnis von Prozess und Ergebnis von Unterricht

Hat man möglicherweise vor der Debatte um die Ergebnisse der verschiedenen Schulleistungsstudien zu wenig über die tatsächlichen Ergebnisse von Unterricht reflektiert, läuft man heute Gefahr im Zusammenhang mit dem Wechsel von einer input- zu einer output-orientierten Steuerung des Bildungssystems die Lernprozesse im Unterricht aus dem Blick zu verlieren. So mahnen Müller, Steinbring und Wittmann „Bildungsreform bedeutet also im Kern Unterrichtsreform.“<sup>10</sup>

Insofern ist die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards als anzustrebender Konsens zu den Zielen des Bildungssystems ein wesentlicher Beitrag zur Orientierung für die Schulen, die eigenen Unterrichtsprozesse auf ihre Leistungsfähigkeit hin zu untersuchen und eigene Wege der Veränderung u. a. daran zu messen.

Standards einzuführen heißt also, die Entwicklung von neuen Unterrichtskonzepten zu fördern, wie es z. B. im Rahmen des BLK-Programms SINUS-Transfer möglich ist. Dabei sind Rückmeldungen aus der Evaluation der Wirkung dieser Konzepte unter Berücksichtigung der Standards ein erforderliches Hilfsmittel.

Diese Unterrichtskonzepte sollen eine Unterrichtskultur entwickeln und fördern, die das eigenverantwortliche und auf die individuellen Stärken und Schwächen orientierte Lernen der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt stellt.

Standards einzuführen bedeutet weiter, die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern in Richtung des gemeinsamen Beschreibens der eigenen Probleme, der Veränderungsansätze und der Evaluation der eigenen Erfahrungen zu fördern und zu fordern.

<sup>9</sup> vgl. Belger-Oberbeck, W.; Bieber, G.: *Beweisen im Mathematikunterricht. Dokumentation einer Unterrichtsreihe zum Thema „Sätze an sich schneidenden Geraden“*. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, 2003.

<sup>10</sup> vgl. Müller, Steinbring, Wittmann: *Jenseits von PISA. Bildungsreform als Unterrichtsreform*. Kallmeyer, 2002, 21

## **Bildungsstandards im katholischen Religionsunterricht**

Manche Leser werden das Fragezeichen im Titel vermissen. Ihnen erscheint nämlich sehr fraglich, ob Bildungsstandards, wie sie die Kultusministerkonferenz für Deutsch und die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), für Mathematik und die Naturwissenschaften vorgelegt hat, ein sinnvolles und taugliches Instrument für den Religionsunterricht sind. Schon die Leitbegriffe der gegenwärtigen Schulreform – Standards, Kompetenzen, Testverfahren, Evaluation, Output-Steuerung – sind der Religionspädagogik zutiefst fremd und lassen den Verdacht aufkommen, dass hier schulpolitische Maßnahmen umgesetzt werden, die dem Religionsunterricht nur schaden können. Schnell ist dann auch der Vorwurf der Funktionalisierung und Ökonomisierung der Schule zur Hand.

Der Generalverdacht gegen die Schulreform wird vor allem bei denen Gehör finden, für die der Religionsunterricht Sand im Getriebe der Schule zu sein hat. Sie plädieren deshalb für die große Verweigerung. Indem der Religionsunterricht dem pädagogischen Zeitgeist widersteht, wird er – so die Argumentation des Verweigerers – zum (letzten?) Hort der Bildung und der Humanität in einer ökonomisch funktionalisierten Schule. In Mathematik und Englisch mag es um Wissen und Können gehen; im Religionsunterricht jedoch gehe es um den ganzen Menschen, um Frieden, Gerechtigkeit und Nächstenliebe. Der Verweigerer liebt die Moral, weil der binäre Code von Gut und Böse - wie auch von Freund und Feind - die Verhältnisse so schön übersichtlich macht.

Der Gegenspieler des Verweigerers ist der Pragmatiker. Er fürchtet nichts so sehr wie die Marginalisierung des Religionsunterrichts. Deshalb betont er allorten, dass der Religionsunterricht ein „ordentliches Lehrfach“ ist, und hat dabei das Grundgesetz auf seiner Seite (Art. 7 Abs. 3). Um seine angesehene Stellung in der Schule zu erhalten, dürfe sich der Religionsunterricht den neuen schulpolitischen Entwicklungen nicht verschließen. Als aufmerksamer Beobachter der politischen Szene hat der Pragmatiker bemerkt, dass in der Debatte nach PISA wieder zwischen Haupt- und Nebenfächern unterschieden wird und die Nebenfächer, zu denen auch der Religionsunterricht zählt, zur pädagogischen Nebensache werden. Deshalb müsse man nun durch Bildungsstandards deutlich machen, dass der Religionsunterricht ein genauso „hartes“ Fach wie Mathematik oder Englisch sei. Aber selbstverständlich dürfe dabei das „Mehr“ des Religionsunterrichts nicht verloren gehen. Begriffliche Klarheit ist nicht die Stärke des Pragmatikers. Überhaupt interessiert er sich wenig für Theorien, sondern mehr für die Praxis, in der angeblich alles anders ist.

Pragmatiker und Verweigerer pflegen ihre Gegnerschaft. Sie werfen sich gegenseitig vor, den Religionsunterricht zu gefährden – sei es durch besinnungslose Anpassung, sei es durch Marginalisierung. Beide wollen den Religionsunterricht in der Schule stärken, aber ohne die Sache zu klären. *Und das geht nicht!* Wer den

Religionsunterricht im Zuge der Schulreform stärken will, muss einige einfache Fragen stellen und beantworten wie „Was sind Bildungsstandards?“, „Zu welchem Zweck werden sie eingeführt?“, „Welche Ziele des Religionsunterrichts lassen sich als Bildungsstandards formulieren?“, „Welche Kompetenzen können im Religionsunterricht erworben werden?“ und „Wo liegen die Grenzen der Arbeit mit Bildungsstandards?“.

## 1. Bildungsstandards und ihre Kritiker

Nach einer Expertise, die das Bundesbildungsministerium und die Kultusministerkonferenz in Auftrag gegeben haben, konkretisieren Bildungsstandards Unterrichtsziele, indem sie inhaltsbezogene Kompetenzen ausweisen, die Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt, also etwa am Ende der Jahrgangsstufe 10, in einem Fach erworben haben sollen. Näherhin bezeichnen Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundene Bereitschaft, die Problemlösung erfolgreich und verantwortungsvoll anzuwenden (vgl. Klieme 2003. 20–23; 72–74).

Von den „Schlüsselqualifikationen“, über die in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts gestritten wurde, unterscheiden sich die Kompetenzen zum einen durch ihren Fachbezug. Schlüsselqualifikationen sollten – der Theorie nach – wenn nicht an beliebigen, so doch an sehr unterschiedlichen Inhalten erworben werden können. Kompetenzen hingegen werden in der Auseinandersetzung mit den Inhalten eines Faches erworben (vgl. ebd., 25f). Deshalb weisen die fachbezogenen Kompetenzen auch die dazugehörigen Inhalte des Faches aus. Zum anderen sollen Kompetenzen so formuliert werden, dass in Testverfahren überprüft werden kann, ob und in wie weit Schülerinnen und Schüler sie erworben haben. Das ist von entscheidender Bedeutung. Denn Bildungsstandards bilden den Maßstab für die Evaluation von Schule und Unterricht. Die Ergebnisse von Evaluationsmaßnahmen geben Aufschluss darüber, inwiefern es einer Schule oder einer Lerngruppe gelungen ist, die als Bildungsstandards formulierten Ziele zu erreichen. Sie zeigen an, in welchen Bereichen der Unterricht erfolgreich und in welchen Bereichen er verbesserungsbedürftig ist. Evaluationsmaßnahmen sollen der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht dienen (vgl. ebd., 23f).

Die Einführung von Bildungsstandards verändert die pädagogische Blickrichtung. Bislang waren wir es in Deutschland gewohnt, Schule und Unterricht mit den Augen der Lehrerin und des Lehrers zu betrachten. Die Aufmerksamkeit richtete sich vor allem auf die Lernprozesse und die Unterrichtsmethoden, kurz auf den Weg, den es mit den Schülerinnen und Schülern zu beschreiten galt. Das Ziel des Weges war zwar in Lehrplänen und Prüfungsverordnungen festgelegt – doch oft nur sehr allgemein und formal. Bei manchen Zielbestimmungen war es nicht einmal klar, ob sie durch Unterricht überhaupt erreichbar waren. Wenn es konkret wurde, gingen die Meinungen der Pädagogen, Bildungspolitiker und Fachdidaktiker weit auseinander. Manchen galt gar der Weg als das Ziel. Wohin diese Ent-

wicklung führte, haben uns die internationalen Leistungsvergleichsstudien gezeigt, nämlich zu Mittelmaß und sozialer Ungleichheit.

Bildungsstandards richten die Aufmerksamkeit hingegen auf das Ergebnis von Lernprozessen, auf das, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich wissen und können. Die Gestaltung der Lernprozesse und die Wahl der Unterrichtsmethoden soll sich zuvörderst am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ausrichten. Bleibt der Lernerfolg aus, so wird bislang vermutet, dass die Schüler entweder zu wenig begabt sind oder es am nötigen Fleiß fehlen lassen. Zukünftig wird man fragen, wie Schule und Unterricht zu gestalten sind, damit möglichst alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich lernen können. Deshalb braucht die einzelne Schule auch größere Freiräume, die sie selbstständig gestalten kann, eine größere Selbstständigkeit in der Verwendung der finanziellen Mittel, in Personalangelegenheiten und in der Gestaltung der Stundentafel. Deshalb muss aber auch dem Einzelkämpfertum in deutschen Klassenzimmern ein Ende bereitet werden, muss die Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer gefördert und muss nicht zuletzt die Bereitschaft und Fähigkeit von Lehrern, Eltern und Schülern, gemeinsam für ihre Schule verantwortlich zu sein, gestärkt werden. Zur selbstständigen Schule gehört beides: mehr Freiheit und mehr Verantwortung.

Wer so redet, werden die Kritiker einwenden, ist längst dem neoliberalen Zeitgeist auf den Leim gegangen. Hinter der Rhetorik von Freiheit und Verantwortung verberge sich nichts anderes als die ökonomische Funktionalisierung von Schule und Unterricht, ihre Ausrichtung auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes und der Wirtschaft im Zeitalter der Globalisierung. Die Sprache der Schulreform sei verräterisch: ihre Leitbegriffe entstammen samt und sonders dem betriebswirtschaftlichen Denken. Ihr wahres Ziel sei nicht Persönlichkeitsbildung, sondern Personalentwicklung. Das Argument wird an anderer Stelle in diesem Band entfaltet. Daher mögen diese wenigen Sätze genügen.

Die vorzugsweise von Bildungstheoretikern vorgetragene Kritik ist nicht leicht beiseite zu schieben. Man wird unschwer leugnen können, dass Unternehmensberater und Vertreter der Wirtschaft mit ihrem Denken und ihren Reformvorschlägen die Bildungsdiskussion der letzten Jahre stärker geprägt haben als andere. Das *Manifest zur Bildung*, das der Chef von McKinsey-Deutschland, Jürgen Kluge, im September 2002 vorgestellt hat (vgl. 2003), oder die von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. in Auftrag gegebene Prognos-Studie *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt* sind nur zwei besonders öffentlichkeitswirksame Beispiele, die den Einfluss betriebswirtschaftlichen Denkens auf die gegenwärtige Schulreformdebatte dokumentieren. Auf dem vielbeachteten Bildungskongress der beiden Kirchen „tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“ (November 2000) hat Leo O'Donovan deshalb zurecht darauf aufmerksam gemacht, „dass der ökonomische Funktionalismus und das marktförmige Denken dabei sind, die letzten weißen Flecken in unserer Gesellschaft zu erobern“ (2001, 225; vgl. a. Verhülsdonk 2003b).

Allerdings gilt es hier zu differenzieren! Die Übernahme von Methoden und Modellen der Wirtschaft ist nicht mit ökonomischer Funktionalisierung gleichzusetzen. Es könnte nämlich sein, dass in der Wirtschaft erprobte Methoden der

Schule helfen, ihre *eigenen* Aufgaben und Ziele besser zu verwirklichen. Wer von der Ökonomisierung der Schule spricht, müsste nachweisen, dass die Orientierung an Bildungsstandards zu einer veränderten Ziel- und Aufgabenbestimmung von Schule und Unterricht führt. Nur dann hat das Argument Gewicht.

Auffallend ist außerdem, dass die offenkundigen Mängel des deutschen Schulsystems, um die wir ja auch schon vor PISA wussten, die Kritiker wenig zu beschäftigen scheinen. Dass die Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler in einigen, aber wichtigen Bereichen bestenfalls mittelmäßig sind, dass vor allem die soziale Herkunft über den Schulerfolg entscheidet, dass die deutsche Schule die Integration der Migrantenkinder nicht oder nur unzureichend fördert, dass Schule und Unterricht kaum transparent und folglich Leistungsanforderungen und Notengebung oft willkürlich sind, bekümmert die Kritiker merkwürdig wenig. Ist die Frage, was Schule und Unterricht bewirken, was Schülerinnen und Schüler nach zehn oder zwölf Jahren Unterricht tatsächlich wissen und können, keine Antwort wert? Müssten nicht Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und Schüler, Bildungspolitiker und Schulpädagogen ein Interesse daran haben zu erfahren, ob die Ziele, die zu erreichen Schule und Unterricht sich vorgenommen haben, auch tatsächlich erreicht werden und ob die Bildungseinrichtungen dieses Landes effizient arbeiten? Kann man auf diese Fragen nicht mehr erwarten als den stereotypen Hinweis, Bildung sei nicht messbar? Ein unvoreingenommener Beobachter deutscher Bildungsdebatten kann Wolf Lepenies nur zustimmen: „Die Misere des deutschen Bildungssystems hat ihren Ursprung in einer fatalen Asymmetrie: wir überfrachten den Bildungsbegriff und verkennen die Erziehungswirklichkeit.“ (2003, 15)

## 2. Bildungsstandards und die Ziele des Religionsunterrichts

An dem Widerspruch von Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit leidet auch der Religionsunterricht. An kaum ein anderes Fach werden so hohe Erwartungen gerichtet. Der Religionsunterricht soll Kinder und Jugendliche zu verantwortlich handelnden Menschen erziehen, sie bei der Entwicklung ihrer eigenen Religiosität unterstützen, sie in der Kirche beheimaten, aber auch zu religiöser Toleranz und interreligiöser Verständigungsbereitschaft erziehen. Ob ein Fach, das in der Regel zweimal 45 Minuten pro Woche erteilt wird, diese Erwartungen überhaupt erfüllen kann, wird leider kaum diskutiert. Wer beurteilen will, ob Bildungsstandards ein geeignetes Instrument für den Religionsunterricht sind, muss jedenfalls zunächst Klarheit über die Unterrichtsziele gewinnen.

Die Aufgaben und Ziele des katholischen Religionsunterrichts sind im Beschluss der Würzburger Synode *Der Religionsunterricht in der Schule* (1974) und im Wort der deutschen Bischöfe *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* (1996) dargelegt. Demnach ist es Aufgabe des katholischen Religionsunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu einem selbständigen und vor der Vernunft verantwortbaren Urteil in Fragen der Religion und des christlichen Glaubens zu befähigen. Sie sollen Religion als einen zentralen Bereich menschlicher Wirklichkeit

und menschlicher Lebensvollzüge wahrnehmen und verstehen lernen und wesentliche Inhalte des christlichen Glaubens sowie die Orientierungsleistung der christlichen Religion für die menschliche Lebensgestaltung kennen lernen. Dabei geht es im Religionsunterricht „nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst“ (Synodenbeschluss, 2.5.3). Der katholische Religionsunterricht

- weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus dem Glauben der Kirche.
- befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer,
- motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft (Synodenbeschluss, 2.5.1) und
- befähigt zur Kommunikation und solidarischen Partizipation über den eigenen Kulturkreis hinaus (Die bildende Kraft 1996, 44).

In Deutschland ist der schulische Religionsunterricht konfessioneller Religionsunterricht. Das betrifft nicht nur die Inhalte des Unterrichts, also der christliche Glaube in seiner konfessionellen Prägung, sondern auch die Art und Weise, wie im Unterricht über Religion und Glaube gesprochen wird. Die Perspektive des konfessionellen Religionsunterrichts ist nicht die des distanziert-unbeteiligten Beobachters, sondern die des Teilnehmers. Der evangelische Theologe Friedrich Wilhelm Graf hat jüngst sehr überzeugend dargelegt, dass Religion nur dann angemessen wahrgenommen und verstanden wird, wenn das Selbstverständnis der Gläubigen, ihre Überzeugungen, Empfindungen und Motivationen ernstgenommen werden und zur Sprache kommen (vgl. 2004, 109 u.ö.). Gewiss lassen sich in der Beobachterperspektive viele wichtige Erkenntnisse über Religionen gewinnen, Erkenntnisse, die nicht zuletzt auch für die Gläubigen einer Religion von Bedeutung sind. Es spricht sogar einiges dafür, dass die Vitalität einer Religion auch davon abhängt, ob sie aus der Außenperspektive gewonnene Einsichten binnenperspektivisch aufnehmen kann (vgl. Siller 1991, 88–92). Die Beobachterperspektive aber kann die Teilnehmerperspektive niemals ausschöpfen; beide sind nicht kongruent. Deshalb ist der Religionsunterricht von seiner „Sache“ her wohl begründet konfessioneller Unterricht; und deshalb bezieht sich die Konfessionalität nicht nur auf die Unterrichtsinhalte, sondern auch die Lehrenden und Lernenden.

Nur in einem Unterricht, in dem über Religion vor allem in der 1. und 2. Person gesprochen wird, kann der Wahrheitsanspruch, der zumindest für die monotheistischen Religionen konstitutiv ist (vgl. Assmann 2003), angemessen zur Sprache kommen. Es geht im katholischen Religionsunterricht nicht nur darum, für wen die Leute Jesus halten, sondern auch um die Frage „Für wen haltet ihr mich?“ (vgl. Mt 16,13–20). Im konfessionellen Religionsunterricht werden die Schülerinnen und Schüler zur Stellungnahme herausgefordert. Einen eigenen Standpunkt in Glaubensfragen einzunehmen und ihn vor sich selbst und vor anderen zu verantworten, ist das gewiss anspruchsvolle Ziel des katholischen Religionsunterrichts.

Die Ziele des Religionsunterrichts umfassen – wie die Ziele anderer Fächer, ja der Schule als ganzer – Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen. Neben den Haltungen und Einstellungen, die alle Unterrichtsfächer fördern wollen wie Freiheitsliebe, Verantwortungsbereitschaft, Respekt vor anderen Menschen, Gerechtigkeit und Solidarität will der Religionsunterricht auch Haltungen fördern, die sicher nicht exklusiv christlich, aber doch für den christlichen Glauben hoch bedeutsam sind. Es sind dies: Wachheit für letzte Fragen, Lebensfreude, Dankbarkeit für das eigene Leben und die ganze Schöpfung, Sensibilität für das Leiden anderer, Hoffnung auf Versöhnung über den Tod hinaus und nicht zuletzt die Wertschätzung des christlichen Glaubens selbst. Die Liste ist weder erschöpfend noch alternativlos. Aber niemand wird ernsthaft bezweifeln, dass die aufgeführten Haltungen und Einstellungen theologisch gut begründbar sind.

Einstellungen und Haltungen werden hier an erster Stelle genannt, weil ihre Förderung zu den wichtigen Aufgaben eines Religionsunterrichts gehört, dem es „nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst“ (Synodenbeschluss, 2.5.3) geht. Diese Feststellung mag zunächst befremdlich klingen, denn Einstellungen und Haltungen sind nur begrenzt lehrbar. Oft ist es kaum möglich zu entscheiden, welchen Anteil der Religionsunterricht oder gar eine bestimmte Unterrichtsreihe an der Herausbildung einzelner Haltungen und Einstellungen hat. Sie werden auch nicht ausschließlich im Unterricht erworben, sondern auch in der Familie und in der Freizeit. Einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb von Haltungen und Einstellungen leistet die Schulkultur. Hans Joas hat in der Diskussion um Wertevermittlung darauf hingewiesen, dass Werte – und dazu gehören auch Einstellungen und Haltungen – nur dann erfolgreich vermittelt werden können, wenn sie sowohl durch die handelnden Personen als auch durch die Bildungsinstitution repräsentiert werden. „Schon die Verwahrlosung eines Gebäudes kann hinsichtlich der Werte mehr kommunizieren als jeder Lehrplan.“ (2002, 76). Diese Einsicht hat zur Konsequenz, dass die Ausbildung von Einstellungen und Haltungen nicht in gleicher Weise wie der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten operationalisiert und evaluiert werden kann. Somit scheint die Konsequenz nahe zu liegen, dass Bildungsstandards ein untaugliches Instrument für den Religionsunterricht sind. Eine solche Schlussfolgerung aber wäre voreilig.

Die Ausbildung von Einstellungen und Haltungen hat nämlich nicht nur praktische und affektive, sondern auch kognitive Komponenten. Wenn Einstellungen und Haltungen wirksam sein sollen, sind sie immer mit Fähigkeiten und mit der Kenntnis von Sachverhalten verbunden. Haltungen und Einstellungen bedürfen nicht nur der Pflege und der Übung, sondern auch der Reflexion. Einstellungen erfordern Einsicht. Sensibilität für das Leiden anderer lernt man gewiss nicht nur durch Unterricht. Aber im Unterricht kann man lernen, warum man für das Leiden anderer empfänglich sein sollte, welche Konsequenzen eine solche Haltung für das eigene Leben und die eigene Lebensplanung hat. Die Evaluation (!) des Projektes *Compassion* hat deutlich gezeigt, dass die Ausbildung von Einstellungen und Haltungen dann effektiv gefördert wird, wenn moralische und religiöse Erfahrungen nicht nur gemacht, sondern auch reflektiert werden (vgl. Kuld 2000). Das

gilt auch für die Glaubensentscheidung, die zu treffen der Religionsunterricht die Schülerinnen und Schüler befähigen will. Sie wird ermöglicht durch einen Unterricht, der Schülerinnen und Schülern Einsicht in den christlichen Glauben gibt, indem er sie mit der Glaubenspraxis zumindest ansatzweise vertraut macht und ihnen ein sachgerechtes Verständnis der Glaubensinhalte vermittelt. Wer einen eigenen Standpunkt in Glaubensfragen einnehmen und vor sich und anderen verantworten will, braucht Kenntnisse des christlichen Glaubens und anderer Religionen und braucht Fähigkeiten im sachgemäßen Umgang mit religiösen Fragen, Themen und Zeugnissen.

Die Unterscheidung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen erlaubt nun eine genauere Beurteilung des pädagogischen Instruments der Bildungsstandards. Nach der bereits mehrfach zitierten Expertise sollen Bildungsstandards neben Kenntnissen und Fähigkeiten auch motivationale Momente und die Bereitschaft umfassen, die Fähigkeiten verantwortungsvoll anzuwenden. Dem liegt die wohl unstrittige Einsicht zugrunde, dass Wissen haltungsbezogen vermittelt werden soll (vgl. Benner 1991, 234). Bei genauerer Betrachtung der Aufgabenbeispiele, an denen sich die Evaluation des Unterrichts orientieren soll, stellt man jedoch fest, dass die Bildungsstandards sich primär, wenn nicht gar ausschließlich, auf Kenntnisse und Fähigkeiten beziehen. Auf den Religionsunterricht angewandt bedeutet dies: Bildungsstandards benennen einen – allerdings wichtigen – Teil der Ziele des katholischen Religionsunterrichts. In diesem Bereich sind sie ein geeignetes Instrumentarium zur Verbesserung des Unterrichts, weil sie konkreter, als dies in den bisherigen Lehrplänen der Fall war, die grundlegenden Kenntnisse und Fähigkeiten definieren, die Schülerinnen und Schüler sich angeeignet haben sollen, nachdem sie zehn oder zwölf Jahre am Religionsunterricht teilgenommen haben.

Es bedeutet aber auch, dass das Erreichen der Bildungsstandards für die Beurteilung von Unterricht nur ein Kriterium ist. Ein ebenso wichtiges Kriterium für die Qualität des Religionsunterrichts ist die Förderung der genannten Haltungen und Einstellungen. Deshalb genügt es auch nicht, nur das Ergebnis von schulischen Lernprozessen in den Blick zu nehmen. Der Religionsunterricht ist – wie jeder Unterricht – kommunikatives Handeln und keine Output-orientierte Systemsteuerung. Die Orientierung des Unterrichts an Bildungsstandards wird den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler langfristig nur dann erhöhen, wenn sie zum selbstständigen Erwerb von Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen angeleitet werden. Eine sinnvolle, d. h. an den Zielen des Religionsunterrichts orientierte Evaluation sollte deshalb nicht nur ergebnis-, sondern auch lernprozessorientierte Kriterien und Maßnahmen umfassen. Wer schließlich die Ausbildung von Einstellungen und Haltungen bei Schülerinnen und Schülern fördern will, wird den Blick über den Unterricht hinaus auf das Schulprogramm und die Schulkultur richten. Hier kann das, was Jürgen Rekus an anderer Stelle in diesem Band dazu ausgeführt hat, aus religionspädagogischer Sicht nur unterstrichen und um den Hinweis auf die Schulpastoral ergänzt werden.

### 3. Ein Kompetenzmodell für den Religionsunterricht

Wenn Bildungsstandards Kenntnisse und Fähigkeiten benennen, dann stellt sich die Frage, welche Kenntnisse und welche Fähigkeiten im Religionsunterricht, bezogen auf das Niveau des Mittleren Schulabschlusses, erworben werden können und welches Kompetenzmodell für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I sinnvoll ist. Man kann, wie es die Autoren des Bildungsplans 2004 in Baden-Württemberg tun, auf das Kompetenzmodell der Berufspädagogik zurückgreifen und dessen Dreiteilung von Fach-, Personal- und Sozialkompetenz auf alle Fächer übertragen. Dass eine solch schematische, von den Besonderheiten der einzelnen Fächer abstrahierende Einteilung für das allgemeinbildende Schulwesen wenig geeignet ist, hat Jürgen Oelkers überzeugend dargelegt (vgl. 2003, 112–117). Um den spezifischen Gegenständen eines Faches oder einer Fächergruppe gerecht zu werden, schlägt die bereits mehrfach genannte Expertise deshalb vor, fachbezogene Kompetenzen zu formulieren. Die Entwicklung der entsprechenden Kompetenzmodelle erfolgt entsprechend in den Fachdidaktiken. Damit werden fächerübergreifende Kompetenzen wie Sozial- oder Methodenkompetenz nicht gering geschätzt. Die Autoren der Expertise sind jedoch der Meinung, „dass die Entwicklung fächerübergreifender Kompetenzen das Vorhandensein gut ausgeprägter fachbezogener Kompetenzen voraussetzt“ (Klieme 2003, 75). Dieser Einsicht folgen die Vereinbarungen der KMK über nationale Bildungsstandards – mit einer wichtigen Einschränkung. Entgegen der Expertise benennen die Bildungsstandards der KMK keine Mindeststandards, die alle Schülerinnen und Schüler für den Mittleren Schulabschluss erreichen müssen, sondern Regelstandards, die den Durchschnitt der zu erwartenden Schülerleistungen festlegen (zur Begründung vgl. Karpen 2003, 191).

Der Kompetenzbegriff gehört nicht zu den Grundbegriffen der Religionspädagogik. In den einschlägigen Fachlexika und Handbüchern sucht man ihn vergebens. Als erster Religionspädagoge hat Ulrich Hemel 1988 in einer umfangreichen Studie zu den Zielen religiöser Erziehung den Begriff der „religiösen Kompetenz“ eingeführt. Er bezeichnet damit „die erlernbare komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“ (1988, 674) und unterscheidet folgende fünf Dimensionen (vgl. ebd., 677–690):

- religiöse Sensibilität,
- religiöses Ausdrucksverhalten,
- religiöse Inhaltlichkeit,
- religiöse Kommunikation und
- religiös motivierte Lebensgestaltung.

Auch diese fünf Dimensionen sind noch recht vage und beziehen sich auf das Ganze der religiösen Erziehung. Werner Tzscheetzsch hat deshalb vorgeschlagen, dass der schulische Religionsunterricht sich primär auf die Dimensionen der religiösen Inhaltlichkeit und der religiösen Sensibilität (Wahrnehmungsfähigkeit) konzentrieren sollte (vgl. 1999). Auch der Hinweis, dass die von Hemel genannten

Dimensionen religiöser Kompetenz in Bezug zu pädagogisch-psychologischen Kompetenz-Modellen zu setzen sind, die stärker auf die Qualität der Lernprozesse gerichtet sind, verdient Beachtung, auch wenn er ein Desiderat benennt, das bislang noch nicht eingelöst wurde (vgl. Elsenbast u. a. 2004, 16f). Offen ist schließlich die Frage, wie Kompetenzstufen für den Religionsunterricht sinnvoll bestimmt werden können.

Auch wenn wir noch nicht über ein religionspädagogisch begründetes und empirisch überprüftes Kompetenzmodell verfügen, müssen wir die Frage beantworten, welche Kompetenzen erforderlich sind, damit das Ziel des Religionsunterrichts - einen eigenen Standpunkt in Glaubensfragen einzunehmen und ihn vor sich selbst und vor anderen zu verantworten – erreicht werden kann. In Anlehnung an die fünf Dimensionen Hemels, aber stärker auf das Ziel des schulischen Religionsunterrichts fokussiert kann man folgende Kompetenzen benennen, die in der Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens und anderer Religionen erworben werden sollen (vgl. Kirchliche Richtlinien 2004, 13–15):

	religiöse Phänomene wahrnehmen		in religiösen Fragen be- gründet urteilen
religiöse Sprache ver- stehen und verwenden		<b>Auseinandersetzung mit Inhalten des christlichen Glaubens</b>	sich über religiöse Fragen und Überzeugungen ver- ständigen
religiöse Zeug- nisse verstehen		religiöses Wissen darstellen	aus religiöser Motivation handeln

Die einzelnen Kompetenzen bedürfen natürlich der weiteren Konkretisierung. Sie könnte etwa für die Kompetenz *in religiösen Fragen begründet urteilen* wie folgt aussehen:

- religiöse Fragen stellen (Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach der Existenz Gottes, nach dem Leben nach dem Tod usw.),
- Gründe für das eigene Urteil angeben,
- Gründe gegeneinander abwägen,
- einen eigenen Standpunkt einnehmen.

Die Kompetenz *aus religiöser Motivation handeln* kann im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts nicht mehr als die Fähigkeit meinen, moralische Herausforderungen zu erkennen und anzunehmen, und als die Bereitschaft, der eigenen religiösen und moralischen Einsicht entsprechend zu handeln. Die Überprüfung dieser Kompetenz kann mit den üblichen Methoden schulischer Leistungsmessung sicher nur ansatzweise erfolgen. Für einen konfessionellen Religionsunterricht aber, der die Schülerinnen und Schüler zur Stellungnahme herausfordert, ist der Zusammenhang von Wissen, Urteilen und Handeln so grund-

gend, dass er auch in der Bestimmung der Kompetenzen deutlich werden muss. Damit wird auch dem verbreiteten Vorurteil begegnet, dass ein an Bildungsstandards orientierter Religionsunterricht zur religionskundlichen Vermittlung von Faktenwissen verkommen müsse.

#### 4. Religiöses Grundwissen als Orientierungswissen

Die Entwicklung von Kompetenzen erfolgt nicht nur fachbezogen, sondern auch inhaltsbezogen. Bildungsstandards arbeiten die „Kernideen eines Faches“ heraus: „die grundlegenden Begriffsvorstellungen ..., die damit verbundenen Denkopoperationen und Verfahren und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen“ (Klieme 2003, 26). Bildungsstandards reduzieren einerseits die Stofffülle vieler Lehrpläne auf die *grundlegenden* Wissensbestände eines Faches, schreiben diese aber andererseits verbindlich fest, so dass überprüft werden kann, ob die Schülerinnen und Schüler über diese Wissensbestände auch tatsächlich verfügen. Die Einführung von Bildungsstandards beendet somit die in einigen Fächern zu beobachtende inhaltliche Beliebigkeit.

Wie die anderen Fächer steht der Religionsunterricht vor der Herausforderung, die zentralen Inhalte des Faches zu definieren, die in der Schule *realistischerweise* vermittelt werden können und sollen. Diese Herausforderung ist nur teilweise neu. Als missionarische Religion stand das Christentum schon früh vor der Aufgabe, die zentralen Glaubenswahrheiten in konzentrierter und systematischer Form darzulegen. Neben die Bekenntnisse der alten Kirche trat ab dem 16. Jahrhundert – ausgelöst durch die Kontroversen der Reformationszeit – ein neues literarisches Genus der adressatenbezogenen Glaubensvermittlung: der Katechismus. In der neueren religionspädagogischen Diskussion wird das Problem vor allem unter den Stichworten der „Elementarisierung“ und der „Hierarchie der Wahrheiten“ diskutiert. Der letztere Begriff stammt aus dem Ökumenismus-Dekret des II. Vatikanums *Unitatis redintegratio* (Nr. 11) und bezieht sich auf den Vergleich der unterschiedlichen konfessionellen Lehren. Bei diesem Vergleich solle man nicht vergessen, „dass es eine Rangordnung oder ‚Hierarchie‘ der Wahrheiten innerhalb der katholischen Lehre gibt, je nach der verschiedenen Art ihres Zusammenhangs mit dem Fundament des christlichen Glaubens“ (ebd.). Der bereits mehrfach zitierte Synodenbeschluss bezieht die Rede von der Hierarchie der Wahrheiten auf den Religionsunterricht. Dieser müsse sich „entsprechend den Aussagen des Zweiten Vatikanischen Konzils über die Hierarchie der Wahrheiten (UR 11) auf das Fundament des Glaubens konzentrieren und das Gesamt des Glaubens vom Zentralen her verstehen“ (Synodenbeschluss 2.4.1). Die Konzentration auf die zentralen Glaubensinhalte ist somit eine bekannte religionspädagogische Forderung, die in den Lehrplänen jedoch nicht immer adäquat umgesetzt wurde. Die Frage hingegen, welche Inhalte in welchem Umfang und auf welchem Niveau in der Sekundarstufe I *realistischerweise* vermittelt werden können, ist nicht leicht

zu beantworten. Hier wird man, um Genaueres sagen zu können, die Evaluationsergebnisse der nächsten Jahre abwarten müssen.

Die Stärkung des Grundwissens im Religionsunterricht ist nicht nur eine Forderung der Schulreform. Auch die religiöse Pluralität, der die Schülerinnen und Schüler im Alltag begegnen, verlangt eine inhaltliche Akzentuierung des Religionsunterrichts. Es genügt nicht mehr, in Auseinandersetzung mit einem rein säkularen Denken die Offenheit des Menschen für die Transzendenz zu betonen und den Schülerinnen und Schülern die religiöse Dimension ihres Lebens zu erschließen. Die religiöse Pluralität macht die Fragen nach den kognitiven Differenzen, nach den Beziehungen des christlichen Glaubens zu anderen Formen von Religion und nach dem Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher religiöser oder areligiöser Überzeugungen und Lebensstilen unausweichlich. Auch hier gilt, dass die Förderung von Haltungen wie Toleranz und Dialogfähigkeit ohne die Vermittlung von Kenntnissen pädagogisch wirkungslos bleibt. Mehr noch: Religiöse Ignoranz ist ein idealer Nährboden für religiöse Intoleranz. Dieses Beispiel macht einmal mehr deutlich, dass die beliebte Entgegensetzung von Wissen und Haltungen pädagogisch naiv ist.

Der Kompetenzbegriff, der Bildungsstandards zugrunde liegt, verbindet Wissen mit Können, Kenntnisse mit Fähigkeiten. Kompetenz wird dabei primär als Fähigkeit zur Problemlösung verstanden. Entsprechend sollen beim Wissenserwerb die möglichen Anwendungssituation mitbedacht werden (vgl. Klieme 2003, 79). Im Unterschied zum Mathematik- oder zum Fremdsprachenunterricht in der Spracherwerbsphase kann das religiöse Wissen jedoch nicht einfach an Anwendungskontexte gebunden werden. Wissen ist nicht gleich Wissen. Max Scheler unterschied zwischen Herrschafts- oder Leistungswissen, Bildungswissen und Heilswissen (vgl. 1954, 41ff). Heute ist eher die Unterscheidung von Verfügungs- und Orientierungswissen geläufig. Sie geht auf Überlegungen zurück, die Willi Oelmüller in der 80er Jahren angestellt hat (vgl. 1988). Jürgen Mittelstraß definiert Verfügungswissen als „Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel; es ist das Wissen, das Wissenschaft und Technik unter gegebenen Zwecken zur Verfügung stellen“ (2002, 164). Orientierungswissen hingegen ist „ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele; gemeint sind Einsichten, die im Leben orientieren (zum Beispiel als Orientierung im Gelände, in einem Fach, in persönlichen Beziehungen), aber auch solche, die das Leben orientieren (und etwa den ‚Sinn‘ des eigenen Lebens ausmachen)“ (ebd.). Zum Orientierungswissen gehört auch das religiöse Wissen. Eine biblische Geschichte oder ein Gebet können nicht einfach auf eine Situation angewandt werden, noch lösen sie ein Problem. Der christliche Glaube ist keine Problemlösungs- oder Lebensbewältigungsstrategie, die man sachgerecht und effizient anwenden könnte. Der Glaube verändert vielmehr die Erkenntnis und Deutung von Lebenssituationen und Problemen, indem er sie auf ein umfassenderes Verständnis von Wirklichkeit und Wahrheit bezieht. Religiöses Wissen aber wird nur dann zum Orientierungswissen, wenn seine Bedeutung für das Leben der Schülerinnen und Schüler deutlich wird (vgl. Mendl 2003, 324). Ohne den Subjektbezug verliert es seine Orientierungsleistung. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen umfassen im Religionsunterricht deshalb vor allem Fähigkeiten wie Er-

kenntnis und Darstellung von Zusammenhängen, Bewertung und persönliche Stellungnahme (vgl. Kirchliche Richtlinien 2004, 16f.).

## 5. Schlussfolgerung

Einige Unterrichtsfächer wie Mathematik, Englisch oder Französisch können bei der Formulierung von Bildungsstandards auf mehrjährige internationale Erfahrungen zurückgreifen. Im katholischen Religionsunterricht sind Bildungsstandards hingegen ein neues pädagogisches Instrument. Deshalb bleiben einige Fragen noch unbeantwortet, sind Modifikationen notwendig und Grenzen zu bedenken. Trotz dieser Einschränkungen aber sind Bildungsstandards auch im Religionsunterricht ein geeignetes Instrument zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. Bildungsstandards wirken dem Trend zur pädagogischen Beliebigkeit entgegen, indem sie Inhalte und Ziele für alle am Schulleben Beteiligten klar, verständlich und verbindlich vorgeben, und Evaluationsmaßnahmen verhelfen uns zu einer realistischen Einschätzung dessen, was Schule und Unterricht tatsächlich bewirken können. Lehrerinnen und Lehrer werden so von überzogenen Erwartungen entlastet, zugleich aber ermutigt, das in der Schule Mögliche auch zu verwirklichen. Es ist zu hoffen, dass Bildungsstandards dabei helfen, den Widerspruch zwischen „Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit“ (Wolf Lepenies) zu überwinden – in der Schule und im Religionsunterricht.

### *Literatur*

- Albrecht, Wilhelm: Was gibt PISA religionspädagogisch zu denken? In: *Katechetische Blätter* 127 (2002), 278–282.
- Assmann, Jan: *Die mosaische Unterscheidung oder der Preis des Monotheismus*. München–Wien 2003.
- Benner, Dietrich: *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Weinheim<sup>3</sup> 1991.
- Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= *Die deutschen Bischöfe* 56). Bonn 1996.
- Elsenbast, Volker; Fischer, Dietlind; Schreiner, Peter: *Zur Entwicklung von Bildungsstandards. Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Handeln*. Münster (Comenius-Institut) 2004.
- Graf, Friedrich Wilhelm: *Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur*. München 2004.
- Hemel, Ulrich: *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*. Frankfurt/M. 1988.
- Joas, Hans: *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt/M. 1999.
- Joas, Hans: Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt/M. 2002, 58–77.
- Karpen, Klaus: Was macht „Qualität von Schule“ aus? In: Klieme, Eckhard u.a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin 2003, 187–192.

- Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5–10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss). Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Die deutschen Bischöfe 78). Bonn 2004.
- Klieme, Eckhard u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin 2003.
- Kluge, Jürgen: Manifest zur Bildung. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt/ M. 2003, 321–335.
- Kuld, Lothar; Gönninger, Stefan: Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen. Stuttgart 2000.
- Kuld, Lothar; Gönninger, Stefan: Wissenschaftliche Evaluation des Modellversuchs. In: Metz, Johann Baptist; Kuld, Lothar; Weisbrod, Adolf (Hg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen. Freiburg/Brsg. 2000, 128–138.
- Lepenies, Wolf: Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt/ M. 2003. 13–31.
- Mendl, Hans: Religiöses Wissen – was, wie und für wen? In: Katechetische Blätter 128 (2003), 318–325.
- Mittelstraß, Jürgen: Bildung und ethische Maße. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M. 2002, 151–170.
- O'Donovan, Leo: Bildung im Zeitalter der Beschleunigung. In: Stimmen der Zeit 219 (2001), 219–234.
- Oelkers, Jürgen: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim 2003.
- Oelmüller, Willi: Philosophisches Orientierungswissen. In: Philosophisches Jahrbuch 95 (1988), 96–106.
- Sajak, Clauß Peter: In Zeiten von PISA. Zur Situation des Religionsunterrichts in der aktuellen Bildungsdebatte. In: Religionsunterricht an höheren Schulen (rhs) 45 (2002), 391–397.
- Scheler, Max: Philosophische Weltanschauung. München 1954.
- Siller, Hermann Pius: Handbuch der Religionsdidaktik. Freiburg–Basel–Wien 1991.
- Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ (1974). In: Texte zu Katechese und Religionsunterricht. Hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (= Arbeitshilfen 66). Bonn 1998.
- Tzscheetzsch, Werner: Der Religionsunterricht in der „neuen Schule. Überlegungen zu „Kompetenzen“ und „Schlüsselqualifikationen“. In: Kirche und Schule 25 (1999), Nr. 110, 1–12.
- Verhülndonk, Andreas: Überkonfessionell und interreligiös? Zum Hamburger Konzept eines alternativen Religionsunterrichts. In: Herder Korrespondenz 55 (2001), 414–418.
- Verhülndonk, Andreas: Der Religionsunterricht der Zukunft – überkonfessionell und interreligiös? In: Informationen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer im Bistum Limburg 30 (2001), 186–194.
- Verhülndonk, Andreas: Religionsunterricht – Grundlage von Religionsfreiheit. In: Stimmen der Zeit 221 (2003), 329–337.
- Verhülndonk, Andreas: Stört der Sonntag die Marktfreiheit? In: Stimmen der Zeit 221 (2003), 805–812.

# **Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht im Kontext der Bildungsplanreform in Baden-Württemberg**

Mit dem Schuljahr 2004/2005 werden in Baden-Württemberg in den Eingangsklassenstufen der Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien die bisher geltenden Lehrpläne durch Bildungsstandards ersetzt. In diesen ist verbindlich festgelegt, über welches Wissen und welche Kompetenzen Schüler/innen am Ende eines Bildungsabschnitts verfügen sollen. Mit dieser Bildungsplanreform hat Baden-Württemberg bundesweit insbesondere auch für den Religionsunterricht Maßstäbe gesetzt. Eingebettet in die vielfältigen Aspekte der Schulentwicklung besteht damit besonders für dieses Fach die Notwendigkeit der Weiterentwicklung und zugleich die Chance der Profilierung. Die folgenden Ausführungen beziehen sich zwar primär auf das Gymnasium, berücksichtigen jedoch grundsätzlich auch alle anderen Schularten.

## 1. Die Bildungsplanreform

### *1.1 Der bildungspolitische Kontext*

Baden-württembergische Bildungspläne wurden in der Vergangenheit ca. alle zehn Jahre überarbeitet (vgl. Wolfgang Michalke-Leicht, 2001). Im Vorfeld der aktuellen Reform waren eine Reihe von Faktoren zusammengekommen, die die ursprünglich geplante, quasi routinemäßige Lehrplanrevision gleichsam überrollt haben. Zu nennen sind die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie TIMSS, PISA und IGLU, die in der Bundesrepublik eine Bildungsdebatte eröffnet und – vor allem auch seitens der Ökonomie – den Ruf nach durchgreifenden Reformen losgetreten haben. Daneben sind die Beschlüsse der KMK zu nennen, vor diesem Hintergrund eines allseits diagnostizierten „Bildungsnotstands“ nationale Bildungsstandards einzuführen. Schließlich werden zunehmend die Ergebnisse der Schulentwicklungsforschung sowie der verschiedenen Konzepte des Bildungsmonitorings rezipiert. In diesem Kontext spielen neben dem mit der Einführung von Bildungsstandards verbundenen Paradigmenwechsel (von der Input- zur Outputorientierung) zudem die Instrumente interner und externer Evaluation eine größere Rolle.

### *1.2 Evaluation des Lehrplans von 1994*

Die Einsicht, dass Bildungsplanarbeit der Evaluation bedarf, ist nicht neu. So haben bereits 1998 die vier Kirchen in Baden-Württemberg, noch bevor die ent-

sprechenden staatlichen Stellen eine letztlich halbherzig angelegte Evaluation auf den Weg gebracht hatten, eine ökumenisch besetzte Arbeitsgruppe damit beauftragt, den Lehrplan für das Fach Religionslehre von 1994 für das Gymnasium zu evaluieren. Die Erhebung erfolgte in zwei unterschiedlichen Perspektiven. Zum einen wurden 200 Kolleginnen und Kollegen dahingehend befragt, wie und mit welchem Erfolg sie den Lehrplan für ihren Unterricht nutzen. Zum anderen wurden ca. 500 Abiturient/innen befragt, wie sie im Rückblick auf ihre Schulzeit den Religionsunterricht erlebt haben. Die Ergebnisse der Studie liegen seit zwei Jahren vor (vgl. Michalke-Leicht /Stäbler, 2002) und lassen erkennen, dass der Religionsunterricht landesweit nicht nur gute Ergebnisse zeitigt, sondern auch über eine große Reputation verfügt. Das Fach wird von den Schüler/innen nicht einfach nur akzeptiert, es wird auch als wesentlicher Bestandteil des schulischen Alltags wahrgenommen und geschätzt. Darüber hinaus bestätigte die Befragung auch jene Studien (vgl. Bucher, 2000), die zeigen, dass für den überwiegenden Teil der Schüler/innen der Religionsunterricht nahezu der einzige Ort in ihrem Leben ist, an dem Religion und Glaube thematisiert werden. Welche Bedeutung dieser Befund hat, wird augenscheinlich, wenn man beispielsweise bedenkt, dass allein im Bereich der Erzdiözese Freiburg wöchentlich ca. 300.000 Schülerinnen und Schüler am katholischen Religionsunterricht aller Schularten teilnehmen. Diese Zahl übersteigt deutlich diejenige der ca. 250.000 sonntäglichen Gottesdienstbesucher/innen. Nur am Rande sei erwähnt, dass die Teilnahmequote am konfessionellen Religionsunterricht bei ca. 95 % liegt. Insgesamt positiv waren die Einschätzungen der Kolleg/innen im Blick auf die Qualität des Lehrplans von 1994. Entgegen den Ergebnissen anderer Studien (vgl. Höhmann/Vollstädt, 1996) ist festzustellen, dass der Lehrplan von den Lehrer/innen durchaus geschätzt und häufig genutzt wird und somit als Steuerungsinstrument für den Religionsunterricht tatsächlich wirksam ist. Lediglich die Nachhaltigkeit der Wirkungen des Religionsunterrichts lässt nach Auskunft der Kolleg/innen zu wünschen übrig. Wobei auf die ergänzende Frage nach Vorschlägen zur Optimierung durchgängig die didaktische Qualifizierung des Unterrichts bzw. die Professionalisierung der Kolleg/innen selbst genannt wurden. Die Ergebnisse dieser Befragung dienen als Grundlage der Arbeit der Expertenkommissionen.

### *1.3 Bildungsstandards und Schulentwicklung*

Bildungsstandards oder Lehrpläne sind nur einer von vielen Faktoren zur Steuerung von Bildungsprozessen (vgl. Höhmann, 2001). Die Einführung von Bildungsstandards in Baden-Württemberg ist daher nicht als isoliertes Ereignis zu betrachten. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, Stärkung der Basisfächer, Fächerverbünde, Deutsch als Unterrichtsprinzip, Medienerziehung, Stärkung der Schulautonomie, neue Formen der Leistungsmessung usw. – alle diese Maßnahmen stehen im Kontext einer innovativen Schulentwicklung, die politisch und administrativ mit viel Elan vorangetrieben wird. Entsprechend werden die Ziele für die Bildungsplanreform seitens des Kultusministeriums wie folgt benannt: weniger staatliche Vorgaben, größere Freiräume für die Schulen, Stärkung von Grund-

lagenwissen und Allgemeinbildung, Konzentration auf das Wesentliche – weniger Stofffülle, weniger Spezialisierung, Weiterentwicklung der Unterrichts- und Prüfungskultur, innere Differenzierung und Schulentwicklung als Qualitätsentwicklung. Allein diese wenigen Stichworte machen deutlich, dass es sich hierbei um einen Entwicklungsprozess handelt, der langfristig angelegt ist. Es werden sicherlich vier bis sechs Jahre vergehen, bis der mit den Bildungsstandards angestrebte Paradigmenwechsel nachhaltig implementiert ist. Zugleich muss betont werden, dass Standards oder Lehrpläne lediglich nur einen, wenn auch nicht unbedeutenden Faktor im Zusammenhang der Schulentwicklung darstellen.

#### *1.4 Das Engagement der Kirchen*

Der Religionsunterricht an den Schulen in Baden-Württemberg wird sowohl in staatlicher als auch in kirchlicher Verantwortung erteilt und ist insofern eine *res mixta*. Daher blieb den zuständigen kirchlichen Schulabteilungen kaum eine andere Möglichkeit, als sich auf den Paradigmenwechsel einzulassen, wie er seitens der Landesregierung vorgegeben wurde. Ansonsten wären sie Gefahr gelaufen, das Fach Religionslehre zu beschädigen. Die Kirchen haben sich zwar von Anfang an mit großem Einsatz an den staatlichen Prozessen der Standardentwicklung beteiligt (vgl. Battke, 2002). Trotzdem bleiben nach wie vor erhebliche Bedenken gegenüber einem Bildungskonzept, das lediglich am Output des Bildungsprozesses orientiert ist und diesen Prozess selbst sowie dessen Vorgaben und Rahmenbedingungen bisweilen stark relativiert (vgl. Lehmann, 2000). Bei aller Wertschätzung des innovativen Ansatzes versteht sich der kirchlich verantwortete Beitrag sowohl bei der Formulierung der Bildungsstandards als auch bei deren Implementierung als ein bildungstheoretisch begründetes, kritisch-konstruktives Korrektiv, das sich auf eine lange Bildungstradition und auf ein biblisch-christliches Menschenbild beruft, welches jegliche Verzweckung des Menschen vor allem im Kontext von Bildung ablehnt (vgl. Huber, 2003 und 2004). Hier können und wollen die Kirchen unverzichtbare und bereichernde Impulse in die Bildungsreform einbringen.

#### *1.5 Konfessionelle Kooperation*

Aus den Erfahrungen der Lehrplanarbeit der vergangenen Jahrzehnte ist die Einsicht erwachsen, dass die konfessionell besetzten Expertenkommissionen ihre jeweilige Arbeit in enger Abstimmung und Kooperation gestalten müssen, soll der Bildungsplan in der Praxis ein erfolgreiches Instrument zur Steuerung der Bildungsprozesse sein. Wesentliche konzeptionelle Entscheidungen wurden daher stets gemeinsam diskutiert und in enger Absprache der evangelischen und der katholischen Expertenkommissionen getroffen. Diese Synchronisierung der Kommissionsarbeit hat zum Beispiel dazu geführt, dass die Pläne der Bildungsstandards aller Schularten beider Konfessionen eine nahezu gleiche Grundstruktur aufweisen. Hinzu kommt, dass es im inhaltlichen Teil eine weitgehende Übereinstimmung gibt, ausgerichtet an dem Kriterium: soviel Entsprechung wie möglich

und soviel Unterscheidung wie nötig. In dieser konkreten Praxis ist allen Beteiligten erneut deutlich geworden, dass ökumenische Kooperation keinesfalls die von vielen Skeptikern befürchtete Nivellierung konfessioneller Identität bedeutet, sondern dass damit viel mehr eine Profilierung derselben und somit eine vertiefte Selbstvergewisserung der eigenen Konfessionalität verbunden ist. Das allein schon ist ein Gewinn, der die ökumenische Zusammenarbeit so wertvoll macht.

## 2. Der Bildungsplan 2004

Der neue Bildungsplan umfasst die Gesamtheit aller Vorgaben für den Lehr-Lern-Prozess. Er formuliert diese auf drei Ebenen. Auf der ersten Ebene beschreibt der Bildungsplan den Kompetenzerwerb. Er benennt für die einzelnen Fächer und Fächerverbünde deren Kerncurricula. Die im Bildungsplan festgeschriebenen Bildungsstandards stellen Regelstandards dar. Baden-Württemberg hat damit einen anderen Weg beschritten, als er seitens der Experten in der so genannten Klieme-Expertise (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003) empfohlen wurde. Daher ergibt sich die Notwendigkeit von Niveaunkretisierungen. Auf der zweiten Ebene werden dementsprechend Anforderungsniveaus mit Beispielen zur Niveaunkretisierung beschrieben. Auf der dritten Ebene schließlich gibt es Beispiele für die schulische Umsetzung. Alle drei Ebenen des Bildungsplans werden über den Landesbildungsserver im Internet zur Verfügung gestellt. Lediglich die erste Ebene des Plans erscheint zusätzlich als Printversion.

### 2.1 Kern- und Schulcurriculum

Die zentral formulierten staatlichen Vorgaben des Bildungsplans beziehen sich lediglich auf 2/3 der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit. Sie müssen daher nicht nur lokal konkretisiert, sondern auch um 1/3 erweitert werden. Auf diese Weise ergibt sich ein für jede Schule spezifisches Curriculum. Hierbei kommen neben dem Kerncurriculum fächerübergreifende Elemente, Bausteine aus dem Schulkonzept, Leitfragen und Leitaufträge aus der Einleitung des Bildungsplans, profilbildende Elemente sowie das Kerncurriculum vertiefende und ergänzende Teile zum Tragen. Damit ist eine der zentralen Forderungen der Bildungsforschung umgesetzt worden, curriculare Entscheidungen vom Ministerium an die Schulen selbst zu verlagern. Diese größere Freiheit ist allerdings mit einem größeren Aufwand für die Kolleginnen und Kollegen in den Fachschaften an den Schulen verbunden. Hier besteht für die nächsten Jahre ein dringender Fortbildungsbedarf, damit diese positiven Impulse nicht an der Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer scheitern.

## 2.2 Ganzheitliches Bildungskonzept

Die erste Ebene des Bildungsplans enthält zunächst eine grundlegende Einführung. Diese im Auftrag des baden-württembergischen Bildungsrates durch Hartmut von Hentig verfasste Grundlegung beschreibt den bildungstheoretischen Zusammenhang, in dem der Bildungsplan verankert ist. Von Hentig entwirft in aller Kürze ein ganzheitliches Bildungskonzept, das in prägnanter Weise einem eindimensionalen Missverständnis der Bildungsstandards entgegentritt (vgl. 1996). Dabei werden von ihm besonders jene Bildungsziele benannt und ausgeführt, die sich einer evaluativ erfassbaren Standardisierung (Operationalisierung) entziehen und die doch für jedes Bildungsgeschehen von konstitutiver Bedeutung sind. Es ist wichtig zu betonen, dass diese Einleitung in den Bildungsplan ebenso normativ für den Unterricht ist wie alle anderen seiner Teile auch. Dieser Aspekt muss bei der Implementierung der Bildungsstandards immer wieder hervorgehoben werden. Die Gefahr ist groß, Bildungsstandards im reduktionistischen Sinne eng geführt zu verstehen, so als sei das Erreichen operationaler, womöglich rein kognitiver Ziele der eigentlich anzustrebende Bildungserfolg. Demgegenüber liest sich der Beitrag von Hentigs als ein engagiertes Plädoyer für ein umfassendes Bildungskonzept.

## 2.3 Leitgedanken

Den jeweiligen Fachplänen sind Leitgedanken zum Kompetenzerwerb vorgeordnet. Hier wird für jedes Fach dargelegt, in welcher Weise fachspezifische und übergeordnete Kompetenzen erworben werden. Für den katholischen Religionsunterricht werden fünf Kompetenzbereiche benannt: religiöse, fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenz. Dabei gilt, dass die einzelnen Kompetenzbereiche immer in ihrem Zusammenhang zu sehen sind, da der Religionsunterricht die Schüler/innen als Personen im Blick hat und Bildung und Erziehung als Menschenbildung versteht. Der katholische Religionsunterricht strebt einerseits Kenntnisse und Fähigkeiten als Kompetenzen an, die operationalisierbar und überprüfbar sind. Andererseits ist vieles von dem, was der Religionsunterricht im Bereich von Orientierungswissen und Haltungen anstrebt und manchmal auf den Weg bringt, nicht standardisierbar. Die im Bildungsplan explizit formulierten Bildungsstandards umfassen daher vorwiegend die operationalisierbaren Anteile der Kompetenzen. Sie beschreiben Kenntnisse, Fähigkeiten und – soweit möglich – Haltungen, die die Schüler/innen im Unterrichtsgeschehen erwerben. als Ergebnis. Ergänzend sei erwähnt, dass auf evangelischer Seite acht Kompetenzen (hermeneutische, ethische, sachliche, personale, kommunikative, soziale, methodische und ästhetische) aufgelistet werden, die zusammengenommen die religiöse Kompetenz qualifizieren.

## 2.4 Kompetenzen und Inhalte

Im Anschluss an die Leitgedanken folgen in sieben Dimensionen aufgefächert (Mensch sein – Mensch werden; Welt und Verantwortung; Hermeneutik: Bibel und Tradition; Die Frage nach Gott; Jesus der Christus; Kirche, die Kirchen und das Werk des Geistes Gottes; Religionen und Weltanschauungen) die Kompetenzen und Inhalte. Hier werden für die Jahrgangsstufen 6 / 8 / 10 / 12 jeweils 31 / 22 / 27 / 31 einzelne Formulierungen aufgelistet, die als Standards im engeren Sinne verstanden werden können. Die Dimensionen bilden keine Inhalte ab. Sie stellen lediglich eine systematische Grundstruktur dar. Insofern profilieren sie die Bildungsstandards als hermeneutisches Prinzip oder als „roter Faden“ und dienen als didaktische Hilfe für den Unterricht. Schließlich folgt (nicht in allen Fächern) eine Liste verbindlicher Themenfelder, die deutlich macht, dass Bildungsstandards nicht ohne Inhalte erreicht werden können. Diese Themenfelder beschreiben jedoch keine Unterrichts- oder Lehrplaneinheiten. Deren Entwicklung und Formulierung ist in die Verantwortung der Kolleg/innen gelegt. Im Zuge der ersten Fortbildungsveranstaltungen zur Implementierung des neuen Bildungsplans war vielfach deutlich geworden, dass diese Intention für die Kolleg/innen nicht unmittelbar einsichtig war. Tatsächlich erscheint es problematisch zu sein, einem an Kompetenzen orientierten Bildungsplan verbindliche Inhalte anzuhängen. Für die Zeit des Übergangs von der Input- zur Outputorientierung mag das vorliegende Modell zunächst hilfreich sein. Mittelfristig wird zu prüfen sein, ob es aus bildungsplantheoretischer Sicht nicht doch sinnvoller ist, ganz darauf zu verzichten.

## 3. Didaktische Dignität der Bildungsstandards

Die Formulierung der vor allem Kenntnisse und Fähigkeiten beschreibenden Standards darf nicht dazu verleiten, den Religionsunterricht allein auf Vermittlung und auf rezeptives Lernen zu reduzieren. Bildungsstandards haben eine didaktische Dignität, denn Bildung ist ein Vorgang, der alle Sinne erfasst und „Kopf, Herz und Hand“ umschließt, der auf Persönlichkeitsbildung zielt und Emanzipation und Autonomie bei gleichzeitiger sozialer Kompetenz intendiert. Dabei ist Bildung im Wesentlichen Selbstbildung, allerdings nicht als leerer und bloß formaler Akt zur Entwicklung einer abstrakten Individualität. Sich-Bilden bedeutet vielmehr, sich die bildenden Kräfte der Natur, der Kultur, der Wissenschaft und der Religion zu erschließen. Dies zu ermöglichen ist vorrangige Aufgabe von Lehrer/innen (vgl. Die Deutschen Bischöfe, 1996). Der katholische Religionsunterricht übersteigt von seinem Selbstverständnis und seiner Zielsetzung her den kognitiv-analytischen Bereich (vgl. Michalke-Leicht, 1998). Meditative, symbolisch erschließende und mystagogische Elemente haben deshalb einen wichtigen Platz, ebenso Handlungselemente. Der Katholische Religionsunterricht beteiligt sich an Fächer verbindenden Projekten und nutzt insbesondere die vielfältigen Möglichkeiten konfessionell-kooperativer Zusammenarbeit. Außerunterrichtliche Angebote wie

Tage der Orientierung und Möglichkeiten für Sozialpraktika können den Unterricht sinnvoll ergänzen und vernetzen ihn mit der Schulpastoral. Der katholische Religionsunterricht wird seiner Aufgabe gerecht, wenn er den Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei ihrer Suche nach eigenem Glauben, nach einem eigenen Weg, religiöse Fragen zu beantworten, Impulse, Orientierung und Hilfe bietet. Bei der unterrichtspraktischen Umsetzung ist deshalb insbesondere darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler genügend Raum für eigene dialogische und kreative Auseinandersetzung mit den Inhalten erhalten (vgl. Gnandt, 2004).

### *3.1 Nachhaltiges Lernen im Religionsunterricht*

Die Evaluation zum baden-württembergischen Lehrplan von 1994 hat gezeigt, dass der durch den Religionsunterricht ermöglichte Lernerfolg nicht immer ausreichend nachhaltig ist. Die Frage nach der Qualität des Unterrichts an den Schulen ist im Kontext der Einführung der Bildungsstandards besonders aktuell. Wichtig war sie natürlich schon immer. Nicht erst heute suchen Eltern und Schüler/innen nach guten Schulen, an denen gut unterrichtet wird. Die Frage nach der Qualität von Unterricht wird künftig wesentlich daran entschieden werden, inwieweit Unterricht nachhaltiges Lernen initiiert und auf diesem Wege zu erfolgreichen Ergebnissen führt (vgl. Michalke-Leicht, 2004). Dabei wird die stets etwas verkürzende Prüfung von Lernleistungen nicht im Mittelpunkt stehen. Gefragt ist vielmehr jenes Ergebnis von Unterricht, welches das Lernen von Schüler/innen im umfassenden Sinne erfolgreich werden lässt. Nachhaltiges Lernen ist somit nicht allein von abprüfbaren Leistungen (etwa durch Tests, Arbeiten, Klausuren, Prüfungen) bestimmt, sondern vielmehr davon, wie Kompetenzen (personale, methodische, fachliche, soziale und religiöse) gefördert werden können. Nachhaltigkeit als didaktisches Prinzip erfordert, dass dem Lernen mit allen Sinnen Raum gegeben wird und die Schüler/innen den Lehr-Lern-Prozess mitverantwortlich und selbsttätig als Subjekte mitgestalten, weil sie die Lerngegenstände des Unterrichts und somit diesen selbst als für sich bedeutsam erkannt haben.

### *3.2 Interne und externe Evaluation*

Das Konzept der Bildungsstandards beinhaltet konstitutiv die Durchführung von Maßnahmen zur Qualitätssicherung. Als besonders hilfreich hat sich hierbei das Modell regelmäßiger Evaluation erwiesen. Während in angelsächsischen Ländern Evaluation schon lange zum schulischen Alltag gehört, bestehen in Deutschland vielerorts große Vorbehalte gegenüber diesem Ansatz. Dies ist zum Teil insofern begründet, als in den genannten Ländern schulische Bildungserfolge zu einem Ranking unter den Schulen geführt haben, das soziale und ökonomische Verwerfungen evoziert. Sowohl Bildungsexpert/innen als auch Bildungspolitik/innen betonen zwar gebetsmühlenartig, dass solche Verhältnisse in der Bundesrepublik nicht gewünscht sind, doch es wird sich zeigen, ob die Realität nicht andere Fakten schafft. Trotz dieser zunächst kritischen Vorbehalte sehen die für den Religionsunterricht in Baden-Württemberg Verantwortlichen im Evaluationsansatz gute

Chancen zur Profilierung des Faches. Nach dem derzeitigen Stand der Dinge wird Evaluation im schulischen Kontext auf drei Ebenen stattfinden. Zunächst wird es darum gehen, auf der Ebene des konkreten Unterrichts zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern eine Feedbackkultur zu entwickeln (interne Evaluation). Auf einer zweiten Ebene sollen Diagnose- oder Jahrgangsarbeiten landesweite Vergleichsmöglichkeiten schulischer Leistungen bieten (externe Evaluation). Auf der dritten Ebene schließlich werden regelmäßig einzelne Schulen von externen Teams besucht und evaluiert. Auf diese Weise soll die Gesamtleistung des Systems Schule erhoben werden (Bildungsmonitoring). Die vier Kirchen in Baden-Württemberg werden sich über die Religionspädagogischen Institute (IRP Freiburg, RPI Baden, PTZ Birkach) auf allen drei Ebenen engagieren. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, inwieweit die so genannten soft skills evaluiert werden können, also Bildungsziele wie Toleranz, Friedensliebe, Solidarität, Nächstenliebe, Liebe zur Heimat und zur Natur, Konfliktfähigkeit, aber auch transfunktionale bzw. transrationale Bildungsperspektiven wie das Einüben einer Kultur des Scheiterns, der Fehlerfreundlichkeit und der Langsamkeit. In Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (LEU) ist eine entsprechende Pilotstudie geplant, die künftig vielleicht Fächer übergreifend wirksam werden kann.

#### 4. Ausblick

Lehrplanempirische Studien lassen erkennen, dass Bildungsplanreformen nur dann wirklich greifen, wenn auch der Implementierung dieser Pläne höchste Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Rudolf Künzli, 1998, 1999). Die Verordnung von Bildungsstandards allein oder das schlichte Austauschen des bisherigen Lehrplanmodells gegen das neue Modell der Bildungsstandards werden ins Leere laufen, wenn nicht kontinuierlich und am Prozess der Bildungsentwicklung orientiert Unterstützung und Begleitung vor allem für die Lehrer/innen angeboten wird. Qualitätsentwicklung in der Schule ist daher immer auch Personalentwicklung. Das muss sich in der Bereitstellung notwendiger Ressourcen zeigen. Es wird zu prüfen sein, inwieweit die Kultusbehörden in Baden-Württemberg zu einem solchen Engagement bereit sind. Die vier Kirchen in Baden-Württemberg haben in den vergangenen Jahren in diesem Sinne auf jeden Fall ein vorbildliches Engagement gezeigt. Die nahezu 20.000 Kolleg/innen aller Schularten wissen dies zu schätzen. Sie alle zusammen sind dafür verantwortlich, dass der Religionsunterricht in diesem Bundesland nicht nur gut „positioniert“ ist, sondern dass er auch zu den Fächern gezählt werden kann, von denen stets kreative Impulse für die gesamte Schulentwicklung ausgehen. Die Signale aus den Ordinariaten und Oberkirchenräten lassen hoffen, dass Kirchenleitungen trotz angespannter Haushaltslage nach wie vor bereit sind, das Ihre dazu zu tun, dass der Religionsunterricht auch in Zukunft diese innovative Rolle wahrnehmen kann.

## Literatur

- Batke, Achim u. a. (Hg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule. Freiburg 2002.
- Bucher, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 2000.
- Die Deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Bonn 1996.
- Gnandt, Georg: Was sind Bildungsstandards? Bildungsstandards und Religionsunterricht. In: Erzbischöfliches Ordinariat Freiburg, Abteilung Schulen/Hochschulen und Bischöfliches Ordinariat Rottenburg, Hauptabteilung IX – Schulen: Bildungsplan 2004. Von den Standards zum Unterricht. In: notizblock 35 (2004), 3–7.
- Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. München 1996.
- Höhmman, Katrin: Was wird durch eine Lehrplanrevision verändert? Die Einführung der hessischen Rahmenpläne (1993–1997) aus innovationstheoretischer Perspektive. Frankfurt/M. 2002.
- Höhmman, Katrin: Vollstädt, Witlof: So überflüssig wie ein Kropf? Die Bedeutung von Lehrplänen aus der Sicht von LehrerInnen. In: Pädagogik 5 (1996), 9–12.
- Huber, Wolfgang: Pressekonferenz zur Vorstellung der Fachberichte der Kultusministerkonferenz zum evangelischen und zum katholischen Religionsunterricht am 18. März 2003, Berlin.
- Huber, Wolfgang: Wissen – Werten – Handeln. Welches Orientierungswissen gehört zur Bildung? Statement des EKD-Ratsvorsitzenden Bischof Dr. Wolfgang Huber beim Bildungskongress am 03. Mai 2004, Berlin.
- Klieme, Eckhardt u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin 2003.
- Kultusministerium Baden-Württemberg: Bildungsstandards 2004 ([www.bildungsstandards-bw.de](http://www.bildungsstandards-bw.de)).
- Künzli, Rudolf: Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur 1998.
- Künzli, Rudolf: Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur 1999.
- Lehmann, Karl: Stellungnahme beim Bildungskongress „Tempi – Bildung im Zeitalter der Beschleunigung“ am 16. November 2000, Berlin.
- Michalke-Leicht, Wolfgang: Das bildungstheoretische Selbstverständnis des Religionsunterrichts als Herausforderung für die Lehrplanfortschreibung. In: Ehmman, Reinhard u. a. (Hg.): Der Religionsunterricht der Zukunft. Aspekte eines notwendigen Wandels. Freiburg 1998, 228–238.
- Michalke-Leicht, Wolfgang: Das Kreuz mit den SchülerInnen. Bildungstheoretische Dimensionen im Lehrplankonstruktionsprozess zum katholischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg. Karlsruhe 2001 ([www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/248/](http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/248/)).
- Michalke-Leicht, Wolfgang; Stäbler, Walter u. a. (Hg.): Gezählt, gewogen und befunden. Eine Evaluation zum Lehrplan für den Religionsunterricht am Gymnasium in Baden-Württemberg (2000–2001). Münster 2002.
- Michalke-Leicht, Wolfgang: Nachhaltiges Lernen im Religionsunterricht. In: Entwurf 3 (2004).
- Vollstädt, Witlof: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen 1999.

## Autorinnen und Autoren

Bieber, Götz, Dr.	Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg
Burkard, Christoph, Dr.	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
Busse, August	Overbergschule, Reken
Helbig-Reuter, Beate, Dr.	Landesinstitut für Schule, Soest
Herrmann, Ulrich, Prof. Dr. em.	Tübingen und Universität Potsdam
Ingwersen, Carsten u. Karpen, Klaus	Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein
Ladenthin, Volker, Prof. Dr.	Universität Bonn
Michalke-Leicht, Wolfgang, Dr.	Institut für Religionspädagogik der Erzdiözese Freiburg
Plöger, Wilfried, Prof. Dr.	Universität Köln
Orth, Gerhard	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
Regenbrecht, Aloysius, Prof. Dr. †	Universität Münster
Rekus, Jürgen, Prof. Dr.	Universität Karlsruhe
Schormann, Rolf	Bezirksregierung Köln
Thies, Erich, Prof. Dr.	Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Bonn
Verhülsdonk, Andreas, Dr.	Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn
Vortmann, Hermann, Dr.	Katholisches Schulamt Hamburg
Westhoff, Herbert	Schulamt für den Kreis Steinfurt

Einen ausführlichen  
Prospekt über die Reihe erhalten  
Sie direkt vom Verlag Aschendorff  
Postanschrift: D-48135 Münster

# Münstersche Gespräche zur Pädagogik

- 20      Ganztagsschule in pädagogischer Verantwortung. Herausgegeben von Jürgen REKUS.  
2004, 168 Seiten, 17,80 €.
- 19      Religion und Bildung im Pluralismus. Herausgegeben von Volker LADENTHIN.  
2003, 122 Seiten, 15,30 €.
- 18      Schule und Wirtschaft. Herausgegeben von Jürgen REKUS.  
2002, 158 Seiten, 15,30 €.
- 17      Ethik als Unterrichtsfach. Herausgegeben von Reinhard SCHILMÖLLER, Aloysius  
REGENBRECHT und Karl Gerhard PÖPPEL. 2000, 296 Seiten, 20,40 €.
- 16      Europa – eine neue Lektion für die Schule. Herausgegeben von Wilhelm WITTENBRUCH.  
1999, VIII und 198 Seiten, Paperback 20,40 €.
- 15      Das Ende der Gesprächskultur. Herausgegeben von Ursula FROST.  
1999, VI und 104 Seiten, Paperback 15,30 €.
- 14      Natur – Wissenschaft – Bildung. Herausgegeben von Norbert HILGENHEGER.  
1997, VI und 177 Seiten, Paperback 19,50 €.
- 13      Kulturelle Vielfalt als Problem für Gesellschaft und Schule. Herausgegeben von Johannes  
SCHNEIDER. 1996, VI und 153 Seiten, Paperback 19,50 €.
- 12      Erfahrung und schulisches Lernen. Zum Problem der Öffnung von Schule und Unterricht.  
Herausgegeben von Aloysius REGENBRECHT und Karl Gerhard PÖPPEL.  
1995, XX und 236 Seiten, Paperback 23,10 €.
- 11      Schule – gestalteter Lebensraum. Herausgegeben von Wilhelm WITTENBRUCH.  
1994, X und 200 Seiten, Paperback 20,40 €.
- 10      Bildung und Religion. Herausgegeben von Johannes SCHNEIDER.  
1993, VI und 135 Seiten, Paperback 17,40 €.
- 9      Religion, Glaube, Bildung. Herausgegeben von Joachim DIKOW.  
1992, XII und 80 Seiten, Paperback 14,40 €.
- 8      Kunst und Bildung. Herausgegeben von Clemens MENZE.  
1991, VIII und 127 Seiten, Paperback 18,50 €.
- 6      »Katholische Pädagogik« oder »Katholische Christen als Pädagogen«.  
Herausgegeben von Clemens MENZE. 1988, VI und 102 Seiten, Paperback 11,30 €.
- 4      Vom Verlust des Subjekts in Wissenschaft und Bildung der Gegenwart.  
Herausgegeben von Marian HEITGER. 1987, VI und 76 Seiten, Paperback 10,30 €.
- 3      Bildungstheorie und Schulstruktur. Herausgegeben von Aloysius REGENBRECHT.  
2. Auflage 1988, VI und 208 Seiten, Paperback 19,50 €.
- 2      Vom Ethos des Lehrers. Herausgegeben von Joachim DIKOW.  
2. Auflage 1987, VI und 85 Seiten, Paperback 12,30 €.
- Beiheft 1      Erziehung als Auftrag. Herausgegeben von Reinhard SCHILMÖLLER, Meinolf PETERS und  
Joachim DIKOW. 2. Auflage 1991, VI und 238 Seiten, Paperback 23,60 €.

**ASCHENDORFF VERLAG**

# engagement

## Die Zeitschrift für Erziehung und Schule

Mit der Zeitschrift »engagement« will der »Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft« die Meinungsbildung und den Gedankenaustausch derjenigen fördern, die als Lehrer oder Schüler an katholischen Schulen mitwirken. Zugleich sollen auch christliche Eltern und Lehrer aller anderen Schulen angesprochen und in diese Kommunikation einbezogen werden. Schließlich soll mit dieser Zeitschrift eine allgemeine Information über das gegeben werden, was im katholischen Bereich von Theoretikern und Praktikern zu Fragen von Erziehung und Schule gedacht wird, um so zugleich zum vertiefenden Gespräch und zur kritischen Auseinandersetzung einzuladen.



### Gute Gründe, die Zeitschrift »engagement« einmal kostenlos zur Probe zu abonnieren:

- greift aktuelle Themen der Erziehung und Schule auf
- liefert klar durchdachte Analysen der pädagogischen Diskussion durch kompetente Autoren aus Wissenschaft und Praxis
- arbeitet Hintergründe heraus und macht sie verständlich
- fördert den Gedankenaustausch aller, die an der Schule mitwirken
- spricht christliche Eltern und Lehrer an, und fördert die schulpädagogische Kommunikation
- stellt einzelne katholische Schulen und besonders empfehlenswerte Unterrichtsreihen vor
- enthält zahlreiche Buchbesprechungen zu Erziehung und Schule und weist auf wichtige Veranstaltungen und Tagungen hin

Die Zeitschrift »engagement« wird herausgegeben vom Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (AKS).

#### Themenübersicht 2005

Heft 1/2005: Compassion – eine Idee macht Schule

Heft 2/2005: Zur Freiheit der Katholischen Schule

Heft 3/2005: Bildung für die Welt. Zur internationalen Dimension des Katholischen Schulwesens

Heft 4/2005: Sponsoring /Stiftung / Ehemalige

Vier Hefte im Jahr / Einzelheft 7,50 € / Jahresabo 25,- € zuzügl. Versandkosten.  
Kostenloses Probeexemplar auf Wunsch!

**ASCENDORFF VERLAG**

---

Klaus Schaefer

# So schaffen Sie den Englischunterricht

3. Auflage 2004, VIII und 314 Seiten, kart. 20,40 €.

ISBN 3-402-04331-9

Das Buch bietet rasch nachschlagbare Tipps zu allen Gebieten des Fremdsprachenunterrichts. »Die« richtige Methode gibt es nicht – aber es gibt Verfahren, die sich unabhängig von allen Modeströmungen in der Fremdsprachendidaktik so oft bewährt haben, dass sie nahezu immer angewendet werden können. Dieses Buch möchte Ihnen möglichst viele solcher Mosaiksteinchen vorstellen, die sich in die verschiedensten Unterrichtsbilder einfügen lassen. »So schaffen Sie den Englischunterricht« ist für alle Lehrkräfte gedacht, die eine moderne Fremdsprache unterrichten. Arbeitsanweisungen sind dem Englischunterricht entnommen, lassen sich aber ohne weiteres auf andere Sprachen übertragen.



ASCHENDORFF VERLAG

Klaus Schaefer

# So schaffen Sie den Schulalltag

8. Auflage 2004, 307 Seiten, kart. 20,40 €.

ISBN 3-402-04330-0

Hunderte von Büchern befassen sich damit, was Lehrer alles tun sollen, damit ihre Schüler optimal gefördert werden. Aber wer zeigt den Lehrern, wie sie diese Aufgabe bewältigen können, ohne sich ständig überfordert zu fühlen? Wie sie, anstatt im schulischen Alltagsstress aufgerieben zu werden, Zeit für das Wesentliche behalten? Das vorliegende Werk SO SCHAFFEN SIE DEN SCHULALLTAG bietet Anregungen in einem Bereich, der in der Ausbildung und auch in der pädagogischen Literatur bisher weitgehend vernachlässigt wurde. Das Buch zeigt, wie die Anforderungen an die Arbeitskraft des Lehrers mit ruhiger Gelassenheit durchaus bewältigt werden können. Alle Bereiche der Lehrertätigkeit, häusliche Vorbereitung, Unterricht, Korrekturen, Konferenzen, Verwaltungsaufgaben, Klassenfahrten, Fortbildung, Zusammenarbeit mit den Eltern usw. werden daraufhin untersucht, wie die zur Verfügung stehende Zeit intensiv genutzt und konstruktiv gestaltet werden kann.



ASCHENDORFF VERLAG



Nationale Bildungsstandards sind beschlossene Sache. Sie bestimmen, was als „Output“ aus der Schule herauskommen soll. Aber sie besagen noch lange nicht, wie die Arbeit in der Schule zu gestalten ist. Hier greifen landesspezifische Regelungen wie „Kerncurricula“ und „Vergleichsarbeiten“ ein. Welche bildungspolitischen Ziele sind mit den neuen Regelungen verknüpft? Welche Anforderungen stellt die Bildungspolitik an die Qualitätsentwicklung und -sicherung der Schulen? Was ist in pädagogischer Hinsicht davon zu halten?

Der vorliegende Band 21 der Münsterschen Gespräche zur Pädagogik will hierauf Antworten geben und versteht sich als Bestandsaufnahme dieses Schulreformprozesses. Er zeigt die bereits feststehenden Grundlinien der Schulreform in bildungspolitisch-authentischer Weise auf und weist auf pädagogische Bedenken und Defizite hin, die beim vorherrschenden technokratischen Reformeifer allzu leicht verdeckt oder übersehen werden.

Der Zusammenhang von Kerncurricula und Bildungsstandards wird für die Fächer Englisch, Deutsch und Mathematik exemplarisch gezeigt. Ergänzend zu den Fächern, die die Kultusministerkonferenz vorrangig standardisiert, wird der Katholische Religionsunterricht aufgenommen, dessen Standards bundesweit die Deutsche Bischofskonferenz verantwortet.

## **Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule**

Mit Beiträgen von Götz Bieber, Christoph Burkard, August Busse, Beate Helbig-Reuter, Ulrich Herrmann, Carsten Ingwersen, Klaus Karpen, Volker Ladenthin, Wolfgang Michalke-Leicht, Wilfried Plöger, Gerhard Orth, Aloysius Regensbrecht, Jürgen Rekus, Rolf Schormann, Erich Thies, Andreas Verhülsdonk, Hermann Vortmann, Herbert Westhoff

ISBN 3-402-04732-2



**Aschendorff Verlag**