

2. GEW - Stellungnahme

„Chancen nicht weiter verspielen“

Nur „gute“ Bildungsstandards sind Instrumente für ein chancengleiches und leistungsfähiges Schulsystem

Kultusministerkonferenz:

Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss Klasse 9

in den Fächern Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache

Bildungsstandards Klasse 4 in den Fächern Deutsch und Mathematik

Entwurfss Fassungen Stand 23. 04. 2004



Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand, Reifenberger Straße 21, 60489 Frankfurt am Main,
Tel: 069-78973-0; Fax: 069-78973-103; Email: info@gew.de; <http://www.gew.de>

INHALT:

Zusammenfassung	<i>Seite 3</i>
Chancen werden verspielt	
1. Zwischenbilanz zum bisherigen Verlauf	5
1.1. Umsteuern ohne Gesamtkonzept ist wie Auto fahren ohne Räder und Motor	5
1.2. „Anything goes“: Föderale Beliebigkeit statt klarer Entscheidungen - Sündenfall Prüfungs- und Kontrollstandards	
1.3. Falsche Reihenfolge: Bevor die Standards ordentlich implementiert sind, wird ihre Einhaltung bereits überprüft	6
1.4. Die gesellschaftliche Konsensbildung über die grundlegenden Bildungs- und Entwicklungsziele des Schulwesens ist bislang nicht eingeleitet worden	7
1.5. Systematische Implementationskonzepte fehlen – Paradigmenwechsel ohne Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer?! Folge: mangelnde Akzeptanz, mangelnde Professionalität	7
2. Die Standard-Entwürfe bieten ein widersprüchliches und unklares Bild. Im schlimmsten Fall zementieren sie das selektive Schulsystem	11
2.1. Standardentwürfe Grundschule 4. Jahrgang Deutsch und Mathematik	11
<i>Leistungsstandards – keine Bildungsstandards; immer noch dieselben Mängel: Regelstandards, mangelnde Fokussierung, keine Kompetenzmodelle; Was bedeuten Regelstandards für Gemeinsamen Unterricht, für Kinder mit nicht deutscher Familiensprache oder mit Lernproblemen? Anforderungsbereiche – Indikatoren zur Verfeinerung der Selektion oder welche Funktion ist intendiert? Interessante, aber dennoch nicht ganz unproblematische Aufgabenbeispiele; Kumulatives und vernetztes Lernen – Fehlanzeige?!</i>	
2.2. Standardentwürfe Hauptschulabschluss Jahrgang 9	14
<i><u>Deutsch</u> - zurück ziehen: Anschlussfähigkeit definitiv nicht gegeben; inhaltlich ausgedünnt; reduzierter Bildungsanspruch; reduziertes Menschenbild; vergeudete Potenziale (Seite 14)</i>	
<i><u>Erste Fremdsprache</u> – überarbeiten! anschlussfähig machen; Niveauabsenkung und Reduktion – falsches Signal; stattdessen: Mindeststandards und Förderkonzept (Seite 16)</i>	
<i><u>Mathematik</u>: als Grundlage für die Weiterarbeit geeignet; grundsätzliches Problem: Was wird geprüft? Lesen oder Lösen? (Seite 17)</i>	
2.3. Schlussfolgerungen	18
<i>Standards im selektiven Schulsystem – beabsichtigte und unbeabsichtigte Nebenwirkungen</i>	
3. Meinungen und Fragen von Lehrerinnen und Lehrern	20
Literatur	22
Anhang	24
Fragen der GEW an die Bundesländer – Vorschläge für Antworten	



ZUSAMMENFASSUNG: CHANCEN WERDEN VERSPIELT

„Bildungsstandards“ sind die zentrale gemeinsame Antwort der KMK auf die PISA-Ergebnisse. Sie sollen einen Paradigmenwechsel von der input- zur ergebnisorientierten Steuerung markieren. Die GEW nimmt die Stellungnahme zu den vorgelegten Standardentwürfen deshalb zum Anlass, eine Zwischenbilanz zur bisherigen Entwicklung zu ziehen. Die Standard-Entwürfe werden zudem an den Empfehlungen des Klieme-Gutachtens gemessen.

Zwischenbilanz:

Die Stellungnahme kommt zu dem Schluss, dass grundlegende Empfehlungen der GEW und des Klieme-Gutachtens bisher nicht beachtet werden. Im Gegenteil: Auf der Grundlage der KMK-Vereinbarung vom Dezember 2003 werden in den Bundesländern vermehrt Prozesse eingeleitet, die die Mängel und Probleme des deutschen Schulwesens (soziale und ethnische Benachteiligung, Bildungsungerechtigkeit, unzureichende fachliche Leistungsfähigkeit, große Risikogruppe, hohe Sitzenbleiberquote, niedrige Akademikerquote) nicht zur Kenntnis nehmen, sondern - so ist zu befürchten - stattdessen verstärken und nicht abbauen. Die entscheidenden Mängel sind: die Bundesländer entwickeln eigene Standards, von denen nicht klar ist, wie sie zu den KMK-Standards passen, die Funktion der Standards bleibt unklar, sie sind Regel-, keine Mindeststandards, werden teilweise schulformspezifisch und als Prüfungs- und Kontrollinstrumente für SchülerInnen eingesetzt, sie sind in kein förderorientiertes Gesamtkonzept der Schul- und Qualitätsentwicklung eingebettet, die Implementation geschieht – wenn überhaupt - willkürlich und zufällig, Lehrerfortbildung findet nicht statt, Eltern und SchülerInnen werden nicht vorbereitet.

Zu den vorgelegten Standardentwürfen:

- a. Die Grundschul-Standards entsprechen im Wesentlichen dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Diskussion und können in fachdidaktischer Hinsicht als Grundlage für die weitere Entwicklung zu dienen. Noch vorhandene Schwächen müssen jedoch ausgeglichen werden. Allerdings

bleibt auch hier die Funktion unklar. Sollen die Grundschulstandards zur Orientierung dienen oder Selektionsentscheidungen nach Klasse 4 legitimieren?

- b. Die Hauptschul-Standards Deutsch müssen zurückgezogen werden. Sie sind weder durchlässig noch unmittelbar anschlussfähig zu den Standards für den Mittleren Schulabschluss. Sie sind nicht schulformübergreifend konzipiert, sondern setzen inhaltlich einen eigenständigen Hauptschul-Bildungsgang ab dem 5. Schuljahr voraus. Sie sind für alle integrativ arbeitenden Schulen ungeeignet und lassen den Bildungsgang Hauptschule in einer Sackgasse enden.*
- c. Die Hauptschul-Standards Erste Fremdsprache müssen gründlich überarbeitet werden. Das innerhalb des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens Sprachen (GeR) gewählte Niveau ist so niedrig, dass Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit nicht gegeben sind. Auf diese Weise entsteht indirekt ein Hauptschulspezifisches Profil.*
- d. Die Hauptschul-Standards Mathematik sind als Grundlage für die Weiterarbeit geeignet. Sie sind schul-formunabhängig formuliert. Vorhandene Schwächen können im weiteren Prozess ausgeglichen werden.*

Für alle Entwürfe gilt, dass die dort beschriebenen Standards zwar zur Orientierung und vielleicht auch zur Diagnose taugen, dass sie als Prüfungsstandards aber ungeeignet sind.

Fazit:

*Die KMK und viele Bundesländer sind dabei, die im Standard-Konzept liegenden Chancen gründlich zu verspielen und allen denen Recht zu geben, die in den Aktivitäten lediglich eine Alibiveranstaltung zur Beruhigung der Öffentlichkeit sehen. Die Tatsache, dass das wissenschaftliche Institut der Länder zur Überprüfung der Standards nicht unabhängig ist sowie die nicht endenden Gerüchte über einen Ausstieg Deutschlands aus den internationalen Vergleichsuntersuchungen weisen ebenfalls in diese Richtung. Die GEW empfiehlt deshalb dringend, sich endlich die notwendige Zeit zu nehmen und auf wissenschaftlichen Sachverstand zu setzen. Maßgebliche nationale und internationale WissenschaftlerInnen sollen auf der Basis des Klieme-Gutachtens und unter Beteiligung der Lehrer-, Schüler- und Elternorganisationen Vorschläge erarbeiten, wie Standards zu einem sinnvollen Werkzeug in einem zukunftsfähiges Gesamtkonzept werden können, das Qualität, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit als gleichrangige Ziele verfolgt. Erreichen lässt sich dies nur mit einem Paradigmenwechsel: Individuell fördern statt sortieren und aussondern. Dafür muss die Lehrerschaft gewonnen und qualifiziert werden. Das wissenschaftliche Institut der Länder muss **erst** die Arbeit aufnehmen und die Standards auf ein gemeinsames Konzept hin prüfen und überarbeiten bevor eine weitere übereilte Überführung in die Praxis vorgenommen wird. Falls sich jedoch der gegenläufige Trend fortsetzt und Selektivität und Kontrolldruck bei sich ständig verschlechternden Lern- und Arbeitsbedingungen in einem Durcheinander von Ländermaßnahmen weiter erhöht werden, zieht die GEW in den fraglichen Bundesländern ihr Angebot zur kritisch-konstruktiven Begleitung zurück.*

1. Zwischenbilanz zum bisherigen Verlauf

1.1. *Umsteuern ohne Gesamtkonzept ist wie Auto fahren ohne Räder und Motor*

Die KMK hat das Projekt „Bildungsstandards“ zu ihrer zentralen gemeinsamen Antwort auf die durch die internationalen Leistungsvergleiche zu Tage getretenen Schwächen im deutschen Schulwesen erklärt. Die Leistungsfähigkeit der KMK wird am Erfolg oder Misserfolg dieses Projektes gemessen. Allerdings hat sie es nicht für notwendig erachtet, Standards so in einem Gesamtkonzept der Schul- und Qualitätsentwicklung zu verankern, dass Qualität, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit – die zentralen Probleme unseres Schulwesens - miteinander verbunden und verbessert würden. Dies wäre umso notwendiger gewesen, als bekanntlich die frühe Selektion in unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge und Schulformen – ein wesentlicher Grund für die starke Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund und aus bildungsarmen Milieus – parteienübergreifend tabuisiert wurde. Um so mehr wäre zu erwarten gewesen, dass die Frage eine zentrale Rolle spielte, wie das Standardkonzept zum Abbau dieser Benachteiligungen genutzt werden und damit indirekt auch zur Verbesserung des Leistungsniveaus in der nachwachsenden Generation beitragen könnte. Das „Klieme-Gutachten“ lieferte für diese Herangehensweise sozusagen das Regiebuch, an das man sich nur hätte halten müssen. Die KMK beschränkte sich auf den Qualitätsaspekt. Das KMK-Konzept zur Verbesserung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit steht folglich noch aus. Die bestenfalls punktuellen Maßnahmen in der Sprachförderung für Kinder aus Migrationsfamilien sind dafür kein Ersatz.

Angesichts der Pläne und Umsetzungsstrategien in den Bundesländern verfestigt sich der Eindruck, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht zur Kenntnis genommen werden. Der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung allein bewirkt überhaupt nichts, wenn er nicht mit einem Wechsel von der Selektions- zur in den Schulen verankerten Förderorientierung einhergeht, (siehe hierzu die Studie von Isabell van Ackeren). Zudem steht noch eine Erklärung dafür aus, wieso die Grundschulen in Deutschland international gute Ergebnisse erzielt haben, obwohl sie doch auch unter denselben traditionellen Bedingungen der Input-Steuerung arbeiten, die bei den 15-Jährigen angeblich zu dem schlechten Gesamtergebnis führten. Der Glaube, dass allein das Setzen von Standards, die Durchführung von Tests und zentralen Abschlussprüfungen und die Erhöhung des Kontrolldrucks bereits zu mehr Gerechtigkeit und Qualität führten, ist offenbar ungebrochen. Brügelmann nennt das die „unvergängliche Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation ‚von oben‘“.

1.2. *„Anything goes“: Föderale Beliebigkeit statt klarer Entscheidungen - Sündenfall Prüfungs- und Kontrollstandards*

Im Juni 2003 wurde die GEW zum ersten Mal gebeten, zu Standardentwürfen der KMK Stellung zu nehmen. Unsere Stellungnahme damals stand unter der Überschrift „Zweite Chance für die KMK – Gute Bildungsstandards benötigen ein Konzept, Zeit, wissenschaftlichen Sachverstand und Akzeptanz“. Die KMK sowie verschiedene Bundesländer sind dabei, diese Chance gründlich zu verspielen.

Im Juni 2003 lag die „Vereinbarung der Kultusministerkonferenz über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss“ vom 04.12.2003 noch nicht vor. Es wurde deshalb noch nicht in letzter Konsequenz deutlich, in welches Gesamtkonzept die Standardentwürfe eingebettet würden. Würde sich die Konzeption des „Klieme-Gutachtens“ durchsetzen – „gute“ Standards zur Systembeobachtung, als Orientierungs-, Förder- und Schulentwicklungsinstrument - oder würden Standards vor allem zur Optimierung und Legitimierung von Selektionsentscheidungen vorgesehen – Standards als Prüfungs- und Kontrollinstrument für Schulen, LehrerInnen und SchülerInnen. Die vor einem Jahr seitens der GEW „angebotene kritisch-konstruktive Begleitung“ bezog sich auf das Konzept der „guten“ Standards im Sinne des Klieme-Gutachtens.

Die KMK-Vereinbarung schaffte in dieser Frage keine Klarheit. Sie enthält vielmehr einen Minimumkonsens, der die Standards zu jedweder Nutzung in den Bundesländern freigibt. Sie ist ein Ausdruck föderaler Beliebigkeit. Danach können Standards sowohl Instrumente zur Orientierung und Förderung sein, sie können aber auch als Prüfungsstandards eingesetzt werden und selbst der – unlogische und unpädagogische – Mix aus beidem gleichzeitig ist möglich und wird praktiziert. Die Grundsatzentscheidung über die generelle Richtung der Schulpolitik steht immer noch aus: Frühe und rechtzeitige individuelle Förderung oder frühe und andauernde Selektion.

In den meisten Bundesländern wird beides „irgendwie“ kombiniert: Zuerst soll in Kitas und Grundschulen gefördert, dann am Ende der Grundschule selektiert und danach sollen durch weitere Selektion oder individuelle Förderung die getroffenen Entscheidungen korrigiert oder stabilisiert werden und – zumindest auf dem Papier – sollen die Selektionsschäden durch individuelle Förderung dann wieder gemildert werden. Ein System, das dermaßen widersprüchliche Signale gibt, produziert nahezu zwangsläufig Vertrauenskrisen bei SchülerInnen und Eltern und Überforderung beim Lehrpersonal, das solchermaßen widersprüchliche Rollen zu erfüllen hat.

Das Land Berlin zum Beispiel konnte diese Erfahrung bei den Vergleichsarbeiten für das 10. Schuljahr machen, die nicht nur zur Orientierung sondern auch als Klassenarbeit gewertet wurden. Alle Begleitterscheinungen von Prüfungssituationen traten auf: Schwächere SchülerInnen wurden von den Vergleichsarbeiten ausgenommen, da die Schulen ein (inoffizielles) Schulranking befürchten. Es gab „geschönte“ Korrekturen, um den SchülerInnen die Abschlussnote nicht zu verderben oder Täuschungsversuche seitens der SchülerInnen, um die eigene Situation zu verbessern. Werden Standards zu Kontroll- und Prüfungszwecken eingesetzt, schwindet fast zwangsläufig das Interesse an „objektiver“ Bestandsaufnahme und die Sorge um eine möglichst gute Position im Konkurrenzgefüge – ob als Schule oder Einzelperson – überwiegt.

1.3. Falsche Reihenfolge: Bevor die Standards ordentlich implementiert sind, wird ihre Einhaltung bereits überprüft

In der KMK-Vereinbarung heißt es:

„Die Länder kommen überein, weitere Aufgabenbeispiele zu entwickeln und in landesweiten bzw. länderübergreifenden Orientierungs- und Vergleichsarbeiten oder in zentralen oder dezentralen Prüfungen festzustellen, in welchem Umfang die Standards erreicht werden.“

Die nationale Überprüfung soll durch Stichproben erfolgen. Dazu soll ein Aufgaben-Pool geschaffen werden. Die Bundesländer verpflichten sich, diesen Aufgaben-Pool zu „füttern“ und die Standards durch welches Verfahren auch immer zu überprüfen. Die nationale Überprüfung der Standards sowie die Weiterentwicklung von Testaufgaben sollen durch ein „Wissenschaftliches Institut

der Länder“ vorbereitet und normiert werden. Dieses Institut hat seine Arbeit bislang noch nicht aufgenommen. Folglich können weder validierte Testaufgaben noch Kompetenzmodelle vorliegen, in die die Standards eingebettet sind und erst Recht können Schulen noch nicht an den nationalen Standards orientiert gearbeitet haben.

Kennzeichnend für die derzeitige Situation ist ein unkoordiniertes Neben- und Durcheinander von länderspezifischen Standards und KMK-Standards. Um diesen Eindruck öffentlich zu kaschieren, beziehen sich verschiedene Bundesländer sowohl in zentralen Abschlussprüfungen wie in Vergleichsarbeiten auf die KMK-Standards. Sie unterstreichen damit gleichzeitig, dass ihnen Überprüfen und föderaler Wettlauf wichtiger sind als sorgfältiges Implementieren und wissenschaftliche Sorgfalt, Akzeptanz und förderorientierte Schulentwicklung.

1.4. Die gesellschaftliche Konsensbildung über die grundlegenden Bildungs- und Entwicklungsziele des Schulwesens ist bislang nicht eingeleitet worden

Der nicht nur seitens der GEW dringend angemahnte Diskussionsprozess über die *lang- und mittelfristigen Ziele und Entwicklungslinien für die Weiterentwicklung des Schulwesens in Deutschland* wurde bislang nicht strukturiert fortgeführt. Die Vorarbeiten des Forum Bildung blieben bisher leider ungenutzt. Stattdessen werden Rivalitäten um Bundes- und Länderkompetenzen gepflegt.

In der KMK-Vereinbarung sucht man vergebens nach irgendwelchen Anhaltspunkten, welche strategischen Ziele wir in Deutschland für unser Bildungswesen verfolgen. Soll mit Hilfe des Standard-Konzepts die Akademiker-Quote, Hochschulzugangsquote, Schulerfolgsquote erhöht oder gesenkt werden? Oder besteht die irriige Meinung, diese Fragen hätten mit Standards nichts zu tun? Wenn es dabei bleibt, dass die einen Bundesländer für den benötigten Akademikernachwuchs sorgen, während die anderen ihr hoch selektives Gymnasium verteidigen und naserümpfend über „Billigabitur“ raisonieren, um dann doch ihren Akademikerbedarf aus eben diesen Ländern zu befriedigen, wird Deutschland den Anschluss an internationale Standards nicht erreichen, sondern sich in parteipolitisch motivierten ideologischen Auseinandersetzungen verschleißen.

Mindestens ebenso wichtig wie die Klärung quantifizierbarer strategischer Ziele ist die Frage, welche allgemeinen Bildungsziele verfolgt werden sollen. Zwar wird in der KMK-Vereinbarung behauptet, „*Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf*“, nur welche das sind, wird nicht deutlich. Diese Abstinenz führt dazu, dass die notwendige Debatte darüber, was die junge Generation lernen soll und will, nicht im Zusammenhang der gesellschaftlichen Zukunftsaufgaben geführt wird, sondern im Rahmen des traditionellen Fächerkanons. Fragen der Persönlichkeitsbildung und der politischen Bildung sowie fächerübergreifende Fragen (vom Umgang mit Gentechnik bis zu Globalisierung, Interkulturalität und Generationenverhältnis) kommen auf diese Weise nicht in den Blick und können folglich zu den Standards auch nicht in Beziehung gesetzt werden. (Auf diese Problematik wird in Kapitel 2 näher eingegangen.)

1.5. Systematische Implementationskonzepte fehlen – Paradigmenwechsel ohne Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer?! Folge: mangelnde Akzeptanz und mangelnde Professionalität

Die Bundesländer verpflichten sich in der KMK-Vereinbarung, die Standards ab Schuljahr 2004/2005 zu implementieren und zwar vor allem bezüglich der Lehrpläne, der Schulentwicklung und Lehrerfortbildung. Außer der Überarbeitung / Anpassung von Lehrplänen sind bisher keine entsprechenden Maßnahmen bekannt geworden.

In keinem Bundesland liegen bislang umfassende Implementationskonzepte vor. Durchgeführt werden lediglich Schulleitungsinstruktionen. Inhaltsreiche Fortbildung – vor allem auch für Lehrerinnen und Lehrer – findet nicht statt. Stattdessen werden Lehrkräfte mit Tests konfrontiert, die sie größtenteils selbst auswerten sollen, deren Ergebnisse sie aber nicht einordnen können. Die meisten Lehrkräfte wissen nicht, welche „Philosophie“ und didaktische Konzeption mit Standards verbunden ist bzw. verbunden werden könnte. Auch sie verstehen Standards – gemäß deutscher Tradition – überwiegend als weiteres Selektions- und Kontrollinstrument. Diagnosefähigkeit wird dann missverstanden als Fähigkeit, die Schülerinnen und Schüler in die vermeintlich „richtige“ Schulform zu sortieren, nicht jedoch als die Fähigkeit, Lernprobleme zu erkennen und über Lernstrategien zu verfügen, die sie überwinden helfen.

Schul- und Qualitätsentwicklung werden nicht systematisch zu Gesamtkonzepten verbunden. Deshalb entsteht überall die absurde Situation, dass die Standards in keiner Beziehung zu Vorhaben der Schulentwicklung stehen (können). Dadurch wird die Entwicklung zu pädagogisch selbstständigeren Schulen in ihrer Bedeutung relativiert bzw. sie gerät zur Qualitätsentwicklung in Konkurrenz. Schulen und Lehrkräfte erhalten widersprüchliche Signale und sind verunsichert. Sie haben allerdings das „dumpfe Gefühl“, dass einzig die Qualitätssicherung in Form von Abschlussprüfungen und Lernstandserhebungen „wirklich wichtig“ ist und dem gegenüber andere Projekte zurück stehen müssen.

Teilweise kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass auch die für das Qualitätsmanagement Zuständigen in Verwaltungen und Landesinstituten nicht über die differenzierten Kenntnisse und Sichtweisen verfügen, die das Klieme-Gutachten ermöglicht. Wie zum Beispiel Schulentwicklung und Qualitätsentwicklung miteinander verbunden werden sollen, wird bislang kaum thematisiert. Es scheint Schulaufsicht und Schulverwaltung nicht sonderlich zu bedrängen, dass es nicht ausreicht, Schulen und Lehrkräften den Spiegel ihrer Leistungsfähigkeit vorzuhalten, sondern dass man auch Instrumente braucht, um Schwächen zu bearbeiten und Stärken zu erhalten.

Die fehlenden Qualitätsentwicklungskonzepte führen zudem bei allen Beteiligten zu Akzeptanzproblemen: Die häufigste Frage, die LehrerInnen und SchülerInnen stellen ist, was bei unzureichenden Ergebnissen der Standardüberprüfung geschieht: Sind Sanktionen für Schulen, LehrerInnen und SchülerInnen die Folge, werden die Ergebnisse veröffentlicht oder sind Förder- und Unterstützungsmaßnahmen geplant?

Die Tatsache, dass Standards ohne jede Vorbereitung und die Möglichkeit zu kontinuierlichem Kompetenzaufbau überprüft werden sollen – sei es in Lernstandserhebungen oder zentralen Prüfungen – desavouiert das gesamte Konzept. Es kommt der Schuladministration offenbar nicht auf das kumulative und vernetzte Lernen an, sondern auf die Überprüfung und Kontrolle – wovon auch immer. LehrerInnen empfinden dies wahlweise als Brückierung und Entwertung ihrer Professionalität oder als weiteren Beleg für die Beliebigkeit politischen Handelns.

„Bildungsstandards sind ein staatliches Steuerungsmittel für die anstehende Bildungsreform.

Allein genommen stellen sie lediglich eine neue Form von curricularen Vorgaben dar. Damit sie einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten, müssen Bildungsstandards gekoppelt werden mit

- Diskussion von Zielen (Kompetenzmodellen)

- pädagogischen Initiativen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung (z.B. über Kompetenzmodelle, Diagnostik, Fördermaßnahmen)

- Evaluation und Monitoring.

Dies erfordert eine konzertierte Aktivität von Schulen, Unterstützungssystemen, Bildungsadministration und Wissenschaft.“

Eckard Klieme, Implementation der Bildungsstandards, Berlin, 02. 04. 2004

Dabei wäre systematische Fortbildung dringend geboten. In Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern wird deutlich, dass der Unterschied zwischen Lehrplänen und Leistungsstandards nicht gesehen wird. Man hält alles für „dieselbe Soße“ und obendrein für unrealistisch, wobei allein mit dem Begriff „Kompetenz“ Maximalstandards und ein hoher Schwierigkeitsgrad verbunden werden. Das Fehlen von Kompetenzmodellen lässt die Vorstellung eines gestuften kumulativen Kompetenzerwerbs erst gar nicht aufkommen. Die große Chance gestufter Kompetenzmodelle, die darin liegt, die in Deutschland übliche Fehlerorientierung zugunsten einer Pädagogik aufzugeben, die auch niedrige Kompetenzniveaus und Teilkompetenzen wert schätzt, weil in ihnen wertvolle Etappen des Kompetenzaufbaus gesehen werden, wird so verspielt.

Die Akzeptanz bei SchülerInnen und Eltern nimmt in dem Maße ab, als sie den Eindruck haben, dass von Tests durchaus existenzielle Entscheidungen abhängen können, auf die sie nicht vorbereitet wurden bzw. auf die sie sich nicht vorbereiten konnten. Das Verwaltungsgericht Düsseldorf musste auf Antrag von Eltern bereits klar stellen, dass Vergleichsarbeiten mit unbekanntem Lernstoff keine Bedeutsamkeit für die Übergangsempfehlungen zu den weiterführenden Schulen haben dürfen.

Ausgangssituation der Schulen

Orientierung an Kompetenzmodellen,
obwohl Modelle noch in der Entwicklung sind

Vorarbeit für Evaluation,
obwohl Tests und Strategien noch in der Entwicklung sind

Ansatz bei Schul- und Unterrichtsentwicklung,
obwohl diese von Standards nur indirekt angesprochen werden.

Eckard Klieme, Implementation der Bildungsstandards, Berlin, 02. 04. 2004

Das Klieme-Gutachten hatte unter Akzeptanz die Akzeptanz für Ziele und Verfahren verstanden. Das ist etwas grundsätzlich anderes als zähneknirschendes Mittun bei verordneten Standardüberprüfungen. Diese Akzeptanz lässt sich nicht durch Hauruck-Aktionen erreichen sondern nur in einem gründlichen vertrauensbildenden Diskussionsprozess.

Bei einer KMK-Fachtagung am 02. 04. 2004 „Implementation der Bildungsstandards“ wäre Gelegenheit gewesen, die Lehrerschaft in diesen vertrauensbildenden Diskussionsprozess einzubeziehen. Dies ist leider nicht geschehen, obwohl auf dieser Fachtagung behauptet wurde, die Fortbildung der LehrerInnen bilde 2004 einen Schwerpunkt und Eckard Klieme in seinem Vortrag auf die widersprüchliche Situation in den Schulen nachdrücklich hingewiesen hat (siehe Kasten). Die im Internet veröffentlichten Tagungsergebnisse machen sehr deutlich, dass die Bundesländer – von einigen Lehrplanarbeiten abgesehen – noch vollständig am Anfang der Diskussion stehen. Es wurde deutlich, dass sich ein förderorientiertes Standardkonzept im Sinne des Klieme-Gutachtens nur implementieren lässt, wenn die KMK-Standards in Kompetenzstufenmodelle integriert sind und die Schulen den notwendigen Support für eine förderorientierte Pädagogik erhalten. Allerdings spricht Skepsis aus den Worten eines der bei der Fachtagung Vortragenden, wenn er feststellt:

„Die jetzt vorliegenden KMK-Bildungsstandards ... bilden ... einen „Orientierungsrahmen“ für ein noch wissenschaftlich zu fundierendes und insbesondere empirisch abzusicherndes Kompetenzstufenmodell. (...) Es bleibt abzuwarten, was eine Weiterentwicklung der KMK-Bildungsstandards nach ihrer Normierung in 2006 hinsichtlich eines Kompetenzstufenmodells bedeuten kann.“

Der Ball liegt also jetzt vollständig im Feld der Bundesländer. Die Bundesländer können entscheiden, in welche Richtung sie von dem Werkzeug „Bildungsstandards“ Gebrauch machen wollen. Die bisherigen Tendenzen sind widersprüchlich. Es gibt Bundesländer, die Standards dezidiert schulformbezogen planen und solche, die Standards nicht zur Orientierung sondern zur Schüler-, Lehrer- oder Schulüberprüfung einsetzen und ggf. sogar mit Sanktionen / Gratifikationen belegen wollen und Schulrankings planen. Es besteht aber auch zur Sorge Anlass, dass selbst in solchen Bundesländern, in denen Standards schulformübergreifend und förderorientiert vorgesehen waren, dies bei der Einarbeitung in schulformbezogene Lehrpläne nicht durchgehalten wird. Hier macht sich das bisherige Fehlen von Kompetenzmodellen sowie die Formulierung der KMK-Standards als Regel- statt als Mindeststandards besonders nachteilig bemerkbar.

(Fragen an die Politik der Bundesländer siehe Anlage. Eine Übersicht über die bisher erkennbaren Tendenzen siehe demnächst auf der Homepage der GEW <http://www.gew.de>).

2. Die KMK-Entwürfe bieten ein widersprüchliches und unklares Bild. Im schlimmsten Fall zementieren sie das selektive Schulsystem

Zur Beurteilung der Standard-Entwürfe wird erneut auf die Kriterien des Klieme-Gutachtens zurückgegriffen: Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit für alle durch Mindeststandards, Differenzierung, Verständlichkeit, Realisierbarkeit. Die Ausführungen der ersten Stellungnahme der GEW sollen deshalb nicht wiederholt, sondern dort wo es nötig ist, ergänzt werden.

2.1. Standardentwürfe Grundschule 4. Jahrgang Deutsch und Mathematik

Leistungsstandards - keine Bildungsstandards

Die Entwürfe formulieren *Leistungs-*, nicht Bildungsstandards. Bildung ist mehr als was sich mittels Papier- und Bleistifttests in wenigen Kernfächern feststellen lässt. Um *Bildungsstandards* zu werden, muss zudem der Zusammenhang mit grundlegenden Bildungszielen und strategischen Zielen beschrieben werden (siehe oben). Es müssen dann vor allem aber auch Standards für die *Qualität* von Bildungsprozessen beschrieben werden. Dies betrifft Lernräume, -materialien, -arrangements sowie Lehr- und Lernstrategien. Das Ermöglichen von *Lernzuwachsen* gehört dann in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Immer noch dieselben Mängel: Regelstandards, mangelnde Fokussierung, keine Kompetenzmodelle

Die Entwürfe Deutsch und Mathematik für die Primarstufe Jg. 4 folgen der gleichen Systematik wie die Standards für den Mittleren Schulabschluss: Sie beginnen jeweils mit dem ‚Beitrag des Faches ... zur Bildung‘, nennen als Nächstes ‚Kompetenzbereiche‘, danach ‚Standards‘ und schließlich ‚Aufgabenbeispiele‘. Die schwer wiegenden Mängel der Nicht-Berücksichtigung von benachteiligten Schülergruppen (bis auf eine beiläufige Erwähnung), das Fehlen interkultureller Kompetenzen und fächerübergreifender Aspekte wiederholen sich. Der „Standards“-katalog ist – vor allem im Fach Deutsch - nach wie vor viel zu detailliert und eher eine Stoffsammlung wünschenswerter Lernziele als die im Klieme-Gutachten geforderte Fokussierung. Insofern widerspiegeln die Entwürfe im Wesentlichen den aktuellen Stand der Lehrplandiskussion.

Die angemahnte Explizierung eines zu Grunde liegenden Bildungsbegriffs fehlt, der Begriff „Kompetenzen“ wird weiterhin unspezifisch mal im Sinne von Fertigkeiten, mal im Sinne von Fähigkeiten benutzt, Stufenaufbau und Dimensionen der Kompetenzen bleiben ungeklärt. Statt die Standards in wissenschaftlich abgesicherten Kompetenzmodellen zu verorten werden sie stattdessen als *Regelstandards* vorgegeben. Damit schwindet die Möglichkeit, pädagogisch angemessen auf die immensen Unterschiede von mehr als drei, vier Entwicklungsjahren zwischen einzelnen Kindern, wie sie in IGLU, LUST und anderen empirischen Studien zu Beginn der Schulzeit und analog am Ende der vierten Klassen nachgewiesen wurden („Karawaneneffekt“) und die ebenfalls erheblichen Unterschiede zwischen einzelnen Klassen, deren durchschnittliche Leistungsstände je nach Einzugsbereich mehr als zwei Schuljahre auseinander liegen können (vgl. PISA, IGLU und

frühere Untersuchungen) einzugehen. Regelstandards geben eine Norm vor, die es zu erreichen gilt. Wer sie nicht erreicht, ist gescheitert, wird bestenfalls besonders gefördert, möglicher Weise aber auch sanktioniert. Nach oben offene Mindeststandards in gestuften Kompetenzmodellen rücken hingegen den individuellen Lernprozess in den Blick. Qualität bemisst sich nach den *Lernfortschritten* und nicht an den Ergebnissen.

*Was bedeuten Regelstandards für Gemeinsamen Unterricht,
für Kinder mit nicht deutscher Familiensprache oder mit Lernproblemen?*

Völlig ausgeklammert wird die Frage, was Regelstandards für den Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen bedeuten oder für solche mit nicht deutscher Familiensprache. Auf Legasthenie und Dyskalkulie als Problem wird mit keinem Wort eingegangen. Das zu Regelstandards passende „Regelkind“ scheint unausgesprochenes Leitbild zu sein. Soll die Grundschule der Ort sein, an dem versucht wird, der Vielfalt kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse gerecht zu werden, dürfen Standards nur orientierende Funktion haben. Ansonsten ist abzusehen, dass die Selektionsprozesse in Grundschulen noch weiter zunehmen (Überweisung zu Sonderschulen, Klassenwiederholung) und nicht abgebaut werden. Alfred Sander ist nachdrücklich zuzustimmen, wenn er in einer Stellungnahme für die GEW schreibt: „Die nationalen Bildungsstandards können für diese Kinder vielleicht allgemeine Richtziele des Lernens und Lehrens sein; die Erreichbarkeit der Standards darf aber keinesfalls zum Kriterium für den Verbleib in der Regelklasse werden.“ In einem selektiven Schulsystem wie dem deutschen besteht die Gefahr, dass Standards nur wieder zur Selektion verwendet werden, wenn diese Verwendung nicht dezidiert untersagt wird und der Umbau zu einem förderorientierten System planmäßig verfolgt wird.

*Anforderungsbereiche –
Indikatoren zur Verfeinerung der Selektion oder welche Funktion ist intendiert?*

Die ebenfalls aus der Vorlage zum Mittleren Schulabschluss übernommene Darstellung von „Anforderungsbereichen“ als Untergliederung der erwarteten Leistungen lässt wiederum die Befürchtung aufkommen, die Anforderungsbereiche könnten als ein Mittel zur Verfeinerung der Selektion (Empfehlung für den weiterführenden Bildungsgang oder H- und M/R-Klassenbildung in der Hauptschule) benutzt werden oder gemeint sein. Gerade einer völlig unvorbereiteten Lehrerschaft können hier Indikatoren für Schulformentscheidungen suggeriert werden, deren prognostische Validität sehr zweifelhaft ist. Deshalb sei auch an dieser Stelle mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass „Wiedergeben“, „Zusammenhänge herstellen“, „Reflektieren und Beurteilen“ auf gar keinen Fall Anforderungen sind, die sich den Schulformen zuordnen ließen. Nur solche jungen Menschen werden in „gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen handlungsfähig“ sein (Standardentwurf Grundschule), die allen diesen Anforderungen gerecht werden. Es sollte niemand annehmen, HauptschülerInnen könnten keine Zusammenhänge herstellen oder nicht reflektieren und beurteilen – und wenn sie es nicht können, müssen sie es lernen, wie RealschülerInnen und GymnastInnen auch.

Aber auch ansonsten stellen die Anforderungsbereiche eine konzeptionelle Schwäche dar: Zum einen lassen sich Leistungen nur selten in dieser trivialen Form beschreiben und differenzieren. Zum zweiten kann die vermeintlich „niedrigere“ Tätigkeit bezogen auf einen komplexen Inhalt ei-

ne anspruchsvollere Anforderung darstellen als eine „höhere“ Tätigkeit bezogen auf einen einfachen Inhalt.

Dieses Problem ist grundsätzlich nicht lösbar und in der Literatur mehrfach beschrieben (siehe die Erfahrungen mit Lernzieltaxonomien und –hierarchien in der Curriculumentwicklung Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre). Es zeigt sich konkret auch in den fragwürdigen Versuchen, einzelne Beispielaufgaben den Anforderungsbereichen zuzuordnen. Mal ist die Zuordnung zweier Aufgaben zu unterschiedlichen Niveaus nicht nachvollziehbar, mal überzeugt es nicht, wenn Aufgaben demselben Niveau entsprechen sollen. Und schließlich ist es durchaus möglich, dass ein- und dieselbe Aufgabe in unterschiedlichen Anforderungsbereichen bearbeitet wird. Aufgaben können reproduktiv und konstruktiv gelöst werden. SchülerInnen wissen aber nicht, was mit einer Aufgabe jeweils von ihnen erwartet wird. Gerade von sehr differenziert denkenden problembewussten SchülerInnen ist bekannt, dass sie gerade ihren Lösungen bei „leichten“ Aufgaben „misträuen“ und mehrfach reflektieren, um auszuschließen, dass sie in eine Falle getappt sind.

Interessante, aber dennoch nicht ganz unproblematische Aufgabenbeispiele

Die *Aufgabenbeispiele* werden von Lehrerinnen und Lehrern in der Regel positiv kommentiert. Sie werden als hilfreiche Konkretisierungen der Standards angesehen und als Erweiterung des gängigen Repertoires an Leistungskontrollen. Dennoch darf sich die Lernkultur in den Klassen sowie die Leistungsentwicklung und -feststellung zukünftig nicht allein auf diesen Aufgabentyp konzentrieren. Die begrenzte Funktion solcher Testaufgaben sollte deshalb mit Nachdruck deutlich gemacht werden. Auch bedarf es intensiver Lehrerfortbildung, damit dem mündlichen Sprachgebrauch dieselbe Aufmerksamkeit gewidmet wird wie schriftlichen Ausdrucksformen. Je enger die Überprüfung der Standards mit Sanktionen verknüpft wird, umso eher ist mit unerwünschten Effekten zu rechnen („teaching to the test“). Auch deshalb ist eine Klarstellung überfällig, dass die Standards einzig zur Orientierung im Sinne des Systemmonitoring und zum Zwecke der Förderung eingesetzt werden.

Kumulatives und vernetztes Lernen – Fehlanzeige?!

Das Fehlen von Kompetenzmodellen wurde bereits unter verschiedenen Gesichtspunkten kritisiert. Ob die Forderung des Klieme-Gutachtens nach kumulativem und vernetztem Lernen die Arbeit an den Standards zumindest indirekt geleitet hat, muss bezweifelt werden. Warum gibt es nicht für die Grundschule und den Mittleren Schulabschluss einen gemeinsamen Text, in dem „Der Beitrag des Faches Deutsch bzw. Mathematik zur Bildung“ beschrieben wird und der durch altersbedingte Akzente ergänzt wird? So soll z.B. unverständlicher Weise nur in der Grundschule der Deutschunterricht dazu beitragen, dass die Kinder „Interesse daran (entwickeln), sich anhand von Texten selbstständig Weltwissen anzueignen“. Hingegen sollen die Kinder im Grundschulalter noch nicht „zwischen Lebenswirklichkeit und den in Literatur und Medien dargestellten virtuellen Welten zu unterscheiden“ lernen. Dies soll offenbar erst irgendwann im Laufe der Sekundarstufe geschehen. Nur in der Grundschule greift der Mathematikunterricht die „mathematisch bedeutsamen Alltagserfahrungen der Kinder auf“ und soll „Freude an der Mathematik und die Entdeckerhaltung“ der Kinder fördern und ausbauen.

Zwar werden für den vierten Jahrgang dieselben Kompetenzen bzw. *Kompetenzbereiche* wie für den Mittleren Schulabschluss beschrieben, doch bei den einzelnen sog. „Standards“ gibt es teil-

weise erhebliche *inhaltliche* Unterschiede zwischen dem vierten Jahrgang und den Schulabschlüssen. So ist etwa nicht nachvollziehbar, weshalb im Fach „Deutsch“ der Kompetenzbereich „Über Lernen sprechen“ („Beobachtungen wiedergeben; Sachverhalte beschreiben; Begründungen und Erklärungen geben; Lernergebnisse präsentieren und dabei Fachbegriffe benutzen; über Lernerfahrungen sprechen und andere in ihren Lernprozessen unterstützen“) in der Sekundarstufe nicht fortgeführt wird und bei den Standards für den Hauptschulabschluss und für den Mittleren Schulabschluss keine Rolle mehr spielt. Ebenso fragt sich, warum im Kompetenzbereich „Mathematisch modellieren“ wichtige „Standards“ wie „...Lösungen in der Lebenswirklichkeit prüfen“ oder „zu Termen, Gleichungen und bildlichen Darstellungen Sachaufgaben formulieren“ nur für die Grundschule, nicht jedoch für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss gelten sollen.

Die Forderung muss also lauten, die Standards für die unterschiedlichen Altersstufen so aufeinander abzustimmen, dass kumulatives und vernetztes Lernen möglich wird. Dies erfordert auch eine gründliche Überarbeitung der bereits beschlossenen Standards für den Mittleren Schulabschluss. Oftmals bieten die Grundschulstandards nämlich den überzeugenderen Ansatz. Beispielsweise betont das einleitende Kapitel des Grundschulentwurfs Deutsch die Chancen der interkulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft. Durch die Angleichung an die „Standards“ für den Mittleren Schulabschluss geht dieser Ansatz verloren. Auch das „emotionale und soziale Lernen“, das im einführenden Grundschul-Kapitel hervorgehoben wird, fällt den vom Mittleren Schulabschluss übernommenen Operationalisierungen zum Opfer. Die Grundschul-„Standards“ erscheinen entsprechend formalisiert und abstrahiert und in Angleichung an die später erwarteten Leistungen „abgeleitet“. Es wäre also kein Qualitätsgewinn, wenn nur die Grundschulstandards an diejenigen für den Mittleren Schulabschluss angepasst würden. Zudem zeigt sich auch in dieser Frage, dass Zeitdruck und mangelnde inhaltliche Vorbereitung denkbar ungünstige Voraussetzungen für einen pädagogisch gehaltvollen und durchdachten Paradigmenwechsel sind.

2.2 Standardentwürfe Hauptschulabschluss Jahrgang 9

Die Standardentwürfe für den Hauptschulabschluss werden vor allem unter dem Gesichtspunkt betrachtet, ob die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit zum Mittleren Schulabschluss gewahrt wird.

Entwurf Deutsch

Zurück ziehen: Anschlussfähigkeit definitiv nicht gegeben

Die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit des Standardentwurfs Deutsch H 9 zum Mittleren Schulabschluss ist definitiv nicht gegeben. Damit ist eine der zentralen Forderungen des Klieme-Gutachtens, für „gute“ Standards nicht erfüllt, wonach Standards, die fördernde und orientierende Funktion haben sollen, schulformunabhängig sein *müssen*.

Inhaltlich ausgedünnt

Die Standardentwürfe für den Hauptschulabschluss 9. Jahrgang sind deutlich „ausgedünnte“ Standards für den Mittleren Schulabschluss und zwar in den *inhaltlichen* Dimensionen. Sie unterscheiden sich also nicht nur durch reduzierte Niveauerwartungen – gestufte Kompetenzmodelle gibt es bekanntlich (noch ?) nicht – sondern sie sind in Richtung „Übergang in das Berufsleben“ und „Anforderungen der Berufsausbildung“ eng geführt. Infolgedessen fehlen notwendige Gegengewichte in der Reflexion und Artikulationsfähigkeit emotionaler und kultureller Belange wie auch

die Entwicklung von Kompetenzen für private Lebenssituationen und die kritische Auseinandersetzung z. B. mit Konsumentenverhalten und gesellschaftlich-politischen Schlüsselthemen. Bemerkenswert ist insbesondere der schmale Rahmen, der den bildgebenden Massenmedien eingeräumt wird, die doch ohne Zweifel ein gewichtiger Sektor im kulturellen Konsum von Jugendlichen sind und deren Reflexion und Kommunikation entfaltet werden sollte.

Reduzierter Bildungsanspruch

Diese „pragmatische Engführung“ bedient die gängige Vorstellung vom reduzierten und funktional gebundenen Bildungsanspruch eines Schülers / einer Schülerin der Hauptschule, da auch für die „persönliche, schulische und berufliche“ Entwicklung als Ziel lediglich die „Fähigkeit *im Team zu arbeiten* und sich mitzuteilen“ ausgewiesen wird. Folgerichtig sind entsprechende Verfahren zur Entwicklung der entsprechenden reflexiven, kreativen und selbst bestimmten Kompetenzen ausgespart, stattdessen beschränkt sich das Repertoire der „Methoden und Arbeitstechniken“ auch in den Aufgabenstellungen auf formale, analytische, dabei affirmative Elemente.

Reduziertes Menschenbild

Die Standardentwürfe Deutsch / Hauptschulabschluss fördern erneut ein Menschenbild zu Tage, wonach sich in Hauptschulen „typische“ HauptschülerInnen tummeln, deren Bildungsanspruch sich auf ihre „Ausbildungsfähigkeit“ beschränkt. Dieses sind einige Beispiele für Standards, die zwar für den Mittleren Schulabschluss gelten, nicht jedoch für HS 9, weshalb sich das System Schule für diese benachteiligte Schülergruppe auch nicht darum kümmern muss.

- *Aufmerksamkeit für verbale und nonverbale Äußerungen (z.B. Stimmführung, Körpersprache) entwickeln*
- *Gesprächsformen moderieren, leiten, beobachten, reflektieren*
- *Redestrategien einsetzen: z.B. Fünfsatz, Anknüpfungen formulieren, rhetorische Mittel verwenden*
- *eine Mitschrift anfertigen*
- *Video-Feedback nutzen*
- *Portfolio (Sammlung und Vereinbarungen über Gesprächsregeln, Kriterienlisten, Stichwortkonzepte, Selbsteinschätzungen, Beobachtungsbögen von anderen, vereinbarte Lernziele etc.) nutzen.*
- *Thesen formulieren*
- *Argumente zu einer Argumentationskette verknüpfen*
- *ein Spektrum altersangemessener Werke – auch Jugendliteratur - bedeutender Autorinnen und Autoren kennen*
- *aus Sach- und Gebrauchstexten begründete Schlussfolgerungen ziehen*
- *medienspezifische Formen kennen: z.B. Print- und Online-Zeitungen, Infotainment, Hypertexte, Werbekommunikation, Film*

Selbst Standards, die strukturell gleich sind, unterscheiden sich in diskriminierenden Einzelheiten.

Mittlerer Abschluss	Hauptschulabschluss
verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: z.B. informieren: Nachricht; appellieren: Kommentar, Rede; regulieren: Gesetz, Vertrag; instruieren: Gebrauchsanweisung	verschiedene Textfunktionen und Textsorten unterscheiden: informieren (z.B. Lexikontext), appellieren (z.B. Werbetext), regulieren (z.B. Jugendschutzgesetz, Arbeitsvertrag), instruieren (z.B. Bedienungsanleitung)
Texte sprachlich gestalten: strukturiert, verständlich, sprachlich variabel und stilistisch stimmig zur Aussage schreiben	Texte sprachlich gestalten: strukturiert, verständlich und zusammenhängend schreiben
Texte in gut lesbarer handschriftlicher Form und in einem der Situation entsprechenden Tempo schreiben	Texte in leserlicher Form und in angemessenem Tempo schreiben

sich artikuliert, verständlich, sach- und situationsangemessen äußern	verständlich sprechen
---	-----------------------

Aber es gibt auch Standards die nur für den Hauptschulabschluss vorgesehen sind und man fragt sich, wieso diese Standards beim Mittleren Schulabschluss keiner gesonderten Erwähnung bedürfen. Zum Beispiel:

- die eigenen Leseziele kennen
- Vorwissen und neue Informationen unterscheiden
- den Schreibauftrag verstehen

Sind diese Standards für den Mittleren Schulabschluss etwa zu trivial oder signalisiert ihr Fehlen eine unrealistische Vorstellung von eben diesem Abschluss?

Vergeudete Potenziale

Eine an Zynismus grenzende Grundhaltung und leichtfertiges Vergeuden von Potenzialen wird auch im Hinblick auf den Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit der Zweitsprache Deutsch deutlich. Im Einleitungskapitel werden zwar „sprachdiagnostische Erkenntnisse“ und „fachdidaktische und methodische Entscheidungen“ empfohlen, ihre Anwesenheit soll auch zur Entwicklung einer „interkulturellen Kompetenz“ beitragen. Ihre Berücksichtigung in den Standards ist aber außer in der Anregung von „Lesestoffen aus anderen Kulturen“ später nicht mehr erkennbar. Ebenso wenig wird ein Aufgabenbeispiel angeboten, das den in hohem Maße multikulturellen/ -ethnischen Hauptschulklassen gerecht würde.

Fazit

Die Akzentuierung der Abschlussstandards für H 9 unter Ausschluss des curricularen Anteils der psychosozialen, kulturellen und gesellschaftspolitischen Inhalte im Bildungsauftrag des Faches Deutsch lässt einen Bruch sowie eine Lücke in Inhalts- und Methodenkenntnis entstehen, deren Aufarbeitung in einer Jahrgangsstufe (10) nicht möglich erscheint. Zusammen genommen muss festgestellt werden, dass offenbar von einer vorzeitigen organisatorischen Abkopplung der Schülerinnen und Schüler, deren Schulabschluss mit dem Ende des Jahrgangs 9 in Aussicht genommen wird bzw. von einem eigenständigen Bildungsgang „Hauptschule“, ausgegangen wird. *Sie sind für alle integrativ arbeitenden Schulen ungeeignet und müssen zurückgezogen werden.*

Erste Fremdsprache

Überarbeiten! Anschlussfähig machen!

Auf den ersten Blick scheinen Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit beim Entwurf Erste Fremdsprache H 9 gegeben zu sein, da dieser sich konsequent – wie bei den Standards für den Mittleren Schulabschluss – am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR)* und seinen Niveaustufen orientiert. Im Unterschied zum Entwurf Deutsch H 9 wird der Beitrag des Faches zur Bildung nicht hauptschulspezifisch beschrieben sondern schulformunabhängig. Dies ist besonders positiv zu vermerken, da gerade das Erlernen einer Fremdsprache für SchülerInnen an Hauptschulen lange Zeit in Frage gestellt wurde und zu schulformspezifischen Standards animieren könnte.

Niveaubabsenkung und Reduktion - falsches Signal

Allerdings hält diese positive Einschätzung einem zweiten Blick nicht stand. Die Niveaubabsenkung innerhalb des GeR von B 1+ oder B 1 (Mittlerer Abschluss) auf A 2 (und hier in der Regel auf die unteren der zweigestuften Deskriptoren und diese selbst z.T. nur in deutlich geringerer Anzahl) lassen den Unterschied so groß erscheinen, dass eine Jahrgangsstufe nicht ausreichen dürfte, um die Standards für den Mittleren Abschluss zu erreichen. Um der Bandbreite möglicher Entwicklungen entsprechen zu können, müssen die Standards auch der ersten Fremdsprache wesentlich stärker sowohl vertikal gestuft als auch horizontal differenziert werden. Es müssen mehr Angebote vorliegen, um das A2-Niveau in der gesamten Vielfalt der GeR-Deskriptoren nach oben zu erreichen, und es müssen in der Breite Varianten entwickelt werden, um verschiedenen Lernertypen gerecht zu werden. In der jetzigen Entwurfsfassung sind die Hauptschul-Standards weder durchlässig noch anschlussfähig und es besteht die Gefahr, dass sie als abschlussbezogene Regelstandards nur den erreichten oder auch den mangelnden Schulerfolg sanktionieren.

Stattdessen: Mindeststandards und Förderkonzept

Die aktivierenden Potenziale des Standard-Konzeptes werden preis gegeben, wenn die Anforderungen an ein vermeintlich realistisches Niveau angepasst und deshalb im Falle der Hauptschul-Standards sehr niedrig angesetzt werden. Gerade hier besteht die Verantwortung der Bildungspolitik darin, die Chancen eben dieser Jugendlichen durch mehr Anspruch und mehr Unterstützung zu erhöhen. Es dürfen nicht nur quantitative und qualitative, nach dem Gießkannenprinzip über alle Kompetenzbereiche verteilte Abstriche gemacht werden, sondern es müssen schwerpunktmäßig gerade jene Kompetenzen erwartet, aufgebaut und gefördert werden, die alle Jugendlichen für sich selbst und ihr Leben in der heutigen Berufswelt und Gesellschaft brauchen: Selbstständigkeit, Flexibilität, Kreativität, Kontaktbereitschaft gegenüber Fremden sowie Durchhaltefähigkeit beim Kommunizieren und Interagieren, ein Mindestmaß an Analyse- und Strukturierfähigkeit, Fähigkeit im Umgang mit moderner Technologie einschl. Lernprogrammen, Grundlagen und Fähigkeiten zum Lernen auch außerhalb und nach der Schulzeit.

Mathematik

Als Grundlage für die Weiterarbeit geeignet

Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit sind bei den Mathematikstandards gegeben. Sowohl Bildungsauftrag, Kompetenzen und Standards werden ohne erkennbaren Schulformbezug, also schulformunabhängig beschrieben. Die Erweiterungen zwischen Hauptschulabschluss und Mittlerem Schulabschluss können vermutlich innerhalb einer Jahrgangsstufe bewältigt werden. Es wäre zu wünschen, dass sich die übrigen Fächer auf einen ebenso klaren Ansatz verständigen könnten. Abgesehen von den grundsätzlichen Problemen, die die KMK-Standards in ihrer jetzigen Form darstellen, sind die Mathematikstandards am ehesten für die Weiterarbeit geeignet, wobei sich die Frage stellt, wie realistisch das „mittlere Anforderungsniveau“ auch dieser Regelstandards ist.

Lesen oder lösen?

Allerdings muss im Zusammenhang mit der Überprüfung mathematischer Kompetenzen auf ein sehr grundsätzliches Problem hingewiesen werden, das für die Praxis von Papier-und-Bleistift-Tests große Schwierigkeiten bereitet und auch wissenschaftlich noch nicht geklärt ist. Es geht um

die Frage „lesen“ oder „lösen“. Wenn schriftliche Mathematikaufgaben nicht richtig gelöst werden, kann die Ursache sowohl in mangelnder Lesefähigkeit liegen wie in unzureichenden mathematischen Fähigkeiten. Gerade bei Schülerinnen und Schülern in Grund- und Hauptschulen, und besonders bei jungen Menschen mit nicht deutscher Familiensprache ist das Lese- und Verstehensproblem beträchtlich. Auch dies ist ein weiterer Grund, die Standards nicht als Prüfungsstandards einzusetzen und insgesamt nicht nur auf schriftliche Leistungsüberprüfung zu setzen. Zudem wird hier auch besonders deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer ein reichhaltiges praxisnahes diagnostisches Instrumentarium benötigen, um gezielt fördern zu können.

2.3. *Schlussfolgerungen*

Standards im selektiven System

Die unterschiedliche Qualität der Standard-Entwürfe macht deutlich, dass die mit der Erarbeitung beauftragten Gruppen immer noch zu keiner gemeinsamen „Philosophie“ gefunden haben. Die Versuche, schulformspezifische Standards durch die Hintertür zu etablieren, sind nicht zu übersehen. Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien sind entweder nicht bekannt oder sollen ignoriert werden. Die Studien hatten bekanntlich sehr deutlich gemacht, dass mit Hilfe von fünf Kompetenzstufen das gesamte Leistungsspektrum in allen Schulformen zu erfassen ist und dass die Leistungsverteilung sich nicht an Schulformen hält sondern über die Schulformgrenzen breit streut. Wenn also die Standards im Sinne des Klieme-Gutachtens für Systemmonitoring, Schul- und Unterrichtsentwicklung vorgesehen wären und nicht als Prüfungsstandards zum Einsatz kommen sollten, hätte man keine gesonderten Standards für den Hauptschulabschluss benötigt.

Da jedoch zumindest von Teilen der KMK die Absicht verfolgt wird, Standards für schüler-, schul- und/oder lehrerbezogene Prüfungszwecke zu verwenden, kommt man nicht umhin, dem folgenden Umstand Rechnung zu tragen: Die PISA-Auswertungen haben ein erschreckendes Ausmaß institutioneller Benachteiligung offen gelegt. Als Folge des bildungsärmeren Milieus beträgt der Lernrückstand von Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen statistisch gesehen gegenüber Gleichaltrigen an Gymnasien bei gleicher Intelligenz und Herkunft ca. 1,5 Jahre. Gleiche, schulformübergreifende *Prüfungsstandards* würden folglich bereits durch das *System* Benachteiligte doppelt bestrafen. *Prüfungsstandards* führen also zu Schulform-Standards, womit die Vergleichbarkeit der Abschlüsse nicht mehr gegeben ist.

Zudem benötigen diejenigen schulformbezogene Standards,

- die die Schulformen gegeneinander abschotten wollen
- die die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien vergessen machen wollen
- denen das Festhalten am hierarchisch gegliederten System wichtiger ist als Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit.

Es ist höchste Zeit, dass endlich die Widersprüche und Probleme zur Kenntnis genommen und diskutiert werden, die Standards in einem selektiven Schulsystem darstellen.

Ordnung in das Durcheinander bringen

Kennzeichnend für die derzeitige Situation ist ein relativ undurchschaubares und unkoordiniertes Neben- und Durcheinander von

- *beschlossenen (nationalen) KMK-Standards* als Regelstandards (Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache Mittlerer Schulabschluss), die aber als *vorläufig* erklärt werden, weil sie noch nicht Teil von Kompetenzmodellen sind und nicht empirisch validiert sind
- *Entwürfen (nationaler) KMK-Standards* als Regelstandards (Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache Hauptschulabschluss 9. Jg.; Deutsch, Mathematik Grundschule 4. Jg.), die ebenfalls als *vorläufig* erklärt werden, weil sie noch nicht Teil von Kompetenzmodellen und nicht empirisch validiert sind
- *expliziten und impliziten Bundesländer-Standards* in Lehrplänen, Vergleichsarbeiten, Stichprobentests, die teilweise empirisch validiert, teilweise „gegriffen“ sind (auf beruflicher Erfahrung basierend), teilweise in Beziehung zu den nationalen Standards gesetzt werden, teilweise davon unabhängig sind
- *internationalen Standards* im Kontext von internationalen Vergleichsstudien (TIMSS, PISA, IGLU), die auf Kompetenzstufenmodellen basieren
- *vielfältigen Überprüfungsverfahren* in ebenso vielfältiger Terminologie (Vergleichsarbeiten, Orientierungsarbeiten, Tests, Parallelarbeiten, (teil-)zentrale Abschlussprüfungen etc.) wobei sich teilweise noch keine wissenschaftlich exakten Begriffsabgrenzungen herausgebildet haben sowie
- *mangelnden Gesamt- und vor allem Implementationskonzepten.*

Dieses Durcheinander kann natürlich zu völlig widersprüchlichen Ergebnissen bei Überprüfungen führen – ein aus den USA bekanntes Phänomen. Da die verschiedenen Standards und damit verbundene Tests nicht aufeinander abgestimmt und teilweise empirisch nicht validiert sind, kann ein- und dieselbe Schule / Klasse / SchülerIn mal sehr gut und mal sehr schlecht abschneiden. Das gesamte Instrumentarium gerät dadurch in Misskredit und büßt seine möglichen positiven Potenziale ein. Auch aus dieser Überlegung ergibt sich zwingend, die unkoordinierten Überprüfungen einzustellen und die Ergebnisse des wissenschaftlichen Instituts der Länder abzuwarten.

Hallo ...,
wir haben gestern im Fachgruppenausschuss über die Entwürfe der Bildungsstandards der KMK diskutiert.

Wir stellen fest:

1. Viele der formulierten Standards – auch in der Gliederung – entsprechen den „Verbindlichen Anforderungen“ unserer Lehrpläne. Sie sind aber z.B. in Mathematik wesentlich kleinschrittiger ausgearbeitet.
2. Die Standards berücksichtigen nicht, dass die Kinder im Laufe der Grundschul-Zeit enorme Lernzuwächse gemacht haben können, aber trotzdem die geforderten Kompetenzen nicht erreichen (Brügelmann nennt das ja den Karawaneneffekt).
3. In diesem Zusammenhang ist der Sinn dieser Standards wieder einmal zu hinterfragen. Es gibt Grundschulen, die hervorragende Arbeit leisten, auf Grund des Einzugsbezirks aber nie die Mehrzahl der Kinder auf das geforderte Niveau kriegen. Sind das dann schlechte Schulen?
4. Es fehlen jegliche Hinweise zum Thema Fördern oder gemeinsamer Unterricht.
5. Ebenso finden sich keine Hinweise, was denn eigentlich geschehen soll, wenn Schulen die Standards nicht erreichen. Unser Ministerium bleibt diese Antwort bisher übrigens auch bzgl. der VERA-Ergebnisse schuldig.
6. Die Aufgabenbeispiele finden wir sehr interessant. In Mathematik enthalten sie Aufgaben, die in der Mehrzahl der Schulen nicht Gegenstand des täglichen Unterricht sind. Man braucht da nur in die verbreiteten Mathematikbücher zu gucken – außer im „Zahlenbuch“ werden diese Aufgabentypen kaum angesprochen. Dass zur Lösung der Aufgaben gleichzeitig eine hohe Lesefertigkeit erforderlich ist (und nicht nur mathematische Fähigkeiten), ist ja auch bei VERA ein Grundproblem. Außerdem reichen die 4 Std. pro Woche nicht aus, um alles zu üben. In Deutsch werden Aufgaben verlangt, bei denen man sich fragt, wer eigentlich das mittlere Niveau definiert. Wenn die SchülerInnen das alles können – was bleibt da eigentlich für die SI? Vielleicht sollte man da an den direkten Wechsel in die SII nachdenken. Oder anders gefragt: Wie hoch soll der Prozentsatz der Kinder sein, die diese Aufgaben lösen?
7. Unter diesem Gesichtspunkt scheint es richtig zu sein, dass die Frage des Übergangs nicht angesprochen wird – sonst wären die Standards Grundlage fürs GS-Abitur – oder ist daran eigentlich schon gedacht?

Schreiben einer Gruppe von GrundschullehrerInnen vom 16.05.2004

3. Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern

Das fehlende Gesamtkonzept, die nicht vorhandene Fortbildung und überstürzte Überprüfungen in Vergleichsarbeiten, Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen führen in großen Teilen der Lehrerschaft zu Skepsis, Misstrauen und achselzuckender Schicksalsergebenheit („Auch das werden wir noch überstehen.“) Von Aufbruchstimmung hin zu wirkungs- und ergebnisorientierter Pädagogik kann keine Rede sein. Aus dem Schreiben einer Gruppe von GrundschullehrerInnen aus Nordrhein-Westfalen, die sich mit den Entwürfen auseinander gesetzt hat, wird deutlich, dass alle für die Praxis zentralen Fragen offen sind:

- Was heißt „mittleres Niveau“?
- Wie viel Prozent der Kinder sollen die Aufgaben lösen können?
- Welche Bedeutung haben die Standards für die Übergangsentscheidung nach Klasse 4?
- Was geschieht mit Kindern bzw. mit Schulen, die die Standards nicht erreichen?
- Woran erkennt man „gute Schulen“ – an den *Lernergebnissen* oder an den *Lernfortschritten*?
- Was geschieht in Sachen Förderung und Gemeinsamen Unterricht?
- Falsches Ergebnis: Probleme beim Lesen oder Lösen?

Wunschdenken

Von Wunschdenken sind die Bildungsstandards der KMK im Fach Mathematik geprägt. Sie sind gut formuliert und entsprechen dem, was eine Außensicht auf die Hauptschule nahe legt: Genau diese Kompetenzen sollen Hauptschülerinnen und Hauptschüler am Ende der Klasse 9 erworben haben. Das wünsche ich mir als Hauptschullehrer auch. Es ist völlig unumstritten, dass sich nur auf diesen Standards erfolgreich aufbauen lässt. (...)

Die Kritik setzt für mich an anderen Punkten an:

1. Diese Standards sind Maximalforderungen. Das Scheitern von mindestens 2/3 (meiner) Schülerschaft ist vorprogrammiert. Die Standards lassen sich nur unter idealen Bedingungen realisieren:
 - Eine heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft.
 - Über die gesamte Hauptschulzeit kontinuierlicher Mathematikunterricht.
 - Eine hochmotivierte Schülerschaft.
 - Gute Zusammenarbeit aus dem Elternhaus (Hausaufgabenkontrolle, Vorhandene Arbeitsmaterialien u.a.)
 - Weitestgehend störungsfreier Unterricht.
 - Schülerinnen und Schüler, deren Biografie weitestgehend ohne Brüche abgelaufen ist (Scheidung der Eltern, Rücküberweisung von anderen Schularten, Migrantenstatus, Heimunterbringung, Drogen usw.)
 - Angemessen kleine Lerngruppen und ausreichende Ressourcen für Förderung.

Diese Bedingungen haben wir in den Hauptschulen nicht. (...)

2. Die vorliegenden Bildungsstandards lassen keinen Spielraum für leistungs- und zeitdifferentes Lernen erkennen. Alle Schülerinnen und Schüler müssen am Ende der Klassenstufe 9 diese Standards erreicht haben. Das hängt leistungsschwache Schüler ab und bremst leistungsstarke Schüler aus.

Der Außensichtweise auf die Hauptschule liegt ein Schülerbild zugrunde, das es an der Hauptschule nie gegeben hat: Einen Begabungstyp. Aber bevor sich da etwas bewegt, werden wir auf das Scheitern der Standards warten müssen.

Schreiben eines Lehrers für Mathematik vom 05.05.2004

Fragen über Fragen, deren Berechtigung niemand in Zweifel ziehen kann, die jedoch bisher nicht beantwortet sind. In den nordrhein-westfälischen Grundschulen sollen aber – wie in sechs weiteren Bundesländern – zu Beginn des nächsten Schuljahres flächendeckend Lernstandserhebungen durchgeführt werden, die sich auf die Standardentwürfe beziehen. Es ist abzusehen, dass der viel beschworene Paradigmenwechsel die erhofften Verbesserungen nicht bringen wird, wenn die Lehrerinnen und Lehrer nicht endlich als die wichtigsten Akteure in diesem Prozess ernst genommen werden.

Von den Nöten und Problemen an Hauptschulen berichtet der Brief eines Lehrers, der Mathematik unterrichtet. Aus seinem Brief wird deutlich, wie frustrierend es für die Lehrerinnen und Lehrer ist, mit Regelstandards konfrontiert zu sein, die man für die Mehrheit seiner Schüler unter den bestehenden Bedingungen

nicht für erreichbar hält und von denen man nicht weiß, welche Funktion sie haben – ob es sich um Orientierungs- oder Prüfungsstandards handelt. Gleichzeitig wird aber auch hier deutlich: das Nicht-Einbeziehen der Lehrerinnen und Lehrer führt dazu, dass die relativ abstrakt formulierten Kompetenzen und „Standards“ sowie die fehlenden gestuften Kompetenzmodelle ein Missverständnis geradezu provozieren: Allein mit dem Begriff „Kompetenz“ verbindet sich die Vorstellung von „Maximalstandards“. Dass ein- und dieselbe Kompetenz (zum Beispiel „Mathematisch argumentieren“ und ein dazu gehörender Standard „mathematische Zusammenhänge beschreiben“) sich auf ganz unterschiedlichen Niveaus realisieren können, ist in der Lehrerschaft noch „ungewohntes Denken“.

Die Lehrerinnen und Lehrer wollen vor allem Antworten auf folgende Fragen haben:

- Können Standards helfen, meinen Unterricht zu verbessern und junge Menschen besser zu fördern?
- Wie kann ich meine diagnostischen Kompetenzen verbessern?
- Gestufter Kompetenzaufbau – Kompetenzmodelle – wo kann ich mich fortbilden?
- Was geschieht mit den Ergebnissen von Lernstandserhebungen? Wem „gehören“ die Daten?
- Bekomme ich Unterstützung, wenn meine Klasse oder einzelne SchülerInnen schlecht abschneiden oder werde ich angeprangert? Muss ich gar mit Sanktionen rechnen?
- Wie kann man Kompetenzstandards überprüfen, ohne dass zuvor ein systematischer Kompetenzaufbau stattgefunden hat?
- Wie wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Schulen und einzelne Schulklassen sehr unterschiedliche Bedingungen haben? Kann man sich darauf verlassen, dass es kein Schulranking gibt?
- Die Standards sollen zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Vergleichbarkeit von Schulnoten und Schulabschlüssen beitragen. Ist auch an eine Angleichung der Rahmenbedingungen wie Jahreswochenstunden, Stundenumfang sowie der fachlichen Qualifikation der Lehrkräfte gedacht?

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
- Brügelmann, Hans: Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests. In fünf Jahren..., Neue Sammlung, Juli 2003]
- Demmer, Marianne: Bildungsstandards im selektiven Schulsystem. Thesen. 2003. <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards
- Die Deutsche Schule (DDS) Heft 2/2003. Themenschwerpunkt Bildungsstandards. Mit Beiträgen von Marianne Demmer, Horst Bartnitzky, Wolfgang Böttcher, Hans Brügelmann, Anne Ratzki, Brigitte Schumann, Weinheim, München 2003. Inhaltsverzeichnis und Abstracts <http://www.dds-home.de>
- Edelstein, Wolfgang und Fauser, Peter: Demokratie lernen und leben. Bund-Länder-Kommission. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96, 2001
- Edelstein, Wolfgang und de Haan, Gerhard (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
- GEW-Stellungnahme „Zweite Chance für die KMK“ zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache. Frankfurt / Main 2003 <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards
- Helmke, Ursula: Bildungsstandards im Fach Deutsch - für den Mittleren Schulabschluss Entwurf Stand vom 04.07.2003 - Thesenpapier zur Diskussion. 2003. <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards
- Helmke, Ursula: Stellungnahme zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch – (Jg. 4 und) Hauptschule Jg. 9 Entwurfsfassung der KMK vom 23.04.2004. Thesen 2004. <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards
- Huber, Ludwig: 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
- Jablonka Eva und Keitel, Christine: Expertise zu „(Nationale) Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss“ -Zusammenfassende Thesen. 2003
- Jürgens, Eiko: 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
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2003
- Kultusministerkonferenz (KMK), Seite Bildungsstandards, <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm> .

Darin:

- Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10);
- Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss;
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss;
- Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss;
- FAQ: Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards (Stand: Dezember 2003); --
- Entwürfe nationaler Bildungsstandards für die Jahrgangsstufe 4 und für den Hauptschulabschluss;
- Fachtagung der Kultusministerkonferenz "Implementation der Bildungsstandards" am 02.04.2004 im Berliner Landesinstitut für Schule und Medien

Lange, Hermann: Thesen zu Bildungsstandards. 2003. <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards

Lohmann, Christa: KMK-Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Abschluss - Thesen. 2003. <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards

Lohmann, Christa: Beurteilung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss - Entwurf der KMK vom 23.04.2004. Thesen 2004 <http://www.gew.de> Fenster Bildungsstandards

Sander, Alfred: Bildung 2015 – Entwurf eines bildungspolitischen Reformkonzepts der GEW / Expertengespräch in Weimar Mai 2004
http://www.gew.de/wir/zukunftsdialog/texte/stellungnahme_sander.pdf

„NATIONALE BILDUNGSSTANDARDS: DER BALL LIEGT IM FELD DER BUNDESLÄNDER“	
<i>Fragen an die Landesregierung</i>	Vorschläge der GEW
<i>Welche strategischen Ziele verfolgt die Landesregierung mit Hilfe der Standards?</i>	<p>a) Die Entwicklung des Schulwesens soll sich an folgenden Grundwerten orientieren: Chancengleichheit, Leistungsfähigkeit, Demokratiefähigkeit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Dazu ist es notwendig, die frühe Selektion zu überwinden, da sich immer wieder zeigt, dass Übergangsempfehlungen und –entscheidungen höchst ungerecht und stärker an der sozialen Herkunft als an der Leistungsfähigkeit der Kinder orientiert sind.</p> <p>b) Längerfristig anzustreben ist, dass nach Möglichkeit alle Jugendlichen am Ende der Klasse 10 einen Bildungsabschluss (nicht Hauptschulabschluss) erreichen, der zum Besuch der beruflichen oder gymnasiale Oberstufe berechtigt. Mindestens sollen es aber so viele wie in den internationalen Spitzenländern sein, das sind derzeit etwa 90 % des Jahrgangs. Je nachdem wie weit Bundesländer von diesem Ziel entfernt sind, werden die jährlichen Verbesserungsschritte festgelegt.</p> <p>c) Jugendliche, die am Ende der Klasse 10 diesen Bildungsabschluss noch nicht erreicht haben, sollen vollzeitschulisch oder berufsbegleitend darin unterstützt werden, gezielt ihre Schwächen auszugleichen.</p> <p>d) Die angestrebte Quote für eine Studienberechtigung orientiert sich am OECD-Durchschnitt (das sind ca. 50 % eines Jahrgangs). Angestrebt wird auch hier, schrittweise zu den Spitzenländern (70 %) aufzuschließen.</p>
<i>Auf welchen grundlegenden Bildungszielen beruhen die Standards?</i>	<p>Die GEW legt Wert darauf, dass die Standards auf einem humanen, der umfassenden Persönlichkeitsentwicklung verpflichteten Menschenbild beruhen. Wir gehen von dem lernfähigen und lernwilligen Individuum aus. Schulbildung zielt auf Mündigkeit und Verantwortungsbereitschaft für die eigenen und gesellschaftlichen Belange, darf aber nicht zur Verzweckung und kritiklosen Anpassung der jungen Menschen an vorgefundene Verhältnisse dienen. Demokratiefähigkeit, Toleranz, Solidarität, Kreativität und die Bereitschaft zum verantwortungsvollen Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen haben auch für fachbezogene Standards eine unabdingbare Orientierungsfunktion.</p>
<i>Für welche Bereiche soll es nationale oder landesweite Bildungsstandards geben?</i>	<p>Die GEW drängt darauf, nur für die basalen, die grundlegenden Fähigkeiten Standards zu formulieren, die dann mit Hilfe landesweiter oder bundesweiter Tests überprüft werden können. Für die sog. „weichen“ – aber ebenso wichtigen Bildungsziele - müssen andere Methoden der Kontrolle und Präsentation gefunden werden. Hier muss man sich auf Indikatoren für eine kontinuierliche Berichterstattung verständigen. (Zum Beispiel: Wie viele SchülerInnen erlernen ein Musikinstrument, engagieren sich für andere Menschen...)</p>

	Wie sollen die nationalen Standards in die Schulpolitik der Länder eingeführt werden?	Hier lautet die Forderung, Runde Tische unter Beteiligung von LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen, Lehrerbildung und Wissenschaft einzurichten. Ein abgestimmtes Vorgehen im Konsens ist unabdingbar, wenn Standards nicht als Bedrohung sondern als Orientierung und Unterstützung begriffen werden sollen.
	Wie soll die Lehrerschaft mit der Arbeit mit Standards vertraut gemacht werden?	Standards als Orientierung für Lehren und Lernen können dann zur Leistungsverbesserung führen, wenn die Lehrerschaft lernt und dazu die notwendige Unterstützung erhält, Verantwortung für die Lernergebnisse zu übernehmen. Wenn Standards in Kompetenzmodelle eingebettet sind, kann die bisher verbreitete Fehler-Orientierung, die Orientierung am Nicht-Können zugunsten einer Pädagogik des kontinuierlichen Kompetenzaufbaus überwunden werden. Pädagogischer Optimismus statt Pessimismus: Nicht: „Du lernst das nie.“ Sondern: „Das kannst du schon, den nächsten Schritt schaffst du auch.“ Notwendig sind dazu umfassende Fortbildungsmaßnahmen, die die Diagnosekompetenz stärken, das Lehren und Lernen orientiert an Kompetenzmodellen einüben, die aber auch Zeit und Raum für Einstellungsänderungen geben. Der Fehlorientierung des „teaching to the test“ kann nur vorgebeugt werden, wenn Tests weder für SchülerInnen noch für LehrerInnen negative Sanktionen zur Folge haben.
	Wie soll die Einhaltung der Standards überprüft werden? Sind landesweite Tests geplant? Wenn ja, wann?	<p>a) Die GEW hält zur Standard-Überprüfung Stichproben für ausreichend, an denen sich nicht gezogene Schulen zur Selbstkontrolle jedoch freiwillig beteiligen können.</p> <p>b) Tests müssen wissenschaftlichen Anforderungen genügen. Sie müssen valide und mit internationalen Vergleichstests kompatibel sein, damit nicht unbrauchbare und widersprüchliche Ergebnisse herauskommen.</p>
	Was geschieht mit den Testergebnissen?	Für den Fall, dass landesweite und flächendeckende Tests geplant sind, wird die GEW mit allem Nachdruck öffentliche Schul-, Schüler- oder Lehrer-Rankings bekämpfen. Die Datenhoheit muss auf jeden Fall bei den Schulen liegen.
	Welche Maßnahmen sind geplant, um schwachen Schulen, SchülerInnen, LehrerInnen bessere Leistungen zu ermöglichen?	Von der Beantwortung dieser Frage hängt es ab, ob Standards überhaupt dazu beitragen können, die erhofften Verbesserungen sowohl hinsichtlich der Leistungsfähigkeit wie auch der Chancengleichheit zu erreichen. Gebraucht werden nämlich Unterstützungseinrichtungen von der ärztlichen Versorgung bis zur Logopädie, es werden wissenschaftliche Untersuchungen, Schulentwicklungsberatung, gezielte Fortbildung, Beobachtung durch kritische Freunde etc. gebraucht. Nichts wäre kontraproduktiver als Schulen, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler mit ihren negativen oder positiven Ergebnissen allein zu lassen, anzuprangern oder auf den Sockel zu stellen und dann alles beim Alten zu lassen nach dem Motto: Schön, dass wir darüber gesprochen haben. Lehrerinnen und Lehrern sollten Standards, Aufgabenbeispiele und Vergleichsdaten als Erweiterung (nicht: als Ersetzung!) ihres diagnostischen Repertoires angeboten werden.