



„Zweite Chance für die KMK“

**Gute Bildungsstandards benötigen ein Konzept, Zeit,
wissenschaftlichen Sachverstand und Akzeptanz**

GEW - Stellungnahme

zu:

Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache.

Entwurfss Fassungen Stand 04.07.2003

INHALT:**1. Einleitende Bemerkungen****2. Kritik des bisherigen Verfahrens und Forderungen zum weiteren Vorgehen**

- 2.1. Die lang- und mittelfristigen Ziele und Entwicklungslinien für die Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland müssen diskutiert werden.
- 2.2. „Gute Standards“ müssen aus den grundlegenden Bildungszielen abgeleitet werden.
- 2.3. „Gute Standards“ müssen Teil eines Gesamtkonzepts der förderorientierten pädagogischen Qualitäts- und Schulentwicklung sein.
- 2.4. Die Entwicklung „guter“ Bildungsstandards braucht Zeit
- 2.5. Lehrerinnen und Lehrer müssen als Hauptverantwortliche für die Umsetzung des Konzepts ernst genommen werden und mit den notwendigen Ressourcen und Kompetenzen ausgestattet werden

3. Die KMK-Entwürfe bestehen den Qualitätstest gemessen an den „Merkmale für gute Bildungsstandards“ des „Klieme-Gutachtens“ mit wenigen Ausnahmen nicht

3.1. Fachlichkeit

- 3.1.1. Entwurf Erste Fremdsprache
- 3.1.2. Entwurf Deutsch
- 3.1.3. Entwurf Mathematik

3.2. Fokussierung

3.3. Kumulativität

3.4. Verbindlichkeit für alle durch Mindeststandards

3.5. Differenzierung

3.6. Verständlichkeit

3.7. Realisierbarkeit

4. Empfehlungen für die weitere Beratung und Beschlussfassung der KMK

- 4.1. Die gesellschaftliche Konsensbildung über die grundlegenden Bildungs- und Entwicklungsziele des Schulwesens muss strukturiert eingeleitet werden.
- 4.2. Zur Entwicklung „guter Standards“ muss Bezug auf allgemeine Bildungsziele genommen werden. Es müssen schulformunabhängige Kompetenzmodelle, Konzepte zur förderorientierten pädagogischen Qualitäts- und Schulentwicklung, Konzepte zur Implementation in die Schulen und förderorientierte Verfahren zur Überprüfung entwickelt werden.
- 4.3. In engem Kontakt mit der Wissenschaft sollen exemplarisch für den Bereich Sprachkompetenz „gute Standards“ modellhaft entwickelt werden.

- 4.4. Der KMK-Entwurf „Erste Fremdsprache“ ist als Grundlage geeignet. Die Entwürfe „Mathematik“ und „Deutsch“ hingegen nicht.
- 4.5. Gemeinsam mit den Lehrerorganisationen soll ein Konzept zur Vorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer auf das standard- und kompetenzbasierte Lehren und Lernen sowie auf die wirkungsorientierte Steuerung entwickelt werden.

5. Offene Fragen: Standards im selektiven System

6. Empfehlungen und Forderungen der GEW „auf einen Blick“

Literaturliste

1. EINLEITENDE BEMERKUNGEN

Die GEW ist bereit, den durch die KMK eingeschlagenen Weg weiterhin *kritisch-konstruktiv* zu begleiten. Die Orientierung an Lernergebnissen und einer damit verbundenen förderorientierten Steuerung pädagogischer Prozesse, der Wechsel vom stoff- zum kompetenzbasierten und wirkungsorientierten Lehren und Lernen hat für die GEW eine eigenständige pädagogische Qualität, die unabhängig von einem Paradigmenwechsel von der input- zur outputorientierten *Verwaltungssteuerung* zu sehen ist. Der GEW geht es um den Paradigmenwechsel in der Steuerung von *Bildungsprozessen*, nicht von Verwaltungsprozessen. Zu einer Vermischung besteht keinerlei sachliche Notwendigkeit, sie ist eher für die Akzeptanz von Bildungsstandards im pädagogischen Alltag kontraproduktiv.

Voraussetzungen für die weitere konstruktive Mitarbeit der GEW bei der Erstellung und Einführung der Bildungsstandards sind:

- Leistungsfähigkeit, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit (Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse) müssen in einem schulpolitischen Gesamtkonzept in ein ausbalanciertes Verhältnis gebracht werden.
- Die Lern- und Arbeitsinteressen der SchülerInnen und LehrerInnen müssen angemessen berücksichtigt werden.
- Bildungsstandards dürfen nicht missbräuchlich für Schulranking und zur Bloßstellung von SchülerInnen und LehrerInnen verwendet werden.
- Für den weiteren Prozess muss genügend Zeit zur Verfügung stehen.
- Es muss wissenschaftlicher Sachverstand einbezogen werden.
- Für die Implementation in die Schulen muss ein überzeugendes Konzept vorliegen.

Die GEW nennt diese Voraussetzungen nicht, um zu verzögern, sondern weil anderenfalls ein Misserfolg droht. Mit der Einführung nationaler Standards kommt es zu einem Paradigmenwechsel im deutschen Schulwesen. Dieser muss qualitativ gut vorbereitet, wissenschaftlich begleitet und vor allem von *hoher Akzeptanz bei den Betroffenen* gekennzeichnet sein. Die KMK steht in der Pflicht, den begonnenen Prozess so zu organisieren, dass die Grundlagen für den Erfolg gelegt werden.

Die seitens der KMK vorgelegten Standard-Entwürfe sowie die bisherigen Verfahrensabläufe haben die Entscheidung zur konstruktiven Weiterarbeit für die GEW nicht leicht gemacht. Dazu gehört auch, dass einzelne Bundesländer bereits vor Erscheinen der KMK-Standards eigene präsentierten und teilweise umsetzen. Damit wird die Glaubwürdigkeit des Vorhabens durch Teile der KMK selbst untergraben.

Je nach weiterer Verwendung der Standards – auch in einzelnen Bundesländern – kann für die GEW eine Grenze erreicht werden, die sie zur Distanzierung zwingt. Besonders kontraproduktiv ist es, wenn Bildungsstandards sachfremd in Anspruch genommen werden, um den Paradigmenwechsel in der *Verwaltungssteuerung* durchsetzbar zu machen, wie es jetzt die hessische Kultusministerin und amtierende KMK-Präsidentin tut. Auf diese Weise wird der Eigenwert von Bildung und Schule bedroht. Dasselbe gilt, wenn der Eindruck entsteht, als sollte mit Hilfe der Bildungsstandards die Funktion der Schule darauf reduziert werden, nur auf die Berufsausbildung vorzubereiten. Schulen sollen – daran sei mit Nachdruck erinnert – junge Menschen zu mündigen Menschen bilden und erziehen, die verantwortungsvoll, (selbst-) kritisch und konstruktiv ihr berufliches *und* privates Leben gestalten und am politischen und kulturellen Leben der Gesellschaft teilnehmen können.

Die GEW übt deshalb mit dieser Stellungnahme einerseits *Kritik*, legt aber auch *Vorschläge, Empfehlungen* und *Forderungen* zum weiteren Vorgehen vor. Die GEW-Stellungnahme hat vorläufigen Cha-

rakter, weil sie unter unangemessenem Zeitdruck und mit unzureichenden Informationen und damit auf der Basis einer mangelhaften Forschungslage und unzureichender wissenschaftlicher Diskussion erstellt werden musste. Sie wird folglich noch vertieft und präzisiert und ggf. auch korrigiert werden müssen. Gelegenheit dazu wird die Anhörung der KMK am 30.09.2003 sowie eine Konferenz der GEW am 31.10./01.11.2003 bieten. (Beschluss der GEW siehe <http://www.gew.de>).

Wir erwarten von der KMK und den eingesetzten Arbeitsgruppen zur Erstellung der Bildungsstandards, dass die *Stellungnahmen* ernsthaft und gründlich geprüft und ggf. durch weitere Anhörungen vertieft werden. Wissenschaftlicher Sachverstand ist in das weitere Verfahren dringend einzubeziehen. Politischer Zeitdruck darf nicht über die Qualität der Standards entscheiden, denn wir befinden uns erst am Anfang eines wichtigen Veränderungsprozesses, der nur erfolgreich sein kann, wenn Akzeptanz und Übereinstimmung in der Zielsetzung für eine qualitative Entwicklung des Schulwesens in der Öffentlichkeit und bei den Lehrkräften erreicht wurden.

Qualitative Gründlichkeit muss über politischen Aktionismus gestellt werden.

In der vorliegenden Stellungnahme wird der Begriff „Bildungsstandards“ nicht benutzt, sondern es wird von „Standards“ gesprochen. Damit soll deutlich gemacht werden, dass „Bildung“ sich nicht auf messbare Ergebnisse basaler Fähigkeiten* reduzieren lässt. Bildung meint immer auch Persönlichkeitsbildung, also „Selbstbildung“. Es gibt viele wichtige Bildungsziele und Kompetenzen, die sich einer Standardisierung entziehen und die dennoch unbestreitbar bedeutungsvoll sind. Auch die KMK sollte deshalb nur noch von Standards sprechen.

Die Begriffsverwendung verweist zudem auf eine ungeklärte Frage. Bisher hat die KMK nicht deutlich gemacht, wie die *Verengung schulischer Bildung* auf die messbaren Fähigkeiten in nur wenigen Fächern vermieden werden soll. Die GEW ist der Ansicht, dass in dieser Frage eine baldige Klärung seitens der KMK notwendig ist. Die Formulierung von Standards für alle Schulfächer bzw. Lernbereiche auf nationaler Ebene lehnt die GEW ab.

Worum es auf nationaler Ebene nur gehen kann, hat Ludwig Huber in einem einprägsamen Bild deutlich gemacht: „Wenn es um Autos geht, muss dem TÜV bewiesen werden, dass sie fahrtüchtig und stabil sind, und dass die Bremsen und die Signalsysteme funktionieren - mehr nicht; alles andere, woran das Herz des Autofahrers hängt, kann individuell variiert und individuell ausgewählt werden.“

Übertragen auf den Schulbereich heißt das: Bundesländer, die einzelnen Schulen und die Schülerinnen und Schüler selbst müssen die Möglichkeit haben, Schwerpunkte zu setzen und Profile zu bilden, z.B. im musischen Bereich, in Fragen ökologischer Nachhaltigkeit oder durch gesellschaftliches Engagement, in Bereichen also, die sich der Standardisierung und Messbarkeit weitgehend entziehen. Damit diese Bereiche aber ihren Eigenwert auch behaupten können und im Bewusstsein der schulischen Akteure und der Öffentlichkeit selbst als bedeutsam erlebt und von den „gemessenen“ Fähigkeiten nicht verdrängt werden, müssen für diese Bereiche andere Formen der Darstellung und Evaluation von erreichten Fähigkeiten und Leistung gefunden werden, wie sie z.B. das Portfolio, Ausstellungen, Präsentationen und Aktionen darstellen.

Insgesamt empfiehlt es sich dringend ein Glossar anzulegen, in welchem zentrale Fachbegriffe erläutert werden und die Verwendung seitens der KMK geklärt wird. Dies ist besonders wichtig in solchen

* Unter „basalen Fähigkeiten“ werden im Anschluss an Ludwig Hubers (HUBER 2003) Beschreibung die Sprech-, Schreib- und Lesekompetenz in der Verkehrssprache Deutsch und einer ersten Fremdsprache sowie die „Sprache“ der Mathematik verstanden, wobei zur Lesekompetenz nicht nur das Buchstaben lesen können zählt, sondern im Sinne des Literacy-Konzepts der PISA- und IGLU-Studie auch die Fähigkeit, die „Sprache“ von Bildern und bildhaften Darstellungen (z.B. Diagramme, Karten, Grafiken, Cartoons...) zu verstehen (nicht nur zu entziffern) und verständlich nutzen zu können.

Fällen, in denen die einschlägige wissenschaftliche Diskussion noch keine einheitliche Terminologie entwickelt hat. Letzteres betrifft in hohem Maße den hier in Frage stehenden Bereich. Zum Beispiel wird unter Schlüsselkompetenzen, Basisqualifikationen oder Vergleichs- und Orientierungsarbeiten etc. nicht durchgängig dasselbe verstanden. Gerade unter dem Gesichtspunkt, dass die „Abnehmerseite“ in den Diskussionsprozess einbezogen werden soll und auch (ältere SchülerInnen) und Eltern verstehen können sollen, worum es der Schule geht, muss sehr viel Sorgfalt auf eine klare und verständliche Sprache gelegt werden.

2. KRITIK DES BISHERIGEN VERFAHRENS UND FORDERUNGEN ZUM WEITEREN VERLAUF

2.1. DIE LANG- UND MITTELFRISTIGEN ZIELE UND ENTWICKLUNGSLINIEN FÜR DIE WEITERENTWICKLUNG DES SCHULWESENS IN DEUTSCHLAND MÜSSEN DISKUTIERT WERDEN

„Bundesweite Bildungsstandards“ sind die zentrale Antwort der KMK auf die völlig unbefriedigenden Ergebnisse der PISA-Studie. Es ist gemeinhin unbestritten, dass unser Schulwesen grundsätzliche Veränderungen braucht, dass es mit kurzatmigem Aktionismus und Kurieren an Symptomen nicht getan ist. Allerdings ist das jetzige Vorgehen der KMK bei weitem nicht grundsätzlich genug. Die KMK legt Standard-Entwürfe vor, die weder erkennen lassen, aus welchen grundsätzlichen Bildungszielen sie abgeleitet sind oder an welches Gesamtkonzept zur Entwicklung des föderalen deutschen Schulwesens überhaupt gedacht ist.

Andreas Schleicher, PISA-Koordinator bei der OECD, hat diesen Umstand in ein einprägsames Bild gefasst, wenn er in seiner Dankesrede anlässlich der Verleihung des Theodor-Heuss-Preises 2003 sagt: „Bildungssysteme sind träge Tanker, sie brauchen viele Jahre, um Grundlagen für die Zukunft junger Menschen zu legen. Ihre Richtung ändern wir nicht, indem der Kapitän - oder man muss ja hier zutreffender sagen, die 16 Kapitäne - pausenlos mit kurzfristig angelegten bildungspolitischen Maßnahmen an Deck von der einen auf die andere Seite des Tankers laufen. (...) Um das Schiff sicher zu manövrieren, brauchen wir vor allem *langfristige strategische Bildungsziele*. Nur wer solche strategischen Bildungsziele hat, kann sinnvoll darüber entscheiden, was kurzfristig, mittelfristig und langfristig wie zu erreichen ist.“ Schleicher versteht darunter nicht „das Zusammenmischen der Lehrpläne von 16 Bundesländern“. Nach seiner Überzeugung beginnt „die Beantwortung der Frage nach sinnvollen Bildungszielen (...) mit einem Diskurs über die für die Zukunft entscheidenden Kompetenzen, deren Definition, Operationalisierung und systematischer Bewertung.“

Dazu braucht man jedoch einen gesellschaftlichen Konsens über die generelle Richtung der Veränderungen, damit nicht – wie in den letzten 30 Jahren geschehen – ein immerwährender Schul- und Kulturkampf die Kräfte bindet, die zum Erproben und Entwickeln des Neuen dringend gebraucht werden. Nach wie vor ist die Frage ungeklärt, ob Schulen zu den Kindern „passen“ müssen oder – wie in Deutschland - Kinder zu den Schulen. Nach wie vor ist ungeklärt, ob Leistung, Integration und Chancengleichheit durch frühe Selektion in vermeintlich homogene Lerngruppen und „begabungsgerechte“ Schulformen oder durch langes gemeinsames Lernen und eine konsequente individuelle Förderung erreicht werden sollen.

Auch die mittel- und längerfristigen Entwicklungsziele des Schulwesens müssen diskutiert werden. Es muss geklärt werden, was Standards zum Erreichen zum Beispiel folgender Ziele beitragen können:

- dass das Leistungsniveau insgesamt verbessert wird (die KMK spricht immer nur von *Qualitätssicherung*, nie von *Qualitätsverbesserung*)
- dass die Benachteiligung von Kindern aus Arbeiterfamilien und Migrationshaushalten reduziert wird
- dass deutlich mehr Jugendliche als bisher eine Studienberechtigung erwerben können;
- dass deutlich weniger Jugendliche als bisher an der Schule scheitern;
- dass Gewalt- und Diskriminierungsbereitschaft deutlich reduziert werden und

- dass die Bereitschaft, sich aktiv für gesellschaftliche Belange zu engagieren, wächst.

Möglicherweise wurde der Zusammenhang zwischen Standardentwicklung und den strategischen Zielen der Schulpolitik in den Arbeitsgruppen, die die Entwürfe verfasst haben, nicht gesehen bzw. seitens der KMK mit ihnen auch nicht erörtert. Sonst hätte es zum Beispiel nicht passieren dürfen, dass die Probleme von jungen Menschen mit Migrationshintergrund sowie die interkulturelle Bildung in dem Entwurf „Deutsch“ mit keiner Silbe erwähnt werden.

Die GEW empfiehlt dringend die längerfristigen Entwicklungslinien und strategischen Ziele für das Schulwesen in Deutschland auf der Basis der Empfehlungen und wissenschaftlichen Expertisen des FORUM BILDUNG zu diskutieren.

2.2. „GUTE STANDARDS“ MÜSSEN AUS DEN GRUNDLEGENDEN BILDUNGSZIELEN ABGELEITET WERDEN

Es wird in den Standard-Entwürfen der KMK nicht geklärt, aus welchen grundlegenden Bildungszielen die Standards abgeleitet werden. Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen müssen jedoch den inneren Zusammenhang zwischen bestimmten Anforderungen und den allgemeinen Zielen der Schule erkennen können. Für die Autoren des „Klieme-Gutachtens“ ist es fraglos, dass sich „gute“ Standards an *Bildungszielen* orientieren, dass „Bildungsziele und die tatsächlich erreichten Lernergebnisse den Kern der Qualitätsdebatte(bilden).“ (Klieme-Gutachten S. 7). „Ohne Bezug auf allgemeine Bildungsziele wären Kompetenzanforderungen reine Willkür oder bloße Expertenmeinung. Erst die Orientierung an diesen Zielen legitimiert die Bestimmung von erwünschten Niveaustufen und die daraus resultierenden Testverfahren.“ (Klieme-Gutachten S. 17)

Die Standard-Entwürfe der KMK sind derzeit ganz überwiegend noch in dem Zustand der „reinen Willkür“ oder „bloßen Expertenmeinung“ und insofern für jeglichen praktischen Gebrauch mit weitreichenden Folgen, wie sie z.B. Prüfungen darstellen, ungeeignet.

So bleibt zum Beispiel offen, welches Menschenbild und welcher Bildungsbegriff hinter den Entwürfen steht. Soll (schulische) Bildung hauptsächlich zur Mündigkeit und Verantwortungsbereitschaft führen oder eher der kritiklosen Anpassung an vorgefundene Verhältnisse dienen? Was sollen unsere nachwachsenden Generationen wissen und können, welche Einstellungen und Haltungen sollen sie entwickeln? Sollen sie beispielsweise nur das Funktionieren des Aktienmarktes kennen und Bereitschaft zum Kauf von Aktien zur Alterssicherung entwickeln (wie es das Deutsche Aktieninstitut fordert) oder sollen sie auch über die Auswirkungen des Shareholder Value für die Entwicklung der Weltwirtschaft oder des bundesdeutschen Arbeitsmarktes reflektieren können? Soll Erziehung vor allem der Ausprägung traditioneller Arbeitstugenden und dem Einschleifen von Benimm-Regeln dienen (wie es jüngste Sommerlochdebatten nahe legen) oder stehen Werte im Vordergrund, die eine Gesellschaft im Umbruch für ihren Zusammenhalt und zur Bewältigung von Zukunftsaufgaben braucht, wie z.B. Solidarität, Verantwortungs- und Veränderungsbereitschaft, Kritik- und Widerstandsfähigkeit.

Die Formulierung von Bildungszielen ist immer ein politisch umstrittenes Feld. Hier drücken sich Weltanschauungen, Menschenbilder und politische Vorlieben aus. Dennoch tut sich eine Gesellschaft keinen Gefallen, wenn sie es aus Konfliktscheu unterlässt, im Interesse einer wirkungsvollen schulischen Bildung den Konsens zu suchen. Dabei ist es wichtig, dass die allgemeinen Bildungsziele entwicklungs offen formuliert sind und verschiedenen Ansprüchen gerecht werden und nicht etwa nur den Anforderungen der Wirtschaft. Die allgemeinen Bildungsziele müssen sich orientieren an

- den Bedürfnissen der jungen Menschen nach einer befriedigenden persönlichen Lebensgestaltung;
- den Anforderungen der Gesellschaft auf kritisch-loyale, verantwortungsbewusste, zum Engagement bereite Bürgerinnen und Bürger und
- den Bedürfnissen der Wirtschaft nach qualifizierter schulischer Ausbildung.

Es soll hier keiner Polarisierung das Wort geredet werden, natürlich sind auch traditionelle Arbeitstugenden und ordentliches Benehmen wichtig. Aber die Prioritäten müssen geklärt sein.

In der im Auftrag der BLK von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser verfassten Studie „Demokratie lernen und leben“ heißt es zum Beispiel:

„Demokratie ist eine Daueraufgabe, die aus der stets neu entstehenden Spannung zwischen den Prinzipien der Demokratie und den tatsächlichen gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnissen immer wieder neu bestimmt werden muss, eine beständige kritische Rekonstruktion, die ohne kritische Loyalität und kompetentes Handeln mündiger Bürger nicht möglich ist. Vor diesem Hintergrund lassen sich die für die Demokratie relevanten Bildungsziele der Schule bestimmen. Ihre Aufgabe besteht darin, Lernen zu ermöglichen, das die Ausbildung von *kritischer Loyalität* und *demokratischer Handlungskompetenz* zum Ziel hat. Erziehung zur Demokratie und politische Bildung fordern die Aneignung von politischem Wissen und die praktische Einübung in demokratisches und solidarisches Handeln.“ (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96, 2001)

Auch das schwedischen nationale Curriculum bietet nützliche Anregungen in knapper und sprachlich anregender Form, sich auf gemeinsame grundlegende Bildungsziele zu einigen. (Auszug siehe Kasten)

Die KMK hat sich jedoch entschlossen hat, den dritten Schritt vor dem ersten zu tun. Deshalb kommt es jetzt darauf an, parallel zur Entwicklung der Standards einen Diskussionsprozess zu organisieren, der diese Mängel beseitigt. Vorausgesetzt, es ist überhaupt noch Ziel, „bundesweite“ oder „nationale“ Standards zu entwickeln. Die Tatsache, dass in den Entwürfen ein entsprechender Hinweis fehlt und nur noch von „Bildungsstandards“ (ohne weiteren Zusatz) die Rede ist, könnte auch darauf hinweisen, dass in den KMK zur Schulwesen der Länder „vergleichen“ will, aber sich nicht (mehr) auf die Vergleichsmaßstäbe einigen will.

„Die Aufgabe der Schule besteht darin, Einzelne zur Wissensaneignung anzuregen und dadurch das Lernen zu fördern. In Zusammenarbeit mit dem Elternhaus soll die Schule die Entfaltung der SchülerInnen als verantwortungsvolle Menschen und Gesellschaftsmitglieder fördern. Die Sorge um den Einzelnen, Rücksicht und Großzügigkeit sollen das schulische Leben allseitig prägen. Bildung und Erziehung beinhalten im tieferen Sinne auch das Fortschreiben und die Weitergabe unseres kulturellen Erbes - Werte, Traditionen, Sprache, Wissen - an die nächste Generation. (...)
Die Schule soll anstreben, dass alle SchülerInnen:

- eine Fähigkeit entwickeln, ethische Meinungen auf der Grundlage von Wissen und persönlicher Erfahrung zu bilden und zu äußern,
- den immanenten Wert anderer Menschen anerkennen,
- die Unterdrückung bzw. Misshandlung anderer Menschen ablehnen und dazu beitragen, sie zu unterstützen,
- ein Einfühlungsvermögen für andere Menschen bzw. deren Lage besitzen und den Willen entwickeln, beim eigenen Verhalten deren Interessen zu berücksichtigen,
- ihre unmittelbare Umwelt sowie die Umwelt im umfassenderen Sinne achten und pflegen.

(Schwedisches Curriculum, 2001, Auszug, vollständiger Text <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards)

Die GEW empfiehlt dringend einen strukturierten Diskussionsprozess über die grundsätzlichen Bildungsziele auf der Grundlage verschiedener Empfehlungen der BLK, des FORUM BILDUNG sowie internationale Vorbilder (z.B. das schwedische Curriculum). Die Bund-Länder-Kommission (BLK) erscheint nach wie vor geeignet, diesen Prozess zu organisieren.

2.3. „GUTE STANDARDS“ MÜSSEN TEIL EINES GESAMTKONZEPTS DER PÄDAGOGISCHEN QUALITÄTS- UND SCHULENTWICKLUNG SEIN

Die KMK sieht im Wechsel von der Input- zur Outputsteuerung und vom stoffbasierten zum kompetenzbasierten Lehren und Lernen den entscheidenden Hebel, um die Schulleistungen nachhaltig zu verbessern und im internationalen Vergleich erfolgreicher als bisher zu sein. Diese Auffassung wird jedoch durch die internationalen Vergleichsstudien genau so viel oder wenig empirisch belegt, wie zum Beispiel die Ansicht, größere Selbstständigkeit der Einzelschulen oder integrierte Schulsysteme seien die Grundlage erfolgreicher PISA-Länder (vgl. hierzu vor allem die Untersuchungen Isabell van Ackerens).

Die Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ beim Deutschen Institut für Internationale pädagogische Forschung (DIPF) geht davon aus, dass wahrscheinlich nur die Kombination dieser Elemente in Verbindung mit einer förderorientierten pädagogischen Philosophie und ausreichenden Unterstützungssystemen für die Schulen zum Erfolg führt. Die vergleichsweise zufrieden stellenden Ergebnisse der IGLU-Studie können sogar in der Vermutung bestärken, dass der Outputorientierung und Überprüfung gesetzter Standards keine eigenständige Bedeutung für die Qualitätssicherung und –entwicklung zukommt. Hans Brügelmann ist also ernst zu nehmen, wenn er vor der Illusion warnt zu glauben, dass Standards den Unterrichtsalltag automatisch verbessern könnten und dafür plädiert, statt Vergleichstests „robuste und unaufwändige *Instrumente* zur kontinuierlichen Evaluation im Alltag – außerdem empirisch ermittelte Daten zur *Leistungsverteilung* unter verschiedenen Bedingungen als Orientierungshilfe für Lehrer zur Eichung ihrer Maßstäbe und zur Einordnung der Ergebnisse ihrer Arbeit“ zu entwickeln. (BRÜGELMANN 2003)

Was jedoch noch schwerer wiegt: Bislang liegen keinerlei empirische Erkenntnisse und Erfahrungen über die Effekte standardbasierten Lehrens und Lernens in einem früh selektierenden Schulsystem wie dem deutschen vor. Deutschland betritt hier – auch international - Neuland. Es ist nicht auszuschließen, dass im Verlauf des Prozesses deutlich wird, dass in einem früh selektierenden System die negativen gegenüber den erhofften positiven Auswirkungen überwiegen. Wenn zum Beispiel die Leistungsergebnisse nicht besser, dafür aber die Sitzenbleiber- und Abbrecherquote höher und die Chancengleichheitswerte noch schlechter werden, müssen getroffene Entscheidungen revidiert werden. Dazu bedarf es einer wissenschaftlich begleiteten Evaluierung der Wirkung von Standards von Anfang an.

Angesichts dieser Forschungslage greift die KMK entschieden zu kurz, wenn sie sich nur auf die Qualitätssicherung und Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse zwischen den Bundesländern konzentriert und das Vorhaben nicht in ein Gesamtkonzept zur pädagogischen Qualitäts- und Schulentwicklung einbettet. Ein solches Gesamtkonzept muss sich an den Kriterien des Klieme-Gutachtens orientieren, an die hier nur stichwortartig erinnert werden kann:

- Die **individuelle Förderung eines jeden Kindes** muss im Vordergrund stehen. Das heißt: Die Verschärfung der Selektion durch Abschlussprüfungen/zentrale Tests oder die Abschottung der Schulformen wie z.B. in Hessen und Niedersachsen, aber auch die öffentliche Bloßstellung von Schulen, SchülerInnen und LehrerInnen durch Schulranking sind kontraproduktiv. Die frühe Selektion nach Klasse 4 und das Sitzen lassen sind Qualitätskiller ersten Ranges;
- Es müssen vielfältige **Unterstützungssysteme für Schulen und Lehrkräfte** bereit stehen. Das heißt: Bei Nicht-Erreichen der Standards darf nicht Schulschließung, Sitzen bleiben oder Schul-

ausschluss drohen oder privater Nachhilfeunterricht in Anspruch genommen werden müssen. Schulen müssen die Mittel zur Prophylaxe gegen drohendes Scheitern haben oder erhalten.

- Die Verwendung von Standards für bundesweite zentrale Abschlussprüfungen lehnt die GEW ab. Zur Überprüfung können jedoch landesweite Orientierungs- und Vergleichsarbeiten vorgesehen werden sowie bundesweite Vergleichsuntersuchungen (wie z.B. PISA, DESI etc.). Allerdings sollen diese Überprüfungen nur sparsam zum Einsatz kommen. Sie sollen vor allem zur Systembeobachtung und zur Rückmeldung für die Schulen im Rahmen von externen und internen Evaluationskonzepten eingesetzt werden, damit ein förderorientierter Schulentwicklungsprozess unterstützt wird. Das heißt: „Testeritis“ darf nicht die Kräfte der Schulen und LehrerInnen binden und ihre pädagogische Phantasie lähmen.
- „Nationale Standards“ erfordern in einem föderalen System die Zusammenführung und Koordination der in den einzelnen Bundesländern derzeit parallel stattfindenden Arbeiten. Am besten geeignet dazu ist eine nationale Bildungsagentur, die neben Koordinierungsaufgaben auch die Aufgabe hat, die Entwicklung und Einhaltung der Standards und die Qualität von Tests sowie von Test-Items wissenschaftlich qualifiziert zu entwickeln und zu überprüfen. Die KMK soll das Angebot der Bundesbildungsministeriums zur Zusammenarbeit in dieser Frage annehmen.
- Die Zusammenarbeit von KMK und Bundesbildungsministerium ist auch im Hinblick auf die geplante Bildungsberichterstattung wichtig. Die Erfahrung in Kanada, einem ebenfalls föderal strukturierten Staat, hat z.B. deutlich gemacht, dass es sinnvoll ist, sich auf gemeinsame Ziele, Leitlinien und Prinzipien für *alle* Bildungsbereiche zu verständigen und die Bildungsberichterstattung auf dieser Grundlage zu strukturieren. Bildungsberichterstattung kann erst dann produktiv werden, wenn sie den Blick auf das *gesamte* Bildungssystem ermöglicht und es nicht in einzelne unverbundene Segmente zergliedert. Es erscheint sinnvoll, beide Aufgaben, Bildungsberichterstattung und Standard-Entwicklung in einer nationalen Agentur zusammenzuführen.

Die bisherige Beschlussfassung der KMK lässt nicht erkennen, in welches Qualitäts- und Schulentwicklungskonzept die Standards eingepasst werden sollen: in ein förderorientiertes oder in ein selektions- und prüfungsorientiertes.

Die GEW fordert die KMK bzw. die einzelnen Bundesländer auf, die Standards in ein Gesamtkonzept der förderorientierten pädagogischen Qualitäts- und Schulentwicklung einzubetten, das den Prinzipien der Chancengleichheit und Integration verpflichtet ist und eine größere pädagogische Selbstständigkeit der einzelnen Schule ermöglicht. Es müssen einklagbare Unterstützungsstrategien und Verfahren für den Fall entwickelt werden, dass Standards nicht erreicht werden, sei es von SchülerInnen, Lerngruppen oder Schulen. Die Wirksamkeit des eingeschlagenen Weges soll zudem nach vereinbarten Kriterien (z.B. Leistungsergebnisse, Chancengleichheitswerte, Schulerfolgsquote, Bildungsbeteiligung, Sitzenbleiber- und Abbrecherquote) durch eine nationale Bildungsberichterstattung regelmäßig überprüft werden.

2.4. DIE ENTWICKLUNG „GUTER“ STANDARDS BRAUCHT ZEIT

Die KMK wurde in Folge der PISA-Ergebnisse seitens der Öffentlichkeit, vor allem aber durch Wirtschaft, Hochschulen und Eltern unter erheblichen Handlungsdruck gesetzt. Noch bevor die PISA-Ergebnisse gelesen werden konnten, sollten bereits schnell greifende Rezepte zur Verbesserung der misslichen Situation vorliegen.

Die KMK hat sich jedoch auch unter Druck setzen lassen und nicht souverän reagiert. Statt klar zu machen, dass vor den Rezepten immer die Diagnose stehen sollte, hat die KMK 2002 in großer Eile und ohne grundlegende, auch strittige Fragen zu diskutieren, ihre Beschlüsse zu den Standards gefasst. Sie hat Struktur- und Finanzfragen tabuisiert und stattdessen Arbeitsgruppen eingesetzt, die ihrerseits ohne klaren Auftrag und ohne Klärung grundlegender Fragen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss erarbeiten sollten. So verfügten die Arbeitsgruppen zum Beispiel nicht über einen gemeinsamen Katalog allgemeiner Bildungsziele. Diese sind aber die Voraussetzung, um überhaupt systematisch und nachvollziehbar Standards entwickeln zu können.

Diese Arbeitsgruppen wurden im Zurufverfahren durch die 16 Bundesländer besetzt. In welcher Form und durch welche ExpertInnen sie wissenschaftlich begleitet wurden, ist nicht bekannt. (Wie viele andere Fragen wurde auch diese Frage der GEW durch die KMK nicht beantwortet.)

Die KMK hat es auch bisher versäumt, der Öffentlichkeit klar zu machen, dass Standards, die die pädagogischen Prozesse an Schulen sowie die Lehrerprofessionalität positiv beeinflussen sollen, sorgfältig auf der Grundlage pädagogischer, fachdidaktischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse von Fachleuten entwickelt werden und auf ihre Validität hin geprüft werden müssen. Die Reihenfolge heißt: Bildungsziele – Kompetenzmodelle – Standards.

„Gute Standards“ gehen von einem schrittweisen und vernetzten Aufbau von Kompetenzen aus („vom Leichten zum Schweren“ und vom „Eindimensionalen zum Mehrdimensionalen und Verknüpfen“). „Damit zielen Bildungsstandards auf das ‚kumulative Lernen‘, bei dem Inhalte und Prozesse aufeinander aufbauen, systematisch vernetzt, immer wieder angewandt und aktiv gehalten werden.“ (KLIEME et al., S. 20) Um das Erreichen der Standards fair und wissenschaftlich abgesichert in Tests überprüfen zu können, müssen Tests geeicht werden. Bisher liegt nur eine normative Setzung der Standards vor, die am Ende der 10. Klasse erreicht sein sollen. Noch fehlen gestufte Kompetenzmodelle, aus denen ersichtlich wäre, wie der Kompetenzaufbau im Verlauf der Schulzeit erfolgen kann und wie das Erreichen überprüft werden soll. Bis jetzt ist nicht einmal klar, ob wenigstens die fachlichen Ziele mittels der gesetzten Standards überhaupt erreicht werden können.

Das „Klieme-Gutachten“ rechnet mit einer mehrjährigen Aufbau- und Übergangszeit und geht von der endgültigen Verabschiedung der jetzt vorliegenden Entwürfe nicht vor 2006 / 2007 aus. Bis die Standards in den Schulen „wirken“ können, vergehen weitere Jahre. Bildungssysteme sind ein „träger Tanker“. Man kann nicht in einem halben Jahr aufholen, wofür sich andere Länder 10 Jahre Zeit gelassen haben.

Es sei daran erinnert, dass in Deutschland zwei Mal eine gründliche Debatte über die weitere Entwicklung des Bildungssystems hätte stattfinden und zu einem Konsens führen können: In den siebziger Jahren, als alle Themen und Probleme, die heute ungelöst wie Widergänger auf der Tagesordnung stehen, in der „alten“ Bundesrepublik diskutiert wurden und fundierte Empfehlungen des Bildungsrates auf dem Tisch lagen sowie 1990 im Vereinigungsprozess, als es um die Transformation des östlichen Schulsystems ging. Beides Mal sind die Chancen für ein modernes, international kompatibles und konkurrenzfähiges, zukunftsfähiges Schulwesen nicht genutzt worden, sondern es haben sich die traditionellen Vorstellungen eines hochselektiven Schulsystems durchgesetzt. Es wird unserem Schulwesen und unserer Gesellschaft nicht gut tun, wenn ein weiteres Mal geflickschustert wird, noch dazu in einer Zeit, wo die Beschäftigten im Schulwesen in noch nicht da gewesener Form durch Einsparungen demotiviert und in ihrem pädagogischen Alltagshandeln eingeschränkt werden.

Mit Schreiben vom 08.07.2003 hat die KMK der sogenannten Abnehmerseite die Entwürfe für die Standards in den Fächern Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch, Französisch) übersandt und "Gelegenheit" gegeben, innerhalb von zwei Monaten eine schriftliche Stellungnahme (bis zum 10.09.2003) zu verfassen und dabei "insbesondere auf folgende Punkte einzugehen: Angemessenheit der Beschreibung der wichtigen Bereiche des Faches; der fachlichen Standards im Hinblick auf die Anforderungen eines Mittleren Schulabschlusses; der Konkretisierung in den Aufgabenbeispielen".

In einem Brief an die Präsidentin der KMK sowie gleichlautend an die KultusministerInnen und SenatorInnen der Länder (14.07.2003) hat die GEW wegen der Bedeutung des Anlasses und der Komplexität der Materie eine Fristverlängerung verlangt. Weder die Präsidentin noch die MinisterInnen und SenatorInnen der Länder haben geantwortet. Sie ließen stattdessen durch den Ständigen Vertreter des Generalsekretärs der KMK mitteilen, eine Fristverlängerung sei "mit Blick auf den weiteren Ablauf nicht möglich".

Damit verstärkt sich der Eindruck, dass es Hauptanliegen der KMK ist, gegenüber der Öffentlichkeit zu demonstrieren, dass sie auch „schnell“ arbeiten kann. Die vorgelegten Entwürfe liefern jedoch mehrheitlich – leider - ein beredtes Beispiel dafür, dass bei der Sache unangemessener Eile die Qualität erheblich leidet (vgl. die Ausführungen zu den Standards unter Kapitel 4). Die zur Erarbeitung eingesetzten Arbeitsgruppen trifft dabei die geringste Schuld. Sie sollten innerhalb eines halben Jahres etwas schaffen, wofür sich andere Länder mehrere Jahre Zeit genommen haben.

(Der Briefwechsel KMK-GEW siehe Anlage bzw. <http://www.gew.de>)

Die GEW rät dringend, sich die für eine sorgfältige Planung und Entwicklung notwendige Zeit zu nehmen und dies gegenüber der Öffentlichkeit auch zu vertreten. Wenn dazu die Bereitschaft nicht besteht, ist es besser, das Projekt aufzugeben. Denn das, was jetzt vorliegt, „taugt“ nicht für „gute“ Standards sondern bestenfalls zur schlechten Orientierung bei zentralen Abschlussprüfungen.

2.5. LEHRERINNEN UND LEHRER MÜSSEN ALS HAUPTVERANTWORTLICHE FÜR DIE UMSETZUNG DES KONZEPTS ERNST GENOMMEN WERDEN UND MIT DEN NOTWENDIGEN RESOURCEN UND KOMPETENZEN AUSGESTATTET WERDEN

Im „Klieme-Gutachten“ heißt es: „Ob Bildungsstandards tatsächlich, wie intendiert, zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen beitragen, entscheidet sich letztlich in den Schulen. Es gilt, die Akzeptanz bei Lehrkräften und Schulleitern zu gewinnen. Ziel und Zweck, gewissermaßen die Notwendigkeit der Einführung von Bildungsstandards in das deutsche Schulsystem müssen verständlich gemacht werden. Die Initiatoren dieser Bildungsreform müssen in den Schulen für die Überzeugung werben, dass Bildungsstandards keinen unnützen ‚Überbau‘ darstellen, sondern den Schulen mehr Freiräume für ihre pädagogische Arbeit geben. Befürchtungen über Einengung und Kontrolle durch Standards müssen aufgenommen werden. (...) Insgesamt müssen also frühzeitig vielfältige Unterstützungen bereitstehen, damit die Standards von den Schulen angenommen und wie geplant umgesetzt werden können.“ (KLIEME et al., S. 91, 116)

Dem ist nur zuzustimmen. In den Schulen jedoch besteht die berechtigte Sorge, dass auch diese „Reform“ „auf dem Rücken der LehrerInnen“ eingeführt werden soll, ohne ausreichende Vorbereitung und ohne Fortbildung. Letztlich wird die Schuld für die ausbleibenden Erfolge dann allein den Lehrkräften zugeschoben. Viele Lehrerinnen und Lehrer glauben nicht daran, dass sich das Konzept der individuellen Förderung durchsetzt und der Selektionsdruck von den Schulen genommen wird (manche LehrerInnen wollen es auch nicht.) Sie vermuten, dass hinter einer Fassade schöner Worte Selektion verschärft, bestenfalls gerechter wird, dass sich aber letztlich Standards als noch perfektere Hür-

den und nicht als Förderinstrumente erweisen. Die GEW teilt diese Befürchtungen. Bereits heute empfinden Schülerinnen und Schüler in Deutschland die Unterstützung durch ihrer Lehrerinnen und Lehrer als sehr viel geringer als international üblich und den Leistungsdruck entsprechend übermäßig hoch. Angesichts einer Debatte über den Leistungsverfall an Schulen als Folge von „Kuschelpädagogik“ macht ein solches Ergebnis vor allem eines klar: Die Fähigkeit zur angemessenen Analyse der Wirkweisen des deutschen Schulwesens ist immer dann schlecht ausgeprägt, wenn ideologisches Beharrungsvermögen zu blinden Flecken im Gesichtsfeld führt. Deutschland kann sich eine weitere Verschärfung der Selektion nicht leisten.

In der Lehrerschaft besteht zudem die Befürchtung, die durch die hessische Kultusministerin und derzeitige KMK-Präsidentin genährt wird - dass nämlich die Standards zum Schul- und Lehrerranking und zur Deregulierung der Beschäftigungsverhältnisse in den Schulen führen. In Zeiten, da die Einkommen reduziert und die Arbeitszeit gleichzeitig erhöht wird, muss die Implementation von Standards in den Schulen deshalb ganz besonders überzeugend erfolgen. Wenn der pädagogische Gewinn und ggf. auch Arbeitserleichterungen nicht deutlich gemacht werden können, dürfte Akzeptanz nicht zu erreichen sein.

Die Signale seitens der KMK, aber auch seitens der einzelnen Kultusminister zur Kooperation in Sachen Standards sind bisher nicht ermutigend. So wurden nicht einmal solche Fragen aus dem Schreiben der GEW (siehe 2.4) beantwortet, die lediglich ein einfaches JA oder NEIN erfordert hätten. Überhaupt nicht nachzuvollziehen ist, weshalb nicht wenigstens der Entwurf einer Rahmenvereinbarung zur Kenntnis gegeben wurde, mit dessen Hilfe sich wenigstens einige Fragen hätten beantworten lassen.

Es spricht zwar nichts dagegen, die Rahmenvereinbarung erst nach „ergebnisoffener Diskussion der Standards mit der ‚Abnehmerseite‘ abschließend (zu) beraten“, wie die KMK mitgeteilt hat. Wenn die „Abnehmerseite“ jedoch für diese Entscheidung noch wichtige Impulse hätte geben sollen, müsste sie zumindest eine Entwurfsfassung kennen. Gerade weil es ein offenes Geheimnis ist, dass innerhalb der KMK in einigen grundsätzlichen Fragen (noch ?) kein Konsens besteht, wäre es ein Zeichen von Souveränität gewesen, diese Fragen mit der „Abnehmerseite“ zu beraten.

Mit dem jetzt gewählten Verfahren mutet die KMK der „Abnehmerseite“ zu, sich unter hohem Zeitdruck gleichsam im Blindflug zu den vorgelegten Texten zu äußern. Dies kann verschiedene, in der Arbeitsweise der KMK liegende Gründe haben, es kann aber auch als Geringschätzung der „Abnehmerseite“ gedeutet werden. Beides wäre für den Fortgang des Prozesses nicht gut. Bis jetzt hat die KMK noch nicht dargelegt, welche Bedeutung sie den Stellungnahmen überhaupt zumisst. Allerdings mit einer Ausnahme: Die Stellungnahme der Bundesvereinigung deutscher Arbeitgeberverbände erfährt höchste Wertschätzung, denn die KMK-Präsidentin nimmt sie anlässlich einer öffentlichen Pressekonzferenz vor dem Ablauf der Frist für die Stellungnahmen persönlich entgegen. Deutlicher lassen sich Abhängigkeiten und Präferenzen kaum demonstrieren.

Im Interesse der Sache und der LehrerInnen und SchülerInnen ist die GEW bereit, sich an der Erarbeitung eines Implementationskonzeptes zu beteiligen. Sie steht jedoch nicht zur Akzeptanzbeschaffung für schlechte Standards zu mangelhaften Bedingungen und mit fragwürdigen Zielsetzungen zur Verfügung. Die GEW erwartet deutliche und glaubwürdige Signale für die Kooperationsbereitschaft der KMK, die deutlich machen, dass es sich bei der Standard-Debatte nicht um einem Akt symbolischer Politik handelt, dazu eronnen, die Öffentlichkeit zu beruhigen und Handlungsfähigkeit zu demonstrieren.

3. DIE KMK-ENTWÜRFE BESTEHEN DEN QUALITÄTSTEST GEMESSEN AN DEN POSITIONEN DES „KLIEME-GUTACHTENS“ MIT WENIGEN AUSNAHMEN NICHT

Im folgenden werden die vorgelegten KMK-Entwürfe mit Hilfe der „Merkmale für gute Bildungsstandards“ (KLIEME et al., S. 17 f.) betrachtet. Die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, das sog. Klieme-Gutachten, wurde am 18.02.2003 gemeinsam von der Präsidentin der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerin für Bildung und Forschung auf einer gemeinsamen Pressekonferenz in Berlin vorgestellt. Eventuelle prinzipielle Meinungsunterschiede zur Studie wurden seitens der KMK bislang nicht öffentlich gemacht. Es erscheint daher legitim, die vorgelegten Standard-Entwürfe an den Kriterien der Studie zu messen, insbesondere da sich die KMK darauf beruft, „einschlägige wissenschaftliche Expertisen zur Standardentwicklung auf (zu greifen)“ (Schreiben der KMK vom 08.07.2003). Da derzeit in Deutschland weitere wissenschaftliche Expertisen zur Standardentwicklung nicht bekannt sind oder diskutiert werden, muss es sich um das Klieme-Gutachten handeln, das in den Standard-Entwürfen aufgegriffen wurde (genauere Angaben zu ExpertInnen und zu Grunde gelegter wissenschaftlicher Expertise waren von der KMK nicht zu erhalten).

Klieme-Gutachten: Merkmale „guter“ Bildungsstandards

1. *Fachlichkeit*: Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus.
2. *Fokussierung*: Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereiches bzw. Faches in allen Verästelungen ab, sondern konzentrieren sich auf einen Kernbereich.
3. *Kumulativität*: Bildungsstandards beziehen sich auf die Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verlauf der Lerngeschichte aufgebaut worden sind. Damit zielen sie auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen.
4. *Verbindlichkeit für alle*: Sie drücken die *Mindestvoraussetzungen* aus, die von *allen* Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten.
5. *Differenzierung*: Die Standards legen aber nicht nur eine „Meßlatte“ an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Abstufungen und Profilbildungen, die ergänzende Anforderungen in einem Land, einer Schule, einer Schulform darstellen.
6. *Verständlichkeit*: Die Bildungsstandards sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert.
7. *Realisierbarkeit*: Die Anforderungen stellen eine Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden dar, sind aber mit realistischem Aufwand erreichbar.

3.1. FACHLICHKEIT

Die KMK-Entwürfe erheben den Anspruch, Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch, Französisch) zu formulieren. Der Mittlere Bildungsabschluss wird nach Klasse 10 erworben. Leider findet sich kein Hinweis auf den Umstand, dass dies in Deutschland an insgesamt 17 Schulformen / Schularten geschehen kann (siehe Kasten).

Für das Verständnis von Eltern und Öffentlichkeit wäre ein solcher Hinweis jedoch sinnvoll gewesen. Denn allein dieser Umstand macht bereits deutlich, dass sich allgemein verbindliche bundesweit gültige Standards auf einen unverzichtbaren Kernbereich konzentrieren müssen.

Insofern hätte es die GEW begrüßt, wenn nicht Standards für komplette Unterrichtsfächer entwickelt würden, sondern wenn

sich die KMK für die nationale Ebene strikt auf basale Kompetenzen im Sinne von Kulturwerkzeugen beschränken würde.

Im Klieme-Gutachten wird die These vertreten, dass es nicht sinnvoll sei, „spezielle Standards für ‚Schlüsselqualifikationen‘ wie Lernfähigkeit, problemlösendes und kreatives Denken, Arbeitsorganisation und Kooperation“ zu entwickeln, sondern dass „solche fächerübergreifenden Bildungsziele in den Standards der einzelnen Lernbereiche berücksichtigt werden“ sollen. Es ist in der Wissenschaft strittig, ob nicht auch eigene Standards für diese fächerübergreifenden Kompetenzen entwickelt werden müssen. Auf diese Problematik kann hier nicht eingegangen werden. Jedenfalls ist festzustellen, dass den KMK-Entwürfen ihre Berücksichtigung nur zu einem geringen Teil gelingt. Der fehlende Bezug auf allgemeine Bildungsziele macht sich hier ebenso bemerkbar wie das Fehlen eines fächerübergreifenden inhaltlichen Bezugssystems wie es z.B. die „epochalen Schlüsselprobleme“ bei Wolfgang Klafki sind. Die vorgelegten Standard-Entwürfe machen deutlich, dass es nicht sinnvoll ist, Standards einzig auf der Grundlage von traditionellen Unterrichtsfächern zu entwickeln.

In der 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung „Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum - Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule“ (EDELSTEIN ET AL. 2003, S. 20 f.) subsumieren EDELSTEIN ET AL. im Anschluss an die OECD die basalen Kompetenzen im Huberschen Sinne unter die „Schlüsselkompetenzen“, die sie folgendermaßen beschreiben:

- *Interaktives Nutzen von (Lern-)Werkzeugen* (Lese- und Artikulationsfähigkeit, eine Fremdsprache nutzen, über mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung verfügen)
- *Selbstständig handeln können* (eigene Projekte und Vorhaben verfolgen, Lebensentwürfe formulieren, sich im gesellschaftlichen Ganzen und dessen Veränderungen verorten, Fähigkeit zu angemessener Selbsteinschätzung und die Fähigkeit, die eigenen Interessen artikulieren und durchzusetzen können)

Unter dem Stichwort „Mittlerer Schulabschluss“ berichtet das Statistische Bundesamt/destatis folgendes:

„Als Realschul- oder gleichwertiger Abschluss zählen der Abschluss einer Realschule, Mittelschule, Realschulklasse oder eines Realschulzuges an Hauptschulen oder einer Abendrealschule. Als gleichwertig gilt das Versetzungszeugnis in den 11. Schuljahrgang sowie das Abgangszeugnis aus dem 11., 12. oder 13. Schuljahrgang eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule (ohne Hauptschulreife) und das Abschlusszeugnis einer Berufsaufbauschule oder Fachschule, Wirtschaftsfachschule bzw. Berufsfachschule, welches die sogenannte Fachschulreife bescheinigt.“

Neben den oben genannten Schularten kann der Realschulabschluss auch an Integrierten Klassen für Haupt- und Realschüler, Freien Waldorfschulen, Abendgymnasien und Kollegs sowie extern erworben werden. (...)

Neben den oben genannten Schularten kann der Realschulabschluss bzw. ein dem Realschulabschluss gleichwertiger Abschluss auch noch an Berufsschulen, im Berufsvorbereitungsjahr, im Berufsgrundbildungsjahr und Kollegschulen erworben werden.“

- *In heterogenen Gruppen agieren können* (sich zu anderen in Beziehung setzen, kooperieren und Konflikte lösen können, interaktive Lern- und Arbeitsformen praktizieren, gemeinschaftlich und arbeitsteilig in Gruppen handeln, interkulturell und intergenerationell agieren, demokratisch handeln)

Diese kurze Aufzählung macht auf ein weiteres Problem aufmerksam. Die Orientierung an Schulfächern bringt die Gefahr mit sich, dass sich die Systematik der Wissenschaftsdisziplin vor die Systematik des Kompetenzerwerbs aus der Perspektive der Lernenden schiebt. Zugespitzt heißt das dann: Lehrerinnen und Lehrer unterrichten Fächer und nicht Menschen. Nicht ohne Grund hat es interdisziplinäres Lernen in Projekten in Deutschland so schwer, ist die Schule so wenig handlungsorientiert und demokratisch organisiert. *In heterogenen Gruppen agieren können* kann zum Beispiel in der auf Homogenität zielenden Schule in Deutschland mit dem daraus folgenden lehrerzentrierten Frontalunterricht nahezu qua System nicht gelernt werden. Die Halbtagsschule tut ihr Übriges, so dass auch die Zeit für das Einüben demokratischen Handelns kaum vorhanden ist.

Der Verzicht auf *gemeinsame* grundlegende Bildungsziele (siehe Kap. 2.2) in Verbindung mit einer strengen Fachorientierung führt in den KMK-Entwürfen dazu, dass das nahezu ausschließliche Augenmerk den Fach- und Methodenkompetenzen gilt. Für die Entwicklung von personalen und Sozialkompetenzen sind die genannten Fächer demnach nicht (mit) zuständig. Dementsprechend fehlen dann auch systematische Bezüge zur Lebens- und Berufsorientierung, zur Verantwortungsübernahme in Gesellschaft und Familie, zur Sorge für die natürliche Umwelt und die Zukunft der Gesellschaft. Infolge des Fehlens einer fächerübergreifenden Perspektive wird z.B. in den Standard-Entwürfen „Mathematik“ nicht gesehen, dass auch im Fach Mathematik (wie in allen anderen Schulfächern auch) ein Beitrag zur Entwicklung von Lesekompetenz geleistet werden muss.

Schließlich ist mit der Orientierung an Schulfächern ein weiteres Problem verbunden, das sich unter dem Stichwort „Drei-Fächer-Schule“ beschreiben lässt und auf das zuletzt Hartmut von Hentig noch einmal hingewiesen hat. Wenn Standards nur in den sog. Hauptfächern entwickelt und durch Tests überprüft werden, kann leicht der bereits heute bestehende Eindruck weiter verstärkt werden, nur diese drei oder vier Fächer seien wichtig. Die einschlägige Wissenschaft ist sich jedoch einig, dass wichtige zukunftsnotwendige Kompetenzen auf diese Weise nicht systematisch in den Blick kommen und auch nicht systematisch entwickelt werden. Auf die Notwendigkeit, für diese Problematik eine angemessene Lösung zu finden, wurde bereits in der Einleitung verwiesen.

3.1.1. Der Entwurf „Erste Fremdsprache“

entspricht noch am ehesten der oben angedeuteten Konzeption. Der Entwurf orientiert sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) der Europäischen Union. Die Standards stellen den Englisch-/Französischunterricht in den europäischen Kontext der interkulturellen Vielfalt und der Internationalisierung heutigen Lernens mit der längerfristigen Möglichkeit der europaweiten Vergleichbarkeit. Die *funktionalen kommunikativen Kompetenzen* machen Schluss mit den Traditionen des Fremdsprachenlernens, die von Lexik, Grammatik und Textstrukturen ausgingen. Sprachhandeln hat Priorität. Die *Verfügbarkeit über die sprachlichen Mittel* hat dienende Funktion für Gespräch und Interaktion, d.h. Grammatik als Selbstzweck hat ausgedient. Verständigungsfähigkeit / Verständlichkeit rangieren vor Korrektheit – sowohl bei Aussprache und Grammatik als auch bei der Orthographie. Die *interkulturellen Kompetenzen* spiegeln den aktuellen Diskussionsstand, wie er u.a. im GeR vorliegt. Die Anforderungen reichen von Orientierungswissen über Haltungen, Einstellungen und Verständnis für kulturspezifische Denk- und Lebensweisen bis hin zur praktischen Bewältigung

interkultureller Begegnungs- und Konfliktsituationen. Den *Methodenkompetenzen* wird angemessen breiter Raum gewährt. Hinreichend berücksichtigt sind lernstrategische Kompetenzen, mit denen Schülerinnen und Schüler selbstständiges in selbstverantwortetes Lernen überführen können. (vgl. LOHMANN 2003)

3.1.2. Der Entwurf „Deutsch“

ist vollständig der Fachdisziplin und traditioneller Lehrplansystematik verhaftet. Nicht die Schülerinnen und Schüler stehen als *Subjekte* im Mittelpunkt *ihres* Kompetenzerwerbs, sondern „das Fach leistet“, „das Fach ist von grundlegender Bedeutung für..“. Es bleibt undiskutiert, was zukünftig für heutige Schülerinnen und Schüler Kern und evtl. Grenz- oder gar Ausschlussbereich des Traditionsfachs Deutsch als „Domäne“ bestimmter schülerbezogener und zukunftsfester Kompetenzen sein soll, und warum. Die ausgewiesenen „Standards“ umfassen komplett die bisherigen Lernzielkataloge und lassen in ihrer Detailliertheit keinen Raum für länder- und schulspezifische oder gar schülerindividuelle Schwerpunkte und Profile. Zudem kommen wichtige Basiskompetenzen – darauf wurde bereits hingewiesen, überhaupt nicht in den Blick. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Schülergruppen mit anderer als deutscher Herkunftssprache oder aus sprachreduzierten Milieus nicht berücksichtigt werden und dass interkulturelles Lernen und Handeln keine Rolle spielt. (vgl. HELMKE 2003)

3.1.3. Der Entwurf „Mathematik“

bietet eine Mischung aus allgemeinen Kompetenzen, einem Konglomerat aus mathematischen und nicht-mathematischen Tätigkeiten und „Leitideen“, die sich dann wiederum an klassischem Schulstoff orientieren. Dieser Entwurf lässt ein durchgängiges Konzept vermissen. Die mathematischen Inhalte sind in dem Entwurf als *Leitideen* konkretisiert; hier fällt auf, dass ganz unklar bleibt, ob damit die in der Mathematik als fundamentale Ideen bezeichneten Begriffe gemeint sind, oder grundlegende bzw. universelle mathematische Tätigkeiten. Jedenfalls ist die Mischung mathematischer Tätigkeiten (wie Messen) mit mathematischen Begriffen (wie Zahl) innerhalb einer Klassifikation eher überraschend bis unbegreiflich. Darüber hinaus ist die Aufschlüsselung und Übertragung der mathematischen Leitideen in inhaltsbezogene Kompetenzen keineswegs nachvollziehbar oder eindeutig, sie erscheint sogar beliebig. Einige der inhaltsbezogenen Kompetenzen könnten bestimmten allgemeinen Kompetenzen zugeordnet werden. Das ist aber offenbar nicht intendiert, wäre aber sinnvoller als die Auflistung einer Sammlung von Bruchstücken mathematischer Teilgebiete. Einige wenige allgemeine Bildungsziele, zu deren Erreichen die Mathematik-Standards beitragen sollen, orientieren sich strikt an einer mathematischen Fachlogik. Es wird jedoch nicht gefragt, welchen Beitrag das Lernen im Fach Mathematik beispielsweise zum interkulturellen Handeln oder zur Stärkung der eigenen Identität leisten kann. (vgl. JABLONKA ET AL. 2003)

Das Kriterium „Fachlichkeit“ im Sinne des Klieme-Gutachtens und neuerer nationaler und internationaler Diskussionen ist im Ansatz für den Entwurf „Erste Fremdsprache“ erfüllt. Hier zeigen sich die positiven Auswirkungen durch den wissenschaftlichen Vorlauf in Form des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens Sprachen.

3.2. Fokussierung

Die an der fachwissenschaftlichen Systematik orientierten Lehrpläne gelten gemeinhin als „überladen“, da sie häufig einen allumfassenden Anspruch haben. Entsprechend nachdrücklich wird seit Jah-

ren die „Entrümpelung der Lehrpläne“ gefordert. Gerade weil sie überprüfbar und allgemein verbindlich sein sollen, bieten Standards hier einen guten Ansatzpunkt, auf zentrale Aspekte zu fokussieren.

Auch diese Forderung ist in den Standard-Entwürfen der KMK ganz unterschiedlich gut gelungen. Im Entwurf „*Deutsch*“ zum Beispiel werden im Duktus des kompletten Lernzielkatalogs erwartete Fähigkeiten und Fertigkeiten aufgelistet, z.T. in absurder Detailgenauigkeit bis zur „gut lesbaren Handschrift“ in „angemessenem Schreibtempo“. Im Entwurf „*Erste Fremdsprache*“ sind hingegen die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollen, klar, knapp und überwiegend nachvollziehbar formuliert. Mit der Konzentration auf die Kompetenzbereiche gelingt in diesem Fall die Fokussierung auf den Kernbereich des Faches. Da im Entwurf „*Mathematik*“ nicht festzustellen ist, von welchem Modell mathematischer Kompetenz und von welcher gesellschaftlichen Funktion der Mathematik ausgegangen worden ist und die Aufschlüsselung und Übertragung der mathematischen Leitideen in inhaltsbezogene Kompetenzen zum Teil nicht nachvollziehbar, zum Teil nicht eindeutig ist, manchmal sogar völlig beliebig erscheint, ist nicht festzustellen, ob die Fokussierung auf die zentralen Aspekte des Faches gelungen ist oder nicht.

Der Standard-Entwurf „Erste Fremdsprache“ unterstreicht, dass eine sinnvolle Beschränkung auf das Wesentliche nur gelingen kann, wenn das Fach, die Domäne oder der Lernbereich wissenschaftlich durchdrungen und systematisch aufbereitet sind. Für die Weiterarbeit empfiehlt sich deshalb dringend die enge Kooperation mit der Wissenschaftsseite.

3.3. Kumulativität

Mit diesem Merkmal wird auf mehrere didaktische Implikationen des Konzepts der Standards aufmerksam gemacht: Es geht erstens um Kompetenzen, die *Schülerinnen und Schüler* erwerben sollen, es geht also um eine strikte Lerner-Orientierung. Es geht zweitens darum, dass der Kompetenzerwerb als systematisch vernetzter Prozess (kumulatives Lernen) erfolgen soll und über Jahre hinweg aufgebaut und aktiv gehalten werden muss. Hieraus ergibt sich zwingend, dass Standards nach dem Verständnis des Klieme-Gutachtens sinnvoll nur formuliert werden können, wenn sie sich auf gestufte Kompetenzmodelle stützen können, die in Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik entwickelt werden müssen.

Entgegen den Empfehlungen des Klieme-Gutachtens wird die Abfolge „Bildungsziele – gestuftes Kompetenzmodell – Standards“ nicht eingehalten – wobei im Entwurf „*Erste Fremdsprache*“ diese Mängel relativ leicht zu korrigieren sind. Die Unkenntnis der didaktischen Überlegungen, die mit dem Konzept „Bildungsstandards“ verbunden sind, wird z.B. im Entwurf „*Deutsch*“ deutlich: Hier wird immer wieder geschrieben im Sinne von „Das Fach Deutsch leistet...“. Ein Fach kann aber nicht leisten, es sind die Schülerinnen und Schüler, die Leistung zeigen müssen.

Im Schreiben der KMK vom 08.07.2003 wird behauptet, „die Standards orientieren sich an fachdidaktisch entwickelten und in der Schulpraxis bewährten Kompetenzmodellen“. Es war bislang nicht zu erfahren, an welchen „in der Schulpraxis bewährten Kompetenzmodellen“ sich die Standard-Entwürfe „*Deutsch*“ und „*Mathematik*“ orientieren. Weder sind bislang – jedenfalls im Fach Deutsch - die notwendigen fachspezifisch-didaktischen Diskurse zur Formulierung von Kompetenzmodellen publik geworden, noch ist bekannt, dass die „Schulpraxis“ bereits Gelegenheit gehabt hätte, derart schnell einen *Konsens* über die „Bewährung“ herzustellen. Deutschlands Schulen, Deutschlands Lehrerinnen und Lehrer haben in ihrer großen Mehrheit noch kein Berufsverständnis ausprägen können, das sich an Kompetenzmodellen orientiert.

Schließlich ist daran zu erinnern, dass Kumulativität auch bedeutet, dass die Kompetenzen in einem mehrjährigen Entwicklungsprozess über Jahre aufgebaut werden (müssen). Es macht deshalb keinen Sinn, die Standards (schon gar nicht für Abschlussprüfungen!) bereits für das nächste Schuljahr verbindlich zu machen oder im Hinblick auf ihr Erreichen im siebten Schuljahr Vergleichsarbeiten zu schreiben. Es zeigt sich hier, dass - wie der Kompetenzaufbau selbst - auch der Prozess der Evaluation sinnvoller Weise nicht vom Ende sondern vom Anfang her gestaltet werden muss. Dabei ist es wichtig, immer solche Zeitpunkte zu wählen, die Fördermaßnahmen möglich machen. Deshalb sind das vierte (sechste) Schuljahr und das neunte Schuljahr an Hauptschulen oder das zehnte Schuljahr an Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen für förderorientierte Evaluationsmaßnahmen ungeeignet.

3.4. Verbindlichkeit für alle durch Mindeststandards

In der Festlegung schulformübergreifender Standards sehen Klieme et al. die entscheidende Voraussetzung, um Bildungsgerechtigkeit zu erreichen und zwar in zweierlei Hinsicht: Um die Vergleichbarkeit zwischen Bundesländern und Schulen und um die Chancengleichheit zu verbessern.

Standards müssen nach Auffassung der GEW – sowohl aus fachlichen Gründen, aber auch aus Gründen der Fairness - schulformunabhängig formuliert sein. Nur so haben leistungsstarke HauptschülerInnen zum Beispiel eine Chance, der Stigmatisierung, die mit dem Hauptschulbesuch verbunden ist, etwas entgegen zu set-

zen. Nur wenn die Mindestanforderungen formuliert sind, sind Handlungsimpulse zu erwarten, wenn diese Anforderungen unterschritten werden. Vor allem die PISA-Studie hat bekanntlich den zentralen Skandal des deutschen Schulwesens grell beleuchtet, der darin besteht, dass fast 25 Prozent der Fünfzehnjährigen die „Mindeststandards“ in Basiskompetenzen für die kompetente Teilhabe am beruflichen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben nicht erreichen.

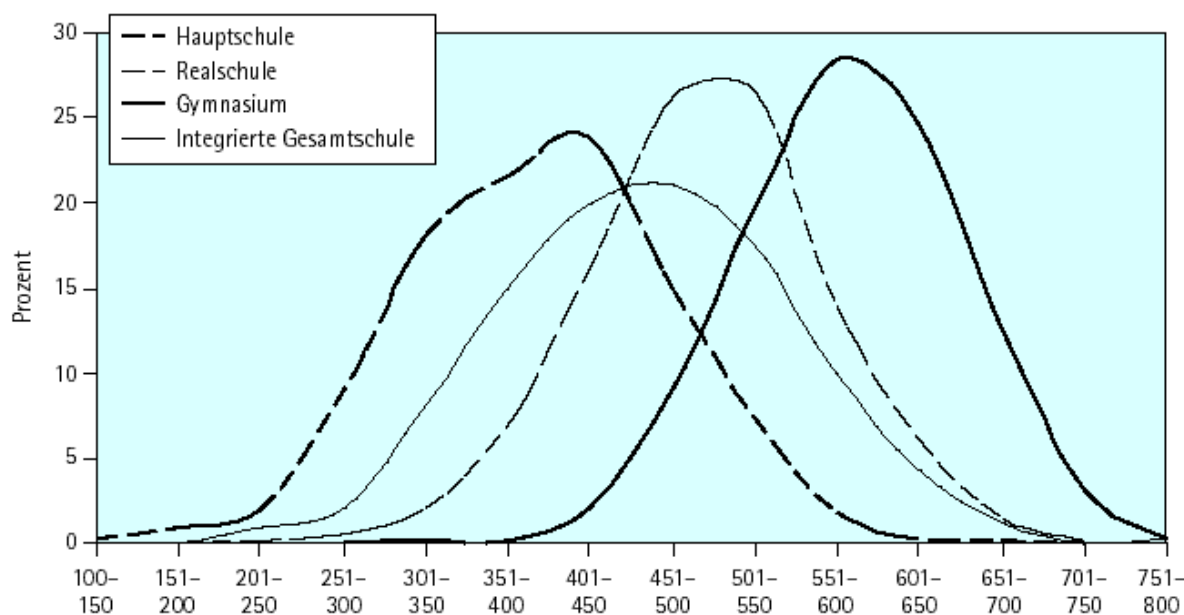
Auf die schulformübergreifende Formulierung der Standards bezieht sich eine der Kontroversen. Die Anhänger des traditionellen früh selektierenden deutschen Schulwesens können sich offenbar nur schulformbezogene Standards vorstellen. Eine Gruppe konservativ regierter Bundesländer hat deshalb bereits entsprechende schulformbezogene Abschlussstandards unabhängig von den nationalen Stan-

Realschule	Gymnasium
<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> - verstehen, was man in einem Alltagsgespräch zu ihnen sagt, falls <i>in klarer Standardsprache zu ihnen</i> gesprochen wird; sie müssen aber <i>manchmal</i> darum bitten, bestimmte Wörter und Wendungen zu wiederholen - <i>im allgemeinen bei längeren</i> Gesprächen über vertraute Themen, <i>die in ihrer Gegenwart geführt werden</i>, den Hauptpunkten folgen, sofern deutlich gesprochen und die Standardsprache verwendet wird 	<p>Die Schülerinnen und Schüler können</p> <ul style="list-style-type: none"> - verstehen, was man in einem Alltagsgespräch zu ihnen sagt, falls <i>deutlich</i> gesprochen wird, wobei sie <i>gelegentlich</i> darum bitten müssen, bestimmte Wörter und Wendungen zu wiederholen - Gesprächen über vertraute Themen in den Hauptpunkten folgen, sofern deutlich gesprochen und die Standardsprache verwendet wird
<p>Gymnasiasten unterscheiden sich von RealschülerInnen, dass nur deutlich, aber nicht in klarer Standardsprache und auch nicht „zu ihnen“ sondern nur überhaupt gesprochen wird, sie müssen auch nur „gelegentlich“ und nicht „manchmal“ wie RealschülerInnen um die Wiederholung von Wörtern und Wendungen bitten. GymnasiastInnen können offenbar immer und in jeder Lage sowohl kurzen, längeren und ganz langen Gesprächen folgen und nicht nur „im allgemeinen“ und nur „längeren“ Gesprächen wie RealschülerInnen. Aber das wichtigste dürfte sein: RealschülerInnen sind darauf angewiesen, dass die Gespräche, denen sie folgen können sollen, „in ihrer Gegenwart geführt werden“. Das ist bei GymnasiastInnen nicht nötig. Wenn das kein entscheidenden Kriterium für schulformbezogene Standards ist.</p>	
<p>Die Bildungsstandards stehen unter http://www.kultusministerium.hessen.de/default.asp?URL=http%3A//www.kultusministerium.hessen.de/cms/broker.asp%3FSeitenID%3D%7B7053B3BA-0D50-4DCE-B9C5-866AFDA7382F%7D im Netz.</p>	

dards beschlossen. Wie unsinnig der krampfhaftige Versuch sein kann, grundlegende Kompetenzen und Anforderungen schulformspezifisch zu differenzieren, macht ein Beispiel aus den Standards für das Fach Französisch deutlich (siehe Kasten S. 20).

Das Beharren auf dem Schulformbezug läuft der wissenschaftlichen Systematik von Kompetenzmodellen völlig zuwider. Es ist gerade ein Vorteil von Kompetenzmodellen, die ganze Spanne von einfachen bis hin zu komplexen Fähigkeiten und unterschiedlichen Niveaustufen abzubilden.

Zudem sind die Schülerinnen und Schüler, wie inzwischen hinlänglich bekannt, nicht nach Leistung den Schularten zugeordnet. In der unten stehenden Abbildung sind die Überlappungen der Leistungsverteilungen zwischen deutschen Schulformen noch einmal wiedergegeben. Daran zeigt sich, dass es auch methodisch keinen Sinn macht, Kompetenzmodelle nach Schulformen zu differenzieren. Auch bei PISA und IGLU wurde die gesamte Leistungsbreite mit einem fünfstufigen Modell valide erfasst.



Lesekompetenz nach Bildungsgang (PISA-Studie)

Die Standard-Entwürfe spiegeln diese Kontroverse wider. Es wird keine eindeutige Festlegung getroffen – die Frage bleibt offen. Auffällig ist, dass in den Entwürfen „Deutsch“ und „Mathematik“ die „magische“ Zahl drei im Zusammenhang mit „Anforderungsbereichen“ auftaucht, für die nicht klar ist, ob es sich um „Niveaustufen“ wie im Entwurf „Erste Fremdsprache“ (dort gibt es allerdings nur zwei) handelt oder ob hier die Brücke zum Schulformbezug des dreigliedrigen Schulsystems gebaut wurde. Im Entwurf „Deutsch“ könnten die Aufgaben der Beispielaufgaben jeweils den Schulformen zugeordnet werden. Allerdings müssen sich die Verfechter der Schulformorientierung klar machen, dass der Anforderungsbereich III (Eigenständige Reflexion, Bewertung bzw. Beurteilung einer komplexen Problemstellung/ Thematik oder entsprechenden Materials und ggf. die Entwicklung eigener Lösungsansätze) nicht nur etwas für GymnasiastInnen sein kann. Gerade Hauptschülerinnen und Hauptschülern stehen mit großer Sicherheit im Verlauf ihres weiteren Lebens „komplexe Problemstellungen“ ins Haus, die „eigenständige Reflexion, Bewertung bzw. Beurteilung“ (über-) lebensnotwendig machen.

Die Beschlussfassung der KMK sieht bisher keine schulformbezogenen Standards vor; daran muss auf jeden Fall für die weitere Arbeit fest gehalten werden. Es besteht für Standards für den Mittleren

Schulabschluss eigentlich kein Grund, die Frage des Schulformbezugs kontrovers zu diskutieren. Eigentlich sollte es selbstverständlich sein, dass der Mittlere Bildungsabschluss auf den gleichen Anforderungen beruht – unabhängig davon, ob er an einem Gymnasium oder an einer Hauptschule erworben wird. Die Diskussion wird nur dann verständlich, wenn man die Standards jetzt sofort als Prüfungsstandards und nicht wie im KMK-Beschluss vorgesehen, als Orientierungsstandards verwenden will. Dann muss man sich auf dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse allerdings bewusst machen, dass in Folge der lernärmeren Gesamtsituation an Hauptschulen am Ende der Schulzeit gegenüber Gymnasien ein statistischer Lernrückstand von fast zwei Schuljahren auch bei SchülerInnen gleicher sozialer Herkunft und kognitiver Leistungsfähigkeit entstanden ist. (Zu der Problematik von Standards im selektiven System siehe Nr. 5)

Kompetenzbasierte Standards müssen schulformunabhängig formuliert werden und Mindestanforderungen bezeichnen, wenn sie einen nachhaltigen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit (Vergleichbarkeit) und Chancengleichheit leisten sollen.

3.5. Differenzierung

„Die Standards legen aber nicht nur eine „Meßlatte“ an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen, die über und unter bzw. vor und nach dem Erreichen des Mindestniveaus liegen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Abstufungen und Profilbildungen, die ergänzende Anforderungen in einem Land, einer Schule, einer Schulform darstellen.“ (KLIEME ET AL., S. 18)

Kompetenzmodelle beschreiben also nicht nur den stufenweisen (zeitlichen) Aufbau von Kompetenzen, sondern auch das gleichzeitige Vorhandensein unterschiedlicher Niveaus. Es leuchtet unmittelbar ein, dass es für ein differenziertes Verständnis von Kompetenzaufbau und Kompetenzerwerb nicht genügt, ausschließlich Mindeststandards zu formulieren. Jede Fähigkeit kann auf unterschiedlichen Niveaus realisiert werden und das sollte auch erkennbar sein. Es muss für SchülerInnen und LehrerInnen deutlich werden, was bereits erreicht wurde und was noch erreicht werden kann oder soll. Ein gestuftes Kompetenzmodell, das auf Mindeststandards aufbaut und „nach oben“ und „zur Seite“ offen ist, kann zudem einen notwendigen Perspektivenwechsel in der pädagogischen Praxis einleiten, weg von der Defizit-Orientierung hin zur positiven Beschreibung dessen, was bereits gekonnt wird. In Umkehrung der bisher üblichen Prüfungs- und Bewertungspraxis würde es Noten dann für das Geben, was gekonnt wurde und nicht für die Fehler, die gemacht wurden. Eine Eins erhält man dann dafür, dass man z.B. 90 Prozent aller Aufgaben richtig gelöst hat und nicht dafür, dass man keinen oder nur einen Fehler gemacht hat.

Entgegen der Empfehlung des Klieme-Gutachten beschreiben die KMK-Entwürfe sog. „Regelstandards“ eines „mittleren Niveaus“. Woher die Einstufungen genommen werden, wird nur beim Entwurf „Erste Fremdsprache“ deutlich, der sich bekanntlich auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen Sprachen (GeR) bezieht. Nur abgestufte Kompetenzmodelle erlauben jedoch eine Einstufung der Schülerleistungen, die eine anschließende Förderung möglich macht. Es genügt nicht, festzustellen, dass Regelstandards unterschritten, erreicht oder überschritten wurden, ohne auch den einzelnen Schülerinnen und Schülern, als auch den Lehrenden detailliert mitzuteilen, was erreicht wurde und was noch erreicht werden muss oder kann. Die vorliegenden Entwürfe der Standards machen dies nicht möglich und stellen in ihrer gegenwärtigen Form lediglich mögliche Vorgaben für standardisierte Abschlusstests dar, was in der Praxis vermutlich nicht zu mehr Förderung, sondern zu einer perfektionierteren Selektion führen wird. Möglicherweise steht die Meinung im Hintergrund, für Abschluss-

(Prüfungs-)Standards brauche man keine Förderperspektive. Mit dem Schulabschluss sei ja sowie so der Auftrag der Schule „erledigt“. In dieser Logik brauchte es dann auch keine gestuften und differenzierten Kompetenzmodelle, die Schule produzierte weiter am „mittleren Leistungsniveau“ orientierte Gewinner und Verlierer, die selektive Schulphilosophie hätte sich ein weiteres Mal um die eigene Achse gedreht.

Nur vertikal gestufte und horizontal differenzierte Kompetenzmodelle haben die erwünschten positiven Auswirkungen auf ein förderorientiertes Lehren und Lernen und tragen zur Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer bei. Auch bieten nur solchermaßen gestufte Kompetenzmodelle die Voraussetzungen, aus der Gliedrigkeit des Schulsystems und aus der Profilbildung der Schulen resultierende Probleme innerhalb eines gemeinsamen Referenzrahmen zu bearbeiten.

3.6. Verständlichkeit

„Bildungsstandards sollen so formuliert sein, dass die Eltern und zumindest die älteren Schülerinnen und Schüler sie nachvollziehen können.“ (KLIEME ET AL., S. 38) Dies muss natürlich auch für die Lehrenden gelten, die sich schließlich in ihrer Unterrichtspraxis daran orientieren sollen.

Die wenigen Rückmeldungen, die aus den Reihen der „einfachen“ Lehrerinnen und Lehrer bisher zu erhalten waren, vermitteln ein eher diffuses Bild, was die Verstehbarkeit und das Verstehen angeht. Allgemein wird die Knappheit der Entwürfe begrüßt. Hier drückt sich indirekt die Kritik an der Unübersichtlichkeit der traditionellen Lehrpläne aus. Begrüßt wird auch die Absicht, das Gemeinte durch Aufgabenbeispiele zu erläutern. Realitätsnahe, interessante und motivierende Aufgabenbeispiele dürften ein wesentliches Element sein, um die Lehrerschaft zu gewinnen.

Andererseits wird zum Beispiel beim Entwurf Mathematik selbst von GymnasiallehrerInnen bezweifelt, dass alle Standards „realistisch“ seien und ein „mittleres Niveau“ markieren. Einige Standards werden als „hohe Hürden“ empfunden, die nur zu erreichen seien, wenn mehr Mathematikstunden zur Verfügung stünden.

An dieser Kritik wird zweierlei deutlich. Die Entwürfe machen nicht klar, welches Niveau das intendierte „mittlere Niveau“ eigentlich haben soll. Unter einer Formulierung wie „Die Schülerinnen und Schüler werten graphische Darstellungen und Tabellen von statistischen Erhebungen aus“ kann man sich die unterschiedlichsten Schwierigkeitsgrade vorstellen. Wenn dahinter per se ein „anspruchsvolles Ziel“ vermutet wird, kann das als weiterer Beleg dafür gedeutet werden, dass ein Denken in gestuften Kompetenzmodellen („vom Leichten zum Schweren“) in der Lehrerschaft nicht vorausgesetzt werden kann, sondern dass beispielsweise mit Wahrscheinlichkeitsrechnung von vornherein ein „hohes Niveau“ verbunden wird. Deshalb ist es um so bedauerlicher, dass nicht wenigstens exemplarisch an einem Standard je Entwurf die Stufung über die Schuljahre hinweg demonstriert wird. PISA, IGLU und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen Sprachen hätten dafür reichlich Material geboten.

Außerdem muss darauf hingewiesen werden, dass nur durch eine differenzierte Begrifflichkeit auch innerhalb der Standards ein allgemeines Verständnis und somit die Möglichkeit zur Umsetzung gesichert werden können.

So hilft es z.B. wenig, von der „... Grundlage der mit den fachlichen Inhalten und Methoden vermittelten Werte- und Normvorstellungen“ (Standards im Fach Deutsch, S. 7) zu sprechen, wenn diese Werte- und Normvorstellungen an keiner Stelle definiert werden.

Ebenso offen bleibt, was die Kultusministerkonferenz unter „integrativem Deutschunterricht“ versteht (vgl. Standards im Fach Deutsch, S. 9) - ein Terminus, der selbst innerhalb der fachdidaktischen Diskussion unterschiedlich gefüllt wird.

Ähnliches gilt, wenn in den Standards für die erste Fremdsprache von der Niveaustufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) die Rede ist, ohne dass dieser in Abgrenzung zu A1, A2, B2, C1 und C2, sowie dem Zusatz + näher erläutert wird. (vgl. Standard für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), S. 7)

Unbefriedigend ist auch der Umstand, dass für die drei Standard-Entwürfe keine durchgehend einheitliche Terminologie entwickelt wurde. Die Entwürfe Deutsch und Mathematik z.B. sprechen von drei „Anforderungsbereichen“, für die unklar ist, ob es sich um Kompetenzniveaus handeln soll oder ob sie gar Schulformen zugeordnet werden sollen. Der Entwurf Fremdsprachen spricht von „Niveaustufen“ – angelehnt an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR), beschränkt sich allerdings auf die beiden mittleren von sechs. (Auf die Notwendigkeit eines Glossars wurde bereits in der Einleitung hingewiesen.)

Es zeigt sich im Interesse der empfohlenen und nötigen Verständlichkeit noch erheblicher Korrekturbedarf.

3.6.1. Realisierbarkeit

„Bildungsstandards sollten für Schüler und Schülerinnen unter den gegebenen schulischen Voraussetzungen realistisch erreichbare Ziele umfassen, und es sollte für den Lehrer möglich sein, die formulierten Ziele in angemessene Unterrichtsaktivitäten zu übersetzen.“ (KLIEME ET AL., S.22)

In der Frage der Realisierbarkeit wird eine Ambivalenz in der Diskussion um Standards deutlich: Wie lässt sich die Spannung zwischen Wünschbarem und Machbarem auflösen, lässt sie sich überhaupt auflösen? Setze ich die Standards fest nach erwünschten und für notwendig erachteten Bildungszielen? Oder passe ich sie dem tatsächlichen Leistungsverhalten der Lernenden an? Wie lässt sich vermeiden, dass Standards nicht nur die Qualität unter den bestehenden Bedingungen „sichern“ und damit auch die bestehenden schulischen Verhältnisse festschreiben, sondern dass sie eine Entwicklungsperspektive beinhalten? Die Orientierung nur am Status quo (große Klassen, zu wenig Unterricht, Bildungsabbau z.B. durch das Abitur nach 12 Jahren usw.) ist in diesem Sinne für die GEW keine „realistische“ Bezugsgröße. Unter Bedingungen des Status quo oder gar verschlechterter Voraussetzungen lassen sich neue Anforderungen seitens der Abnehmer (Universität, Wirtschaft) und der Gesellschaft nicht integrieren. Die notwendige Verbesserung des Leistungsniveaus für einzelne SchülerInnen, Schülergruppen oder ganze Bundesländer ist dann nicht zu erreichen. Andererseits verfehlen unrealistisch hoch angesetzte Standards auch ihre Wirkung nach dem Motto „Die Latte liegt hoch genug, dass alle darunter hindurch passen.“

„Letztlich wird die Lösung in einem Integrationsmodell liegen. Um Überforderung zu vermeiden, muss man tatsächlich vom status quo ausgehend realistische Ziele setzen. Wo aber die Schule neuen Anforderungen nachkommen muss, müssen auch die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.“ (vgl. hierzu ARBEITSSTELLE SCHULENTWICKLUNG 2003)

Hinzu kommt, dass bundesweit verbindliche Standards das Kriterium „Realisierbarkeit“ nicht an den Möglichkeiten des einzelnen Bundeslandes geschweige denn der einzelnen Schule oder des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin festmachen können. Es muss also ein gemeinsamer Referenzrahmen gefunden werden, der nach dem Vorbild der PISA- und IGLU-Studie nur in einem empirisch ermittel-

ten Durchschnittsniveau und davon abgeleitet in verschiedenen Niveaustufen ausgedrückt werden kann. Innerhalb eines solchen Rahmens kann und muss das gewünschte Minimum dann normativ festgesetzt werden. Wenn dieses Minimum unterschritten wird, müssen einklagbare Förder- und Unterstützungsmaßnahmen greifen.

Ob Standards auch für die jeweilige konkrete Situation der Lerngruppe und des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin „realistisch“ sind und zudem auch das notwendige Entwicklungspotenzial haben, wird man jedoch immer erst dann feststellen, wenn das Erreichen der Standards mit validen Instrumenten getestet worden ist und wenn nicht nur Ergebnisse, sondern Lernfortschritte ermittelt werden.

Die Standard-Entwürfe der KMK sind weit davon entfernt, diese Probleme zu reflektieren. Sie setzen Standards fest, von denen niemand sagen kann, ob sie für deutsche Verhältnisse „realistisch“ oder „überzogen“ sind. Die Entwürfe geben mit Ausnahme der Standards für die Erste Fremdsprache ihr Koordinatensystem nicht preis, das die Verfasser veranlasst zu glauben, es handele sich um ein „mittleres Niveau“, das dort abgebildet ist. Der Entwurf „Erste Fremdsprache“ bietet auch am ehesten Anlass, Realisierbarkeit und Anregungspotenzial zu unterstellen, da der Gemeinsame europäische Referenzrahmen Sprachen europaweit in der praktischen Erprobung ist und durchweg gute „Kritiken“ sowohl von Seiten der Wissenschaft wie der Schulpraxis erhält.

Standards sollen so gestaltet werden, dass sie einerseits im Durchschnitt „realistisch“ sind, andererseits durch den Ausweis des Minimums sowie verschiedener Niveaustufen Anregungspotenzial für die Schul- und Unterrichtsentwicklung entfalten. Vom Einsatz nicht validierter verbindlicher Tests auf Bundes- oder Länderebene wird ganz dringend abgeraten.

4. EMPFEHLUNGEN FÜR DIE WEITERE BESCHLUSSFASSUNG DER KMK

Im Hinblick auf die weitere Beratung und Beschlussfassung der KMK spricht die GEW die folgenden Empfehlungen aus:

- 4.1. Der Zeitplan der KMK soll so angepasst werden, dass die notwendige gesellschaftliche Konsensbildung über die grundlegenden Bildungs- und Entwicklungsziele des Schulwesens in Deutschland erfolgen kann. Die Empfehlungen des Forum Bildung sollen als Grundlage dienen.
- 4.2. Die seitens der KMK vorgelegten Standard-Entwürfe können nur zu einem Teil als hilfreiche Vorarbeiten für den weiteren Prozess der Standardentwicklung betrachtet werden. Die Bezeichnung „Bildungsstandards“ tragen sie vollkommen zu Unrecht, da ihnen so gut wie alles fehlt, was gute Standards ausmacht. Um „gute“ Standards im Sinne des Klieme-Gutachtens zu werden, muss Bezug auf allgemeine Bildungsziele genommen werden; es müssen schulformunabhängige Kompetenzmodelle sowie Konzepte zur förderorientierten pädagogischen Qualitäts- und Schulentwicklung, zur Implementation in die Schulen und förderorientierte Verfahren zur Überprüfung entwickelt werden.
- 4.3. Die weitere Entwicklung von Standards muss in engem Kontakt mit der Wissenschaft, unter Einbeziehung von schulpraktischem Sachverstand und internationaler Unterstützung erfolgen. Auf der Basis des „Klieme-Gutachtens“ und unter Berücksichtigung der Empfehlungen des Forum Bildung (hier besonders auch der Arbeiten zum Kompetenzbegriff von Franz Weinert) sollte eine Gruppe von WissenschaftlerInnen exemplarisch für den Bereich Sprachkompetenz Standards modellhaft entwickeln. Dieses Modell kann später auf andere Domänen und Lernbereiche übertragen werden.
- 4.4. Der KMK-Entwurf „Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache“ kann (mit Einschränkungen) bei der modellhaften Entwicklung guter Standards als Grundlage dienen. Die Entwürfe „Mathematik“ und „Deutsch“ eignen sich nicht. Sie sollen - auch im Hinblick auf ihre Zweckbestimmung als "Standards für den Mittleren Schulabschluss" - zurück gezogen werden.
- 4.5. Gemeinsam mit den Lehrerorganisationen ist ein Konzept zur Vorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer auf das standard- und kompetenzbasierte Lehren und Lernen sowie auf die wirkungsorientierte Steuerung zu entwickeln. Vorrangiges Ziel ist, Uniformität und „teaching to the test“ zu verhindern und stattdessen „teaching to the objectives“, die Orientierung an den Bildungszielen, die Erprobung pädagogischer Freiräume und damit die weitere Professionalisierung der Lehrarbeit zu ermöglichen.

5. STANDARDS IM SELEKTIVEN SYSTEM: OFFENE FRAGEN

„Standards sollen ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder Schule, jeder 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.“ (KLIEME ET AL., S. 14)

„Die Expertengruppe rät daher nachdrücklich zu einer deutlichen Trennung zwischen der Verwendung standard-bezogener Tests für Evaluation, Bildungsmonitoring und (wenn dies methodisch zulässig ist) als Entscheidungshilfe für individuelle Förderung einerseits, Noten und Abschlussprüfungen andererseits. Dies ist mit ein Argument dafür, Testeinsätze nicht in den Abschlussjahrgängen durchzuführen. Um es ganz deutlich zu formulieren: Diese Expertise sieht die Funktion von Standards nicht darin, den individuellen Leistungs- und Selektionsdruck auf Schülerinnen und Schüler zu verstärken. Im Vergleich mit anderen Staaten bzw. Kulturen zeichnet sich Deutschland ohnehin dadurch aus, dass die Schüler mehr Leistungsdruck als Unterstützung wahrnehmen, während die Schule in den nordischen und den angelsächsischen Ländern, wo Standards und Schulevaluation vertraut sind, eher als unterstützend und anerkennend erlebt wird. Standards könnten in unserer Gesellschaft vielmehr dazu führen, dass bestimmte Erwartungen an das Kompetenzniveau als selbstverständlich gelten, für deren Einlösung Schülerinnen und Schüler, Eltern und Schule gemeinsam die Verantwortung übernehmen.“ (KLIEME ET AL., S. 39 f)

Dieser Position der Wissenschaftlergruppe schließt sich die GEW an.

So eindeutig die Stellungnahme des Klieme-Gutachtens für einen auf Förderung und System-Monitoring zielenden Einsatz von Standards ist, so widersprüchlich ist allerdings die Beschlussfassung der KMK.

In Ihrem Beschluss vom 23./24. Mai 2003 äußerte sich die Kultusministerkonferenz zu den nationalen Orientierungs- und Vergleichsarbeiten zur Überprüfung der Einhaltung der Standards: „Die Überprüfung soll nicht auf das Ende der schulischen Laufbahn konzentriert sein. Damit soll möglichst vielen Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, durch individuelle Förderung die gesetzten Ziele zu erreichen.“ (Beschluss der KMK vom 23./24. 05.2003) In diesem Beschluss wird noch der in Deutschland übliche Versuch unternommen, Selektions- und Förderprinzip unter einen Hut zu bringen. In einer KMK-Sitzung nur einen Monat später, im Juni 2003, wurde dann überraschend die Überarbeitung der Standards für den Mittleren *Abschluss* beschlossen und damit das *Ende* der schulischen Laufbahn in den Blick genommen. In verschiedenen Bundesländern wurden zentrale Abschlussprüfungen oder Vergleichsarbeiten für die neunte und zehnte Klassenstufe beschlossen.

Man kann sich nur schwer des Eindrucks erwehren, dass die anfängliche Förderorientierung zugunsten der Prüfungsorientierung aufgegeben werden soll. Man muss keine hellseherischen Gaben haben, um vorauszusagen, dass die Konzentration auf zentrale Prüfungen und Tests keine nachhaltigen Verbesserungen zeitigen wird, weder bei den Schülerleistungen, noch in Fragen der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. Ein Blick in die international vergleichende Schulforschung belegt diesen Befund eindeutig.

Nun ist es vielleicht eine Illusion zu glauben, in einem selektiven System wie dem deutschen, das sich zudem vor allem über Abschlüsse steuert, die mit Berechtigungen verbunden sind, könnte die Funktion von Standards auf den Förderaspekt beschränkt bleiben. Vielleicht haben diejenigen Recht, die davon ausgehen, dass „mittelfristig auch die Leistungsbewertung auf der Basis von Standards erfolgen (wird)“. (LANGE 2003) Sollte dies der Fall sein, wird das eine Fülle ungeklärter Fragen mit sich bringen, die man besser rechtzeitig bedenkt, um sich nicht unvermutet in Situationen wieder zu finden, die

dann zu großer Ungerechtigkeit für den Einzelnen oder zu unerwünschten Wirkungen hinsichtlich der Bildungsbeteiligung und der Chancengleichheit führen. Um fair zu vergleichen, müssen die Bedingungen, unter denen gelernt wird, vergleichbar sein. Dazu gehört, dass vorhandene Benachteiligungen abgebaut werden. Allein dies verweist darauf, dass es eines längeren Entwicklungsprozesses auch für die Bundesländer bedarf. So ist es zum Beispiel „nicht denkbar, die unterschiedlichen Notenniveaus in den Bundesländern abrupt anzugleichen“. (LANGE 2003)

6. EMPFEHLUNGEN UND FORDERUNGEN DER GEW „AUF EINEN BLICK“

ALLGEMEIN

- 6.1. Die GEW empfiehlt, die längerfristigen Entwicklungsentwicklungslinien und strategischen Ziele für das Schulwesen in Deutschland auf der Basis der Empfehlungen des FORUM BILDUNG zu diskutieren.
- 6.2. Die GEW empfiehlt, einen strukturierten Diskussionsprozess über die grundsätzlichen Bildungsziele auf der Grundlage verschiedener Empfehlungen der BLK, des FORUM BILDUNG sowie internationale Vorbilder (z.B. das schwedische Curriculum). Die Bund-Länder-Kommission (BLK) erscheint nach wie vor geeignet, diesen Prozess zu organisieren.
- 6.3. Die GEW fordert die KMK bzw. die einzelnen Bundesländer auf, die Standards in ein Gesamtkonzept der förderorientierten pädagogischen Qualitäts- und Schulentwicklung einzubetten, das den Prinzipien der Chancengleichheit und Integration verpflichtet ist und eine größere pädagogische Selbstständigkeit der einzelnen Schule ermöglicht. Es müssen einklagbare Unterstützungsstrategien und Verfahren für den Fall entwickelt werden, dass Standards nicht erreicht werden, sei es von SchülerInnen, Lerngruppen oder Schulen. Die Wirksamkeit des eingeschlagenen Weges soll zudem nach vereinbarten Kriterien (z.B. Leistungsergebnisse, Chancengleichheitswerte, Schulerfolgsquote, Bildungsbeteiligung, Sitzenbleiber- und Abbrecherquote) durch eine nationale Bildungsberichterstattung regelmäßig überprüft werden.
- 6.4. Damit die Verengung schulischer Bildung auf die messbaren Fähigkeiten in nur wenigen Fächern vermieden wird, sollen auf nationaler Ebene nur basale Kompetenzen standardisiert und nach einheitlichen Verfahren evaluiert werden. Alle übrigen Entscheidungen sollen auf der Ebene der Bundesländer oder in den Schulen selbst fallen. Dies gilt analog auch für die Notengebung: Die Ergebnisse standardisierter Tests können immer nur einen geringen Beitrag zur Notenbildung leisten (wenn sie überhaupt herangezogen werden sollen).
- 6.5. Die GEW rät dringend, sich die für eine sorgfältige Planung und Entwicklung notwendige Zeit zu nehmen und dies gegenüber der Öffentlichkeit auch zu vertreten. Wenn dazu die Bereitschaft nicht besteht, ist es besser, das Projekt aufzugeben. Denn das, was jetzt vorliegt, „taugt“ nicht für „gute“ Standards sondern bestenfalls zur schlechten Orientierung bei zentralen Abschlussprüfungen.
- 6.6. Im Interesse der Sache und der LehrerInnen und SchülerInnen ist die GEW bereit, sich an der Erarbeitung eines Implementationskonzeptes zu beteiligen. Sie steht jedoch nicht zur Akzeptanzbeschaffung für schlechte Standards zu mangelhaften Bedingungen und mit fragwürdigen Zielsetzungen zur Verfügung. Die GEW erwartet deutliche und glaubwürdige Signale für die Kooperationsbereitschaft der KMK, die deutlich machen, dass es sich bei der Standard-Debatte nicht um einen Akt symbolischer Politik handelt, dazu eronnen, die Öffentlichkeit zu beruhigen und Handlungsfähigkeit zu demonstrieren.

ZU DEN STANDARD-ENTWÜRFEN DER KMK IM EINZELNEN

- 6.7. Das Kriterium „Fachlichkeit“ im Sinne des Klieme-Gutachtens und neuerer nationaler und internationaler Diskussionen ist im Ansatz für den Entwurf „Erste Fremdsprache“ erfüllt. Hier zeigen sich die positiven Auswirkungen durch den wissenschaftlichen Vorlauf in Form des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens Sprachen.
- 6.8. Der Standard-Entwurf „Erste Fremdsprache“ unterstreicht, dass eine sinnvolle Beschränkung auf das Wesentliche nur gelingen kann, wenn das Fach, die Domäne oder der Lernbereich wissenschaftlich durchdrungen und systematisch aufbereitet sind. Für die Weiterarbeit empfiehlt sich deshalb dringend die enge Kooperation mit der Wissenschaftsseite.
- 6.9. Kompetenzen müssen in einem mehrjährigen Entwicklungsprozess über Jahre aufgebaut werden. Es macht deshalb keinen Sinn, die Standards (schon gar nicht für Abschlussprüfungen!) bereits für das nächste Schuljahr verbindlich zu machen oder im Hinblick auf ihr Erreichen im siebten Schuljahr Vergleichsarbeiten zu schreiben. Es zeigt sich hier, dass - wie der Kompetenzaufbau selbst - auch der Prozess der Evaluation sinnvoller Weise nicht vom Ende sondern vom Anfang her gestaltet werden muss. Dabei ist es wichtig, immer solche Zeitpunkte zu wählen, die Fördermaßnahmen möglich machen. Deshalb sind das vierte (sechste) Schuljahr und das neunte Schuljahr an Hauptschulen oder das zehnte Schuljahr an Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen für förderorientierte Evaluationsmaßnahmen ungeeignet.
- 6.10. Kompetenzbasierte Standards müssen schulformunabhängig formuliert werden und Mindestanforderungen bezeichnen, wenn sie einen nachhaltigen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit (Vergleichbarkeit) und Chancengleichheit leisten sollen.
- 6.11. In Kompetenzmodellen muss beschrieben werden, wie Kompetenzen über die Jahre entwickelt und aufgebaut werden und in welche Variationsbreite sie haben. Nur solchermaßen vertikal gestufte und horizontal differenzierte Kompetenzmodelle können die erwünschten positiven Auswirkungen auf ein förderorientiertes Lehren und Lernen haben und zur Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer beitragen. Nur sie bieten auch die Voraussetzungen, aus der Gliedrigkeit des Schulsystems und aus der Profilbildung der Schulen resultierende Probleme innerhalb eines gemeinsamen Bezugssystems zu bearbeiten.
- 6.12. Es zeigt sich im Interesse der empfohlenen und nötigen Verständlichkeit noch erheblicher Korrekturbedarf.
- 6.13. Standards sollen so gestaltet werden, dass sie einerseits im Durchschnitt „realistisch“ sind, andererseits durch den Ausweis des Minimums sowie verschiedener Niveaustufen Anregungspotenzial für die Schul- und Unterrichtsentwicklung entfalten. Vom Einsatz „handgestrickter“ nicht validierter Tests auf Bundes- oder Länderebene wird dringend abgeraten.

WEITERES VERFAHREN UND BESCHLUSSFASSUNG

- 6.14. **Der Zeitplan der KMK soll so angepasst werden, dass die notwendige gesellschaftliche Konsensbildung über die grundlegenden Bildungs- und Entwicklungsziele des Schulwesens in Deutschland erfolgen kann. Die Empfehlungen des Forum Bildung sollen als Grundlage dienen.**
- 6.15. **Die seitens der KMK vorgelegten Standard-Entwürfe können nur zu einem Teil als hilfreiche Vorarbeiten für den weiteren Prozess der Standardentwicklung betrachtet werden. Die Bezeichnung „Bildungsstandards“ tragen sie vollkommen zu Unrecht, da ihnen so gut wie alles fehlt, was gute Standards ausmacht. Um „gute“ Standards im Sinne des Klieme-Gutachtens zu werden, muss Bezug auf allgemeine Bildungsziele genommen werden; es müssen schulformunabhängige Kompetenzmodelle sowie Konzepte zur förderorientierten pädagogischen Qualitäts- und Schulentwicklung, zur Implementation in die Schulen und förderorientierte Verfahren zur Überprüfung entwickelt werden.**
- 6.16. **Die weitere Entwicklung von Standards muss in engem Kontakt mit der Wissenschaft, unter Einbeziehung von schulpraktischem Sachverstand und internationaler Unterstützung erfolgen. Auf der Basis des „Klieme-Gutachtens“ und unter Berücksichtigung der Empfehlungen des Forum Bildung (hier besonders auch der Arbeiten zum Kompetenzbegriff von Franz Weinert) sollte eine Gruppe von WissenschaftlerInnen exemplarisch für den Bereich Sprachkompetenz Standards modellhaft entwickeln. Dieses Modell kann später auf andere Domänen und Lernbereiche übertragen werden.**
- 6.17. **Der KMK-Entwurf „Bildungsstandards für die Erste Fremdsprache“ kann (mit Einschränkungen) bei der modellhaften Entwicklung guter Standards als Grundlage dienen. Die Entwürfe „Mathematik“ und „Deutsch“ eignen sich nicht. Sie sollen - auch im Hinblick auf ihre Zweckbestimmung als "Standards für den Mittleren Schulabschluss" - zurück gezogen werden.**
- 6.18. **Gemeinsam mit den Lehrerorganisationen ist ein Konzept zur Vorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer auf das standard- und kompetenzbasierte Lehren und Lernen sowie auf die wirkungs-orientierte Steuerung zu entwickeln. Vorrangiges Ziel ist, Uniformität und „teaching to the test“ zu verhindern und stattdessen „teaching to the objectives“, die Orientierung an den Bildungszielen, die Erprobung pädagogischer Freiräume und damit die weitere Professionalisierung der Lehreraarbeit zu ermöglichen.**

LITERATUR

- Isabell van Ackeren: Zur Diskussion um Bildungsstandards in Deutschland: Internationale Erfahrungen wahrnehmen und nutzbar machen. (Beitrag für die GEW, 21.08.2003) <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn 2001
- Arbeitsstelle Schulentwicklung Stiftungsuniversität Lüneburg (2003): Die nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss der Kultusministerkonferenz im Vergleich zu den Vorschlägen des Gutachtens „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Klieme-Gutachten) und den Erkenntnissen nach PISA - Eine Expertise. <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards
- Hans Brügelmann: Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests. In fünf Jahren..., Neue Sammlung, Juli 2003]
- Marianne Demmer: Bildungsstandards im selektiven Schulsystem. Thesen. 2003. <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards
- Wolfgang Edelstein, Peter Fauser: Demokratie lernen und leben. Bund-Länder-Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96, 2001
- Wolfgang Edelstein, Gerhard de Haan (federführende Autoren der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung). Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum - Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung . 2003
- Ursula Helmke: Bildungsstandards im Fach Deutsch - für den Mittleren Schulabschluss Entwurf Stand vom 04.07.2003 - Thesenpapier zur Diskussion. 2003. <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards
- Ludwig Huber: Nationale Standards & Gymnasiale Oberstufe. Oder: Welche Bedeutung hat die Entwicklung neuer „Standards für die mittleren Schulabschlüsse“ für die gymnasiale Oberstufe und die Sekundarstufe II insgesamt? Ein Beitrag zur Diskussion über nationale „Bildungsstandards“. 2003. <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards
- Eva Jablonka, Christine Keitel: Expertise zu „(Nationale) Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss“ -Zusammenfassende Thesen. 2003
- Eiko Jürgens: Bildungstheoretische Implikationen der KMK-Entwürfe “Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache“: Bildungsbegriff, Menschenbild, Funktion von Bildung/Schule –Thesen. 2003. <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards
- Eckhard Klieme, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, Kurt Riquarts, Jürgen Rost, Heinz-Elmar Tenorth, Helmut J. Vollmer: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2003
- Hermann Lange: Thesen zu Bildungsstandards. 2003. <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards
- Christa Lohmann: KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Abschluss - Thesen. 2003. <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards