

Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur

Standardorientierte Unterrichtsentwicklung

Moderatorenmanual Englisch

Modul 1:

**Umgang mit
den Kernlehrplänen**

In dieser Schriftenreihe erscheinen Materialien zur
LEHRERFORTBILDUNG IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Beteiligte Institutionen: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder
 Bezirksregierungen
 Schulämter
 Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur

Mitglieder der Arbeitsgruppe im
Landesinstitut für Schule/
Qualitätsagentur Peer Brändel, Geschwister-Scholl-Schule, Gütersloh
 Hartmut Bondzio, Hauptschule Senne, Bielefeld
 Bernardine Marold, Janusz-Korczak-Gesamtschule, Castrop-Rauxel
 Edgar Otten, Studienseminar für die Sek. II, Bonn
 Cornelia Pongratz, Hauptschule Bad Wünnenberg
 Ingrid Preedy, Hauptschule Am Externberg, Dortmund
 Beate Rees, Gustav-Heinemann-Schule, Mülheim a.d. Ruhr
 Peter Schimmel, Käthe-Kollwitz-Gymnasium, Wesseling
 Ruth Schwarzkopf-Schweer, Realschule Heessen, Hamm
 Susanne Weinbach, Beethoven Gymnasium, Bonn

Leitung: Dr. Beate Helbig-Reuter

Redaktionelle Bearbeitung: Dr. Beate Helbig-Reuter
 Peter Schimmel

1. Auflage 2005

Nachdruck nur mit
Genehmigung des Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur
Paradieser Weg 64

59494 Soest

Vorbemerkung

„Standardorientierte Unterrichtsentwicklung“ ist in den Fachdidaktiken ein noch wenig bekannter Terminus, deshalb soll einleitend kurz beschrieben werden, was damit gemeint ist.

Im so genannten „Konstanzer Beschluss“ von 1997 betonte die Kultusministerkonferenz die Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung, die Vergleichbarkeit der Schulabschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems innerhalb der Bundesrepublik als eine wichtige Aufgabe. Die KMK vereinbarte, das deutsche Schulsystem international vergleichen zu lassen und in den Ländern Instrumente zur Evaluation zu entwickeln und zu erproben.

In diesem Kontext sollen die Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss zu einer besseren Vergleichbarkeit der Abschlüsse führen. Alle Bundesländer haben sich 2003 verpflichtet, die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 als Grundlage der fachspezifischen Anforderungen für den mittleren Schulabschluss zu übernehmen, die eigenen Lehrpläne sowie Prüfungen und landesweite Orientierungsarbeiten mit den Bildungsstandards abzugleichen und Bildungsstandards und Lehrpläne in den Schulen zu implementieren.

Das Land Nordrhein-Westfalen hat auf der Basis der Bildungsstandards im Oktober 2004 für die Sekundarstufe I Kernlehrpläne für die Fächer Deutsch, erste Fremdsprache und Mathematik erlassen. Die Parallelarbeiten in Klasse 7, die Lernstandserhebungen in Klasse 9 sowie die zentralen Aufgaben der Abschlussprüfung nach Klasse 10 orientieren sich an den Kernlehrplänen.

Die Kernlehrpläne enthalten Anforderungen und Kompetenzerwartungen, verzichten weitestgehend auf thematisch-inhaltliche Vorgaben und sparen Erläuterungen zu unterrichtsmethodischen Prinzipien, zur Lehr- und Lernprozessen sowie Beispielsequenzen für den Unterricht aus. Die Formulierung der Anforderungen und Kompetenzerwartungen folgt einem kompetenztheoretischen Ansatz, der das Lernen des Lernens als grundlegende, für das gesamte Leben unverzichtbare Kompetenz definiert und damit den selbstständigen Lerner zum Ziel hat. Schülerinnen und Schüler sollen in der Lage sein, diese in der Schule erworbenen Kompetenzen für ihre persönliche Lebensgestaltung, für ihren weiteren Bildungsweg und für ihr berufliches Leben zu nutzen.

Infolge der Einführung von Bildungsstandards, Kernlehrplänen und zentralen Abschlussprüfungen stellt sich für alle Beteiligten die Frage: **Wie können fachliche Lehr- und Lernprozesse so angelegt und weiter entwickelt werden, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler die in den Kernlehrplänen vorgegebenen Kompetenzerwartungen erfüllen?**

Die Antwort auf diese Fragestellung kann nicht von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern für ihren individuellen Unterricht im Hinblick auf eine spezifische Lerngruppe gegeben werden. Hier bedarf es schulinterner Absprachen z. B. zur Lernprozessbeobachtung, zur Lernbedarfsfeststellung und zur Verabredung lernfördernder Maßnahmenbündel. Die Weiterentwicklung standardorientierter Fachkultur ist eine wesentliche Aufgabe schulischer Gremien.

Die Materialsammlung „Standardorientierte Unterrichtsentwicklung“ will Schulen bei ihrer fachlichen Entwicklungsarbeit unterstützen. Sie wendet sich an Fachmoderatorinnen/Fachmoderatoren, Fachberaterinnen/Fachberater, Fachkonferenzvorsitzende und Fachleiterinnen/Fachleiter, die schulinterne Gremienarbeiten leiten, regional schulinterne Fortbildung anbieten bzw. in der 2. Phase der Lehrerbildung Fachseminare leiten. Von einer Arbeitsgruppe am Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur werden vier Module zu folgenden Problemfeldern erarbeitet:

- Modul 1: Umgang mit den Kernlehrplänen
- Modul 2: Weiterentwicklung der Aufgabenkultur
- Modul 3: Unterricht entwickeln und evaluieren
- Modul 4: Fachspezifische Förderstrategien.

Das vorliegende **Moderatorenmanual Englisch, Modul 1: „Umgang mit den Kernlehrplänen“**, gliedert sich in die folgenden drei Kapitel:

1. Standardorientierung und Kernlehrpläne
2. Leitfaden und Materialien für die Moderation eines Einführungs-Workshops mit Fachschaften
3. Leitfaden und Materialien für die Moderation von Vertiefungs-Workshops mit Fachschaften und Fachleiterinnen und Fachleitern.

Die Teile werden im Folgenden zunächst im Überblick skizziert.

Teil 1: Standardorientierung und Kernlehrpläne

- M 1: Bildungsstandards – Was ist gemeint?
- M 2: Merkmale der Bildungsstandards der KMK und der Kernlehrpläne Englisch in NRW im Vergleich
- M 3: Funktionen und Ziel der Kernlehrpläne in NRW
- M 4: Struktur der Kernlehrpläne Englisch in NRW
- M 5: Rolf Schormann: „KMK Bildungsstandards für das Fach Englisch“
- M 6: Christoph Burkhard/Gerhard Orth: „Neue Kernlehrpläne setzen in Nordrhein-Westfalen die KMK-Bildungsstandards um“
- M 7: Beate Helbig-Reuter: „Kernlehrpläne für den Englischunterricht an allgemein bildenden Schulen in der Sekundarstufe I“
- M 8: Was erreicht werden soll: Ziele der Standardsicherung
- M 9: Christoph Burkard/Gerhard Orth: „NRW entwickelt das System der Lernstandserhebung zu Beginn der Klassen 4 und 9 weiter“
- M 10: Eckhard Klieme: „Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem“

Teil 1 des Moduls gibt den Moderatorinnen und Moderatoren eine Auswahl an Materialien an die Hand, die ihnen einerseits als Hintergrundinformationen dienen und die sie andererseits in Fortbildungsveranstaltungen für eine **Einführung in die Themen Bildungsstandards, Standardorientierte Unterrichtsentwicklung und Kernlehrpläne** nutzen können. Diese Materialien tragen dazu bei, Bildungsstandards und Kernlehrpläne in ihrer Begrifflichkeit zu klären, in ihrem konzeptionellen Zusammenhang darzustellen und zu begründen und ihre Funktionen im Kontext standardorientierten Unterrichts zu verdeutlichen. Sie geben somit einen Einblick in wesentliche Aspekte standardorientierter Unterrichtsentwicklung.

Teil 2: Leitfaden und Materialien für die Moderation eines Einführungs-Workshops mit Fachschaften

- M 1a – M 2: Die Kernlehrpläne im Kontext der Standardorientierung
- M 3 – M 4b: Was ist *neu* an den Kernlehrplänen?
- M 5 – M 8: Was sind Kompetenzen und was sind Standards?
- M 9a – M 9e: Konkretisierung der Kompetenzerwartungen anhand einer komplexen Aufgabe (1)
- M 10a – M 10f: Aufbau von Lernkompetenz durch kumulatives und nachhaltiges Lernen
- M 9a – M 9e: Konkretisierung des kumulativen Lernens anhand einer komplexen Aufgabe (2)
- M 11a – M 12: Vom Kernlehrplan zum schuleigenen Lehrplan
- M 13: Evaluation des Workshops

Teil 2 des Moduls bietet einen exemplarischen Leitfaden für einen **Einführungs-Workshop in den Umgang mit den Kernlehrplänen Englisch**. Er enthält eine an diesem Leitfaden orientierte Materialsammlung, die in Form von Vorlagen, OHP-Folien und exemplarischen Materialien die Moderatorinnen und Moderatoren dieses Workshops konkret unterstützen und die Vorbereitung zu diesen Workshops entlasten soll. In dem methodischen Dreischritt: Input – Erarbeitung – Prä-

sensation können die folgenden vier grundlegenden Aspekte des Themas „Umgang mit den Kernlehrplänen“ in diesem Workshop erarbeitet und konkretisiert werden:

- Die Kernlehrpläne im Kontext der Standardorientierung
- Kompetenzen und Standards
- Aufbau von Lernkompetenz durch kumulatives und nachhaltiges Lernen
- Vom Kernlehrplan zum schuleigenen Lehrplan.

Teil 3: Leitfaden und Materialien für die Moderation von Vertiefungs-Workshops mit Fachschaften und Fachleiterinnen und Fachleitern

- M 1: Zum komplementären Verhältnis der *Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I* (Kapitel 2) und der *Kompetenzerwartungen* (Kapitel 3)
- M 2 – M 3: Die Bereiche des Faches im Überblick
- M 4 – M 28: Die Bereiche des Faches im Einzelnen
- M 29 – M 37: Outputorientierung und Kompetenzstandards
- M 38 – M 38c: Vom Kernlehrplan zum schuleigenen Lehrplan
- M 39: Wem gehört (eigentlich) dieser Kernlehrplan? – Einschätzung von persönlicher professioneller Teilhabe und innovativem Anspruch

Teil 3 des Moduls bietet Materialien für **Workshops, die den Umgang mit den Kernlehrplänen Englisch vertiefen sollen**. Die Materialien und die dazugehörigen Aufgabenstellungen unterstützen ein stark handlungsorientiertes Arbeiten in den Vertiefungs-Workshops. Sie sind hier exemplarisch für das Gymnasium aufgeführt, können jedoch von den Moderatorinnen und Moderatoren ohne Weiteres für die anderen Schulformen adaptiert werden.

Zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 werden weitere Materialien für die verschiedenen Schulformen bereitgestellt.

Zum Umgang mit den Materialien

Die Materialien sind als Informations- und Arbeitsmaterialien konzipiert. Sie folgen einem sachlogischen Aufbau und präsentieren sich in einer linearen Abfolge. Es empfiehlt sich jedoch, sie im Sinne eines Baukastensystems zu nutzen, um auf die Vielzahl möglicher Fort- und Ausbildungssituationen und schulinterner Gremienarbeit adressatenorientiert und flexibel reagieren zu können. Teil 3 ist in der Weise konzipiert, dass einzelne Elemente in je einem Vertiefungs-Workshop bearbeitet werden können.



Modul 1: Umgang mit den Kernlehrplänen Englisch

Teil 1: Standardorientierung und Kernlehrpläne



Bildungsstandards – Was ist gemeint?¹

Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und benennen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Faches.

Bildungsstandards formulieren fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen. Die Standards stehen im Einklang mit dem Auftrag der schulischen Bildung. Sie zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben.


Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss werden als abschlussbezogene Regelstandards definiert. Sie

- greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf
- beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen
- zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs
- beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen
- beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit
- weisen ein mittleres Anforderungsniveau aus
- werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht.

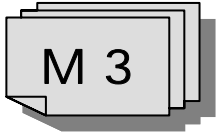
Die Standards basieren auf fachspezifisch definierten Kompetenzmodellen, die aus der Erfahrung der Schulpraxis heraus entwickelt wurden. Sie beziehen international anerkannte Standardmodelle – u. a. theoretische Grundlagen der PISA-Studie und den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* – ein.

¹ aus: KMK: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) vom 04.12.2003 http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Rahmenvereinbarung_MSA_BS_04-12-2003.pdf.

Merkmale der Bildungsstandards der KMK und der Kernlehrpläne in NRW im Vergleich


M 2

Bildungsstandards KMK	Kernlehrpläne in NRW
<ul style="list-style-type: none"> greifen die jeweiligen Unterrichtsprinzipien eines Faches auf 	<ul style="list-style-type: none"> dito
<ul style="list-style-type: none"> zielen auf systematisches und vernetztes Lernen 	<ul style="list-style-type: none"> dito
<ul style="list-style-type: none"> beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbeschreibungen 	<ul style="list-style-type: none"> dito
<ul style="list-style-type: none"> beziehen sich auf die Kernbereiche des Faches 	<ul style="list-style-type: none"> dito
<ul style="list-style-type: none"> weisen ein mittleres Anforderungsniveau aus („Regelkompetenzen“) 	<ul style="list-style-type: none"> dito
<ul style="list-style-type: none"> ersetzen die Standards für den mittleren Schulabschluss (KMK 12.05.1995) 	<ul style="list-style-type: none"> ersetzen die bisher gültigen Lehrpläne (die sich an den KMK-Vereinbarungen von 1995 orientieren)
<ul style="list-style-type: none"> Bildungsstandards beschreiben für bestimmte Schnittstellen des Bildungswesens (hier: mittlerer Schulabschluss und Hauptschulabschluss nach Klasse 9) die Kompetenzen, die für weiterführendes Lernen in Schule und Beruf unverzichtbar sind, und die die Schülerinnen und Schüler bis zu diesem Zeitpunkt erworben haben sollen 	<ul style="list-style-type: none"> KLP beschreiben in einem Abschlussprofil am Ende der Sekundarstufe I die Anforderungen, die am Ende der Klassen 6, 8, 10 erreicht sein müssen, in Form von Kompetenzen. Sie beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen und zugrunde liegenden Wissensbestände, die die Schülerinnen und Schüler mit dem <i>mittleren Bildungsabschluss (FOR)</i>, dem <i>Sekundarabschluss I – Hauptschulabschluss nach Klasse 10</i> und dem <i>Hauptschulabschluss nach Klasse 9</i> und im Hinblick auf den Übergang in die gymnasiale Oberstufe erreicht haben sollen
<ul style="list-style-type: none"> beziehen sich auf die Fächer Deutsch, erste Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften 	<ul style="list-style-type: none"> fertig gestellt sind die KLP in Deutsch, Englisch, Französisch, Latein, Mathematik (integrierte Naturwissenschaften liegen als Entwürfe vor)
<ul style="list-style-type: none"> sind abschlussbezogen und deshalb schulformübergreifend angelegt 	<ul style="list-style-type: none"> die KLP in NRW nehmen die abschlussbezogenen Standards der KMK auf und zeigen schulformbezogen durch Zwischenstufen, wie man diese Standards erreichen kann. Sie erscheinen für die vier Schulformen der Sekundarstufe I gesondert, sind jedoch schulformübergreifend abgestimmt
<ul style="list-style-type: none"> die Standards werden durch Aufgabenbeispiele konkretisiert 	<ul style="list-style-type: none"> die Anforderungen werden durch schulformspezifische Aufgabenbeispiele (Muster- und Modellaufgaben) konkretisiert

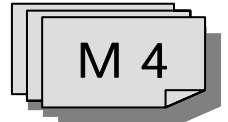


Funktionen und Ziel der Kernlehrpläne in NRW

- Kernlehrpläne haben die Verbesserung der Schülerleistungen zum Ziel
- Kernlehrpläne ermöglichen die Vergleichbarkeit der Anforderungen für den mittleren Schulabschluss (FOR), den Sekundarabschluss I – Hauptschulabschluss nach Klasse 10, den Hauptschulabschluss nach Klasse 9
- Kernlehrpläne bilden die Grundlage für Lernstandserhebungen und Abschlussprüfungen
- Kernlehrpläne unterstützen eine Transparenzsicherung fachlicher Arbeit
- Kernlehrpläne ermöglichen vielfältige Ansätze für eine Anregung zu und Vertiefung von fachlichen Diskursen
- Kernlehrpläne bieten eine Unterrichtsentwicklung insbesondere im Hinblick auf fachliche Förderung
- Kernlehrpläne unterstützen die Stärkung von Schulautonomie und systematischer Rechenschaftslegung



Struktur der Kernlehrpläne in NRW



Kapitel 1: Aufgaben und Ziele des Faches Englisch

Das Kapitel 1 beschreibt die Philosophie des Faches, indem im Sinne fachlicher Grundbildung die Bereiche des Faches (Kommunikative Kompetenzen, Interkulturelle Kompetenzen, Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit und Methodische Kompetenzen) dargestellt und die grundlegenden Aufgaben und Ziele in diesen Bereichen mit Blick auf Schule und weitere Ausbildungszusammenhänge gezeigt werden.

Kapitel 2: Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I (mittlerer Schulabschluss – Fachoberschulreife; Sekundarabschluss I – Hauptschulabschluss nach Klasse 10; Hauptschulabschluss nach Klasse 9; Übergang in die gymnasiale Oberstufe)

Das Kapitel 2 beschreibt die Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I verlässlich erworben haben müssen. Die Kompetenzen orientieren sich an den Bildungsstandards der KMK und damit auch am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Die Anforderungen sind schulformübergreifend angelegt (bis auf die Aussagen bezüglich der unterschiedlichen Abschlüsse und den Übergang in die gymnasiale Oberstufe, die nicht in allen Schulformen gleichermaßen relevant sind).

Kapitel 3: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8, 10

Die in Kapitel 3 genannten Kompetenzerwartungen bauen auf den in der Grundschule erworbenen Kompetenzen auf. Sie beschreiben Kernkompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler nachhaltig und nachweislich am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8, 10 erworben haben sollen. Sie legen die Art der fachlichen Anforderungen fest. Die Kompetenzerwartungen folgen einer schulformübergreifenden Grundstruktur, sind jedoch schulformspezifisch ausgewiesen.

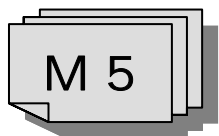
Kapitel 4: Aufgabentypen

Die in Kapitel 4 vorgestellten Aufgabentypen geben eine Basisstruktur für die nicht in den Kernlehrplänen enthaltenen Muster- und Modellaufgaben (Aufgabenbeispiele). In Verbindung mit den Muster- und Modellaufgaben sollen sie verdeutlichen, welche konkreten Leistungen zur Erreichung der fachlichen Standards erbracht werden müssen.

Die Muster- und Modellaufgaben sind demnächst über eine Datenbank in learn:line abrufbar: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/kernlehrplaene>

Kapitel 5: Leistungsfeststellung

Die Angaben zur Leistungsfeststellung in Kapitel 5 ersetzen die Ausführungen zur Leistungsbeurteilung in den bisherigen Lehrplänen. Sie sind schulformübergreifend konzipiert.



Rolf Schormann

KMK-Bildungsstandards für das Fach Englisch

1. Die Bildungsstandards der KMK für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Bildungsabschluss

1.1 Bildungspolitische Grundlagen

Mit dem sog. Konstanzer Beschluss vom Oktober 1997 hat die Kultusministerkonferenz Neuland betreten: Das deutsche Schulsystem ist in Folge international verglichen worden.

Dabei ist in den letzten Jahren insbesondere durch die wenig zufriedenstellenden Ergebnisse der PISA-Untersuchung deutlich geworden, dass die Steuerung von Schule und Unterricht über Lernziele und Vorgaben für die Gestaltung von Lernprozessen, wie sie als „Inputsteuerung“ für Deutschland bisher typisch war, wenig wirksam ist.

Der internationale Vergleich unterschiedlich erfolgreicher Schulsysteme weist vielmehr darauf hin, dass Staaten, in denen Leistungserwartungen verbindlich festgelegt werden und ihre Erreichung systematisch überprüft wird sowie über die Ergebnisse eine Rechenschaftslegung erfolgt, insgesamt höhere Leistungen erzielen. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse ist in Deutschland auf der Ebene der KMK und in den Bundesländern die Entwicklung von Bildungsstandards, Kernlehrplänen und von Verfahren zentraler Ergebnisüberprüfung eingeleitet worden.

Mit der Entwicklung von Bildungsstandards wird ein Paradigmenwechsel vorgenommen: Im Unterschied zu herkömmlichen Lehrplänen, die die Wege zur Zielerreichung beschreiben, geben Bildungsstandards im Sinne einer „Outputorientierung“ die erwarteten Lernergebnisse in Form von Kompetenzbeschreibungen vor.

Die Erarbeitung von länderübergreifenden sogenannten „nationalen Bildungsstandards“ erfolgte auf der Grundlage der Eisenacher Beschlüsse der KMK vom 23./24.05.2002:

- Erarbeitung von Bildungsstandards für ausgewählte Schnittstellen der allgemeinbildenden Schularten
- Errichtung eines „Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem (IQB).“

Bereits am 04.12.2003 verabschiedete die Kultusministerkonferenz die ersten dieser nationalen Bildungsstandards: Standards für den Mittleren Schulabschluss für die Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache.

Gemäß Vereinbarung der KMK werden diese Bildungsstandards von den Ländern zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 als Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss übernommen.

Die Länder verpflichten sich, die Standards zu implementieren und anzuwenden sowie in landesweiten bzw. länderübergreifenden Orientierungs- und Ver-

Rolf Schormann

gleichsarbeiten oder in zentralen oder dezentralen Prüfungen festzustellen, in welchem Umfang die Standards erreicht werden.

1.2 Zur Konzeption der KMK-Bildungsstandards

Die Kultusministerkonferenz hat die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss als „abschlussbezogene Regelstandards“ definiert¹⁾. Sie traf damit eine pragmatische Entscheidung gegen Forderungen aus der Wissenschaft, durch Festlegung von Mindeststandards unverzichtbare Basiskompetenzen festzulegen. Grund hierfür war wesentlich, dass bis auf die Fremdsprachen valide Kompetenzstufenmodelle im Sinne der Klieme-Expertise fehlen.

Als Vorgabe für die Arbeit der Fachkommissionen legte die KMK fest:
Bildungsstandards

- greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf;
- beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrundeliegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen;
- zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs;
- beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen;
- beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit;
- weisen ein mittleres Anforderungsniveau aus;
- werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht.

1.3 Erarbeitung der Bildungsstandards durch Fachkommissionen

Mit der konkreten Erarbeitung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache ist eine Arbeitsgruppe betraut worden, die aus Fachdidaktikern für Englisch und Französisch sowie Schulpraktikern aller Schulformen aus den Ländern der Bundesrepublik Deutschland bestand.

Die Arbeiten der Fachkommission wurden durch eine Steuergruppe unter wissenschaftlicher Beteiligung aus den Bereichen der Unterrichtsforschung und Fachdidaktik koordiniert. An allen Sitzungen der Fachkommission nahm in beratender Funktion Prof. Vollmer teil.

Die Ergebnisse der von der Bundesregierung in Auftrag gegebenen Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ vom Februar 2003, erste Erfahrungen mit der Entwicklung von Standardorientierung der Fremdsprachen in einzelnen Bundesländern (NRW, Baden-Württemberg) sowie das Kompetenzstufenmodell des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprache* wurden bei der Erarbeitung der Standards einbezogen.

¹ vgl. Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Dezember 2003.

KMK-Bildungsstandards für das Fach Englisch

1.4 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) als Bezugssystem der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Mit dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen* des Europarats²⁾ liegt für die Fremdsprachen ein Kompetenzstufenmodell vor, das die Entwicklung verbindlicher Standards erheblich erleichtert. Der Kompetenzansatz und das Deskriptorensystem des GeR haben in kürzester Zeit Einfluss genommen auf die Entwicklung neuerer Sprachtests in Europa in außerschulischen Bereichen wie auch für die Festlegung von Referenzniveaus im staatlichen Bildungswesen.

In allen Bundesländern orientieren sich „Kernlehrpläne“ (NRW) bzw. „Bildungsstandards“ (Baden-Württemberg) inzwischen an diesem Bezugssystem. Für das Abitur hat die KMK in den neuen *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch* (EPA) vom Mai 2002 das Niveau B2/C1 je nach Kurstyp verbindlich festgelegt.

Der GeR ermöglicht eine europaweite Vergleichbarkeit, indem er ausgehend von Verwendungssituationen der Sprache sechs Niveaustufen des Sprachkönnens benennt und beschreibt (A1, A2 / B1, B2 / C1, C2). In der Fachkommission der KMK zur Erarbeitung der sogenannten „nationalen Bildungsstandards“ für den mittleren Bildungsabschluss in der ersten Fremdsprache bestand völlige Übereinstimmung, den GeR als international akzeptierten Bezugsrahmen zu nutzen.

Die Standards beziehen sich auf die Niveaustufe B1, die das untere Niveau einer selbständigen Sprachverwendung repräsentiert. In einigen Teilbereichen wird dieses Niveau bis zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses überschritten.

Die erste Fremdsprache ist, abhängig von Bildungsgang und Bundesland, in der Regel Englisch oder Französisch.

Auf dem Hintergrund der Übernahme des Kompetenzmodells des GeR war es der Fachkommission möglich, den Auftrag der KMK zu erfüllen und gemeinsame Bildungsstandards für diese beiden Sprachen zu konzipieren.

Da gegenwärtig Erkenntnisse über die Auswirkungen des Fremdsprachenlernens in der Grundschule nicht gesichert vorliegen, sind die Standards zu gegebener Zeit zu überprüfen: Dabei spielt nach Auffassung der Fachkommission eine entscheidende Rolle, ob Grundschulunterricht zu einer linearen Verschiebung des Niveaus in allen Kompetenzbereichen oder im Wesentlichen zu einer breiteren Entfaltung der Kompetenzen der mündlichen Kommunikation führen wird.

1.5 Aufbau der Bildungsstandards

1.5.1 Der Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung

In einer Präambel wird in Kap. 1 der Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung definiert. Vor dem Hintergrund der Entwicklung Europas im Kontext zunehmen-

Rolf Schormann

der internationaler Kooperation und globalen Wettbewerbs gehen die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache aus

- von der Notwendigkeit eines erhöhten Anwendungsbezugs schulischen Fremdsprachenlernens,
- der Ausrichtung an interkultureller Handlungsfähigkeit insbesondere durch Betonung kommunikativer Kompetenzen,
- der Entwicklung interkultureller Kompetenzen als Beitrag zur Mehrperspektivität und Toleranz
- dem Aufbau umfassender Methodenkompetenzen für den Fremdsprachenunterricht.

Die Bildungsstandards tragen diesen Anforderungen insbesondere durch die Orientierung an dem vom Europarat herausgegebenen und im Konsens der Vertreter der europäischen Fremdsprachendidaktik entwickelten Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen Rechnung.

1.5.2 Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache Englisch/Französisch

Auf der Grundlage eines Mehrsprachigkeitskonzeptes werden in Kap. 2 die Erwartungen an die verlässliche Ausbildung kommunikativer, interkultureller und methodischer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler für ihr Handeln in mehrsprachigen Situationen am Ende der Sekundarstufe I festgelegt.

In Übernahme von Strukturen des GeR werden die Kompetenzbereiche in ihren Hauptbezügen zueinander tabellarisch dargestellt:

Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Hör-/Sehverstehen • Leseverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> - an Gesprächen teilnehmen - zusammenhängendes Sprechen • Schreiben • Sprachmittlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Orthographie
Funktionale kommunikative Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • Soziokulturelles Orientierungswissen • Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz • Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen 	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) • Interaktion • Textproduktion (Sprechen und Schreiben) • Lernstrategien • Präsentation und Mediennutzung • Lernbewusstheit und Lernorganisation 	

Dabei wird im Sinne eines literacy-Konzepts festgelegt, dass die kommunikativen Kompetenzen in domänenspezifischen Anwendungsbezügen erworben werden:

- im Einsatz der Fremdsprache für die persönliche Lebensgestaltung im Alltag;
- der Nutzung der Fremdsprache für den weiteren Bildungsweg;
- der Verwendung der Fremdsprachenkenntnisse in der späteren beruflichen Tätigkeit und in der beruflichen Weiterbildung.

1.5.3 Standards für Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache

Das Kap. 3 legt die Standards für die von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden zentralen Kompetenzen für den Mittleren Schulabschluss fest.

Die Beschreibung erfolgt in enger Anlehnung an die Niveaustufen des GeR, und zwar in Form vorangestellter fettgedruckter Deskriptoren und daraus abgeleiteter Indikatoren.

Sofern der GeR selbst Niveaustufen der Sprachbeherrschung definiert, werden diese in den Standards übernommen und ausgewiesen (z.B. B1; B1+).

Kapitel 3 legt fest, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Mittleren Schulabschluss am Ende der Sekundarstufe I im Wesentlichen das Niveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erreichen. Dabei sind in einigen Kompetenzbereichen höhere oder niedrigere Anforderungsniveaus etabliert.

Gegebenenfalls werden die Kompetenzbeschreibungen zwischen Englisch und Französisch differenziert:

Beispiele:

Hör- und Hör-/Sehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler können unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- und berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache gesprochen wird (B1+).

Die Schülerinnen und Schüler können (Englisch und Französisch)

- Im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen folgen, die in ihrer Gegenwart geführt werden (B1)
- Vorträge verstehen, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung unkompliziert und klar strukturiert ist (B1+)
- Ankündigungen und Mitteilungen zu konkreten Themen verstehen, die in normaler Geschwindigkeit in Standardsprache gesprochen werden (B2)
- vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird (B1).

Englisch:

Die Schülerinnen und Schüler können

- den Informationsgehalt der meisten Rundfunksendungen und Tonaufnahmen über Themen von persönlichem Interesse verstehen (B1+)

Rolf Schormann

- das Wesentliche in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse, z.B. Interviews, kurze Vorträge oder Nachrichtensendungen verstehen (B1+).

Französisch:

Die Schülerinnen und Schüler können

- in Radionachrichten und in einfacheren Tonaufnahmen über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird (B1)
- das Wesentliche von Fernsehsendungen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird (B1).

Sprechen

An Gesprächen teilnehmen

Die Schülerinnen und Schüler können an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen (B1).

Die Schülerinnen und Schüler können

- soziale Kontakte herstellen durch Begrüßung, Abschied, Sich-Vorstellen, Danken und Höflichkeitsformeln verwenden (A2),
- Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen reagieren (B1)
- ein Gespräch oder eine Diskussion beginnen, fortführen und auch bei sprachlichen Schwierigkeiten aufrechterhalten (B1)
- die meisten Dienstleistungsgespräche und routinemäßigen Situationen bewältigen, z.B. Umgang mit öffentlichen Einrichtungen während eines Auslandsaufenthaltes, Einkauf, Essen (B1)
- in einem kurzen Interview konkrete Auskünfte geben, z.B. in Bewerbungsgesprächen (B1+)
- eine kurze Geschichte, einen Artikel, einen Vortrag, ein Interview oder eine Dokumentarsendung zu vertrauten Themen einem Gesprächspartner vorstellen und Informationsfragen dazu beantworten (B1+)
- in Gesprächen und Diskussionen kurz zu den Standpunkten anderer Stellung nehmen und höflich Überzeugungen und Meinungen, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken (B1/B+).

Sprechen

Zusammenhänges Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können Erfahrungen und Sachverhalte zusammenhängend darstellen, z.B. beschreiben, berichten, erzählen und bewerten (B1).

Die Schülerinnen und Schüler können

- mit einfachen Mitteln Gegenstände und Vorgänge des Alltags beschreiben, z.B. Rezepte, Wegbeschreibungen, Spielregeln, Bedienungsanleitungen (A2)

- eine vorbereitete Präsentation zu einem vertrauten Thema vortragen, wobei die Hauptpunkte hinreichend präzise erläutert werden (B1)
- für Ansichten, Pläne oder Handlungen kurze Begründungen oder Erklärungen geben (B1).

Im Kompetenzbereich „Verfügung über die sprachlichen Mittel“ wurde nach längeren Diskussionen in der Fachkommission der Darstellung der Funktionalität der sprachlichen Mittel gegenüber der Aufstellung von Inventarlisten der Vorzug gegeben.

1.5.4 Aufgabenbeispiele

Die in Kap. 5 getrennt für Englisch und Französisch vorgelegten Aufgabenbeispiele konkretisieren die in Kap. 3 beschriebenen Standards vor allem für den Kompetenzbereich „Kommunikative Fertigkeiten“.

Die Aufgabenbeispiele stellen den Grad der Standarderreichung in isolierten Teilfertigkeiten fest. Sie entsprechen deshalb weniger der bisherigen Aufgabentradition mit aufeinander bezogenen, komplexen Aufgabenstellungen, sondern orientieren sich stark an international gebräuchlichen Testformaten.

Wegen der fehlenden Tradition professioneller Testentwicklung im staatlichen Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland griff die Fachkommission – auch unter dem seitens der KMK gesetzten Termindruck – auf Aufgabenbeispiele aus bewährten internationalen Zertifizierungsinstituten wie Cambridge Certificate, Preliminary English Test für Englisch sowie DELF für Französisch zurück.

Hinsichtlich der Orientierung am europäischen Referenzrahmen und ggfs. auch im Lichte der Erfahrungen von künftigen Vergleichsuntersuchungen sind die Aufgabenbeispiele zu überprüfen und weiter zu entwickeln.

Die Aufgabenbeispiele sind nach einem einheitlichen Schema strukturiert:

- Standardbezug unter Nennung des in Kap. 3 festgelegten Standards für den jeweiligen Teilbereich
- Hinweise (z.B. Nennung der Textsorte, Vertrautheit mit Aufgabenformaten, Bearbeitungsdauer usw.)
- Lösungserwartungen
- Aufgabe

1.6 Weitere Schritte zur Implementierung der KMK-Bildungsstandards

Durch Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003 verpflichten sich die Länder mit der „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)“, die Standards zu implementieren und anzuwenden. Mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 werden sie damit in den Ländern als Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss übernommen.

Die Einhaltung der Standards soll sowohl landesweit als auch länderübergreifend überprüft werden. Mit der Errichtung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem (IQB) als An-Institut der Humboldt-Universität Berlin soll ab

Rolf Schormann

2006 mit der Normierung der Testinstrumente für den späteren Einsatz zur Überprüfung der Einhaltung der bundeweit geltenden Bildungsstandards begonnen werden. Damit werden neue Formen der Vergleichbarkeit von Lernergebnissen und der Rechenschaftslegung im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschlands etabliert.

Entnommen aus: Jürgen Rekus (Hrsg.) (2005), *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*, Münster, S. 149 – 156.

M 6

Bildungsstandards

Christoph Burkard/Gerhard Orth

Neue Kernlehrpläne setzen in Nordrhein-Westfalen die KMK-Bildungsstandards um

Die Kultusministerkonferenz hat am 4. Dezember 2003 Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss beschlossen, die für alle Länder verbindlich sind. Standards für das Ende der Klasse 4 und den Hauptschulabschluss nach Klasse 9 sollen im Jahr 2004 verabschiedet werden. In Nordrhein-Westfalen werden Kernlehrpläne für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik für die Gesamtschule, das Gymnasium, die Hauptschule und die Realschule entwickelt, die an die KMK-Standards für den Mittleren Schulabschluss anknüpfen. Ab dem Herbst 2004 sollen Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) in den Klassen 4 und 9 (zu Beginn des Schuljahres) stattfinden, in denen das Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler bezogen auf Standards überprüft wird. Weiter sollen ab 2006/2007 „teilzentrale Abschlussprüfungen“ am Ende der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II eingeführt werden. Was hat es mit diesen Entwicklungen auf sich und was bedeuten sie für die Schulen und ihre Arbeit? Der folgende Beitrag knüpft an den Beitrag von Brigitte Steinert und Eckhard Klieme zum Thema „Was kommt mit der Einführung der KMK-Bildungsstandards auf die Schulen zu?“ in *SchulVerwaltung* 2/2004 an. Er erläutert Hintergründe, erörtert einige grundlegende Probleme dieser Entwicklung und konkretisiert die Entwicklung für Nordrhein-Westfalen. Der zweite Teil des Aufsatzes in Heft 4/2004 beschäftigt sich mit der Standardüberprüfung durch Lernstandserhebungen.

Der Impuls: PISA und der Blick nach draußen

Die unbefriedigenden Ergebnisse für Deutschland bei PISA sind bekannt. Sie sind in dem Beitrag von Brigitte Steinert und Eckart Klieme noch einmal dargestellt. Sie betreffen unter anderem die mäßige durchschnittliche Leistungshöhe und die hohe Leistungsstreuung mit einem hohen Anteil der so genannten Risikogruppe, das heißt der Schülerinnen und Schüler, die selbst grundlegende Qualifikationen nicht beherrschen, und die hohe Abhängigkeit der Leistungen von der sozialen Herkunft. Eine Arbeitsgruppe von Wissenschaftlern unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung hat im Sommer 2003 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Anschluss an die Feststellungen der OECD eine Expertise vorgelegt, in der Merkmale erfolgreicher PISA-Länder zusammengestellt und analysiert wurden. In dieser Expertise wurde unter anderem festgestellt, dass diese Länder in unterschiedlicher Form

verbindliche Leistungserwartungen festlegen und ihre Erreichung regelmäßig zentral überprüfen. Auf dem Hintergrund dieser Erkenntnisse ist in Deutschland auf der Ebene der KMK und in vielen Bundesländern die Entwicklung von Bildungsstandards und Verfahren der zentralen Überprüfung eingeleitet worden.

Was erreicht werden soll: Ziele der Standardsicherung

Die Ziele von Standardsicherung durch Standardsetzung und Standardüberprüfung knüpfen an diese Ausgangslage an.

Ziele der Standardsicherung:

1. Verbesserung der Schülerleistungen insgesamt und insbesondere im unteren Leistungsbereich (Sicherung von Basiskompetenzen aller Schülerinnen und Schüler)
2. Stärkung der Förderorientierung in den Schulen
3. Verbesserung der „Chancengleichheit“

4. Stärkung von Schulautonomie und systematischer Rechenschaftslegung
5. Transparenz über Leistungserwartungen und Leistungsergebnissen und Objektivierung der Erfassung und Bewertung von Leistungsergebnissen
6. Sicherung der Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse

Die Zusammenhänge dieser Ziele mit den Befunden bei PISA und den Beobachtungen in bei PISA erfolgreichen Ländern sind offensichtlich. Es geht gleichermaßen um eine allgemeine Verbesserung der Schülerleistungen wie um eine Verbesserung der Arbeit mit denjenigen, die besonderer Förderung bedürfen. Aus den Zielen wird weiter deutlich, dass sich die Um- und Durchsetzung verbindlicher Leistungserwartungen mit einem anderen Steuerungsverständnis von schulischer Arbeit verbindet, in dem eine erweiterte Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der einzelnen Schule mit einer systematischen internen und externen Rechenschaftslegung verknüpft ist.

Curriculare Traditionen: Was sind wirksame Unterrichtsvorgaben?

„Altgediente“ Lehrerinnen und Lehrer haben während ihrer Dienstzeit unterschiedliche Formen von Unterrichtsvorgaben erlebt. Das beginnt bei den Bezeichnungen (Richtlinien, Lehrpläne, Rahmenrichtlinien usw.) und endet bei dem Umfang und der Ausgestaltung von Unterrichtsvorgaben. Neben knappen Stoffkatalogen stehen Vorgaben mit Handbuchcharakter, die umfassende Aussagen zu allen Fragen der Unterrichtsgestaltung enthalten. Die Siebzigerjahre waren die Hochzeit der Lernzielorientierung, die bei allen Übertreibungen von dem bis heute richtigen Gedanken ausging, dass Klarheit über die Ziele des Unterrichts bestehen

Bildungsstandards

muss, wenn er wirksam sein soll. Untersuchungen über den Umgang von Lehrkräften mit Lehrplänen kamen aber zu einem ernüchternden Ergebnis. „Lehrkräfte benutzen Lehrpläne, wenn dann eklektisch und selektiv, je mehr die Lehrpläne didaktisch bemüht sind, desto mehr sinkt ihr Verwendungsnutzen, sie sind höchstens Anregungspotenzial, meistens aber ignorieren die Lehrkräfte die Detaillierung des Lehrplans und folgen einer sehr pragmatischen Verwendungsstrategie. ... Lehrpläne sind immer Illusionen gewesen, und dies umso mehr, je mehr curriculare Gesamtstrategien verfolgt wurden“ (Jürgen Oelkers¹).

Aus diesen Erfahrungen und Erkenntnissen wurde spätestens seit der Mitte der Neunzigerjahre im Zusammenhang mit der einsetzenden Entwicklung zu einer größeren Autonomie der einzelnen Schule der Schluss gezogen, Unterrichtsvorgaben deutlich zu verknappten, auf allgemeine (fach-)didaktische Darstellungen zu verzichten, Obligatorik und Freiraum sowie die an die Schülerinnen und Schüler zu stellenden Anforderungen und die Progression der Lernanforderungen deutlicher auszuweisen. In Nordrhein-Westfalen orientieren sich zum Beispiel die Lehrpläne für die Sekundarstufe I der Gesamtschule an diesem Typus.

Im Gefolge von PISA zeigte sich, dass dies zwar ein Schritt in die richtige Richtung war, dass er aber noch nicht ausreichte. Die großen Vergleichsuntersuchungen wie TIMSS, PISA und IGLU gingen von Konzepten der empirischen Unterrichtsforschung für die Beschreibung von Lernergebnissen aus, die weiter gingen. Sie wurden unter dem Schlagwort der Standardorientierung prägend für eine neue Generation von Unterrichtsvorgaben, wie sie die Bildungsstandards der KMK und die Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen darstellen.

Der Einfluss der großen Vergleichsuntersuchungen: Standards, Kompetenzen, Kompetenzstufen

Im allgemeinen Sprachgebrauch werden unter Standards allgemein verbindliche Ansprüche an die Beschaffenheit von Objekten wie zum Beispiel technischer Gegenstände wie Schrauben und Gewinde verstanden. Dieser

Anspruch der Allgemeinverbindlichkeit gilt auch für Standards im Bereich von Schule und Lernen. Grundsätzlich sind Standards sowohl für die Bedingungen des Lernens wie die Ressourcenausstattung und die Prozesse des Lernens wie für die Lernergebnisse denkbar. Auf dem Hintergrund der in den letzten Jahren gewachsenen Erkenntnis, dass die Steuerung von Unterricht und Lernen über Lernziele, Vorgaben für Lerninhalte und die Ausgestaltung von Lernprozessen, wie sie für die bisherigen Unterrichtsvorgaben typisch war, wenig wirksam ist, beziehen sich die jetzt in Deutschland entwickelten Bildungsstandards auf Lernergebnisse. Diese werden in der Form von Kompetenzen beschrieben. Damit soll die

Bildungsstandards definieren inhaltliche Anforderungen in bestimmten Lernbereichen. Sie beziehen sich auf Lernergebnisse. Sie beschreiben Stufen fachbezogener Kompetenzen.

Steuerung in Verbindung mit Ergebnisüberprüfungen direkt an dem Ertrag des Lernens ansetzen. PISA, TIMSS und IGLU sind so angelegt, dass sie den Grad der Erreichung von Kompetenzen in bestimmten fachlichen Bereichen erfassen. Sie orientieren sich dabei an einem Kompetenzbegriff, wie er in der Lernpsychologie entwickelt wurde.

Eine Kompetenz ist eine Disposition, die dazu befähigt, variable Anforderungssituationen in einem bestimmten Lern- oder Handlungsbereich erfolgreich zu bewältigen. Bei Kompetenzen in diesem Sinne geht es also um die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in einem Lernbereich (Fach, „Domäne“) wie der Mathematik oder den Naturwissenschaften ausgesetzt sind. Es geht dabei sowohl um Wissen und kognitive Fähigkeiten wie um Motivation und Kommunikation und Einstellung zu dem Fachbereich und dem Lernen in ihm.

Diese Festlegung hat folgende Implikationen: Lernen wird zentral als Lernen in fachlichen Dimensionen begriffen. Kompetenzen entwickeln sich nach den zugrunde liegenden lernpsychologischen Erkenntnissen nicht „im

Allgemeinen“, sondern nur durch systematischen Aufbau, intelligente Vernetzung und variierende situative Einbettung von Wissen, das für die Lernbereiche bedeutsam ist. Dabei ist Wissen die Basis jeder Kompetenz. Das verweist nachdrücklich auf die Bedeutung von Fächern oder Fachbereichen für schulisches Lernen als der „Form, in der Phänomene, Gegenstände und Probleme der außerschulischen Welt zu Inhalten schulischen Lernens werden können“ (Heinz-Elmar Tenorth)². Zugleich muss mit dem Lernen in fachlichen Dimensionen, wenn dieses erfolgreich sein soll, die Beherrschung „basaler Kulturwerkzeuge“ (Jürgen Baumert), wie der Lesekompetenz, fremdsprachlichen Kompetenz und der Selbstregulation des Lernens, trainiert werden. Für diese gilt aber, was Baumert für die Selbstregulation des Lernens schreibt: „Selbstregulationsfähigkeit des Lernens wird nicht abstrakt als direkt lernbare Schlüsselqualifikation erworben, sondern in der reflektierten Auseinandersetzung mit spezifischen Gegenständen. Selbstregulation des Wissenserwerbs hat also immer auch eine domänenspezifische Ausprägung.“³

Mit der Adaption dieses Kompetenzbegriffes in der Standardentwicklung fokussiert sich die Diskussion über die Ausgestaltung von Unterrichtsvorgaben, also auf die Beschreibung von zu erwerbenden Kompetenzen in einem umfassenden Verständnis (Wissen, Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen, Motivation), wobei der Erwerb von fachbezogenen Kompetenzen in Verbindung mit einigen grundlegenden Kompetenzen für die Erfassung und Interpretation der Wirklichkeit und der Ausgestaltung des eigenen Lernens gesehen wird.

Für die deutsche Diskussion über Bildungsstandards ist weiter prägend geworden, dass vermittelt über eine Expertise einer wissenschaftlichen Expertengruppe unter der Leitung von Eckhard Klieme (DIPF, Frankfurt/Main)⁴ sich das Verständnis von Bildungsstandards an einem Verständnis von Kompetenzen orientiert, das in unmittelbarer Anlehnung an die Praxis der großen Vergleichsuntersuchungen wie PISA und der ihnen zugrunde liegenden Testtheorie von hierarchisch aufgebauten Kompetenzstufenmodellen ausgeht. Bei diesen werden die Kompetenzstufen durch Aufgaben konkretisiert, die im Rahmen von Tests im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad und

Bildungsstandards

damit die Kompetenzstufe normiert worden sind. Solche Kompetenzstufenmodelle gehen von der Annahme aus, dass derjenige, der Aufgaben auf einer höheren Kompetenzstufe bewältigt, mit großer Wahrscheinlichkeit auch Aufgaben auf den unteren Kompetenzstufen lösen kann. Am Beispiel der Lesekompetenz bedeutet das zum Beispiel, dass derjenige, der bei der Informationsentnahme aus Texten verklausulierte nur indirekt erschließbare Informationen aus einem nach Inhalt und Form unbekannten Text entnehmen kann, auch explizit angegebene Informationen aus einem vertrauten Text entnehmen kann (PISA-Kompetenzstufenmodell Lesekompetenz, Kompetenzbereich „Informations ermitteln“, Kompetenzstufen 5 und 1).

Solche Kompetenzstufenmodelle haben den großen Vorteil, dass es möglich ist, Schülerinnen und Schüler nach ihren Aufgabenlösungen bei Tests einem inhaltlich definierten Leistungsniveau zuzuweisen und klar zu definieren, was die Schülerinnen und Schüler mehr und besser lernen müssen, um sich in einem bestimmten Kompetenzbereich zu verbessern. Es lassen sich auch Mindestanforderungen bestimmen, die alle Schülerinnen und Schüler erreichen müssen (Mindeststandards) und von einem Regel- und von einem Exzellenzniveau abgrenzen.

Diese Festlegung, die über die bisher international übliche Praxis deutlich hinausgeht, hat weit reichende Konsequenzen für die Bildungsstandards in Deutschland und ihre Entwicklung: Bildungsstandards als curriculare Normen stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Überprüfung der Einhaltung dieser Normen. Standardsetzung und Standardüberprüfung müssen deshalb immer im Zusammenhang gesehen werden und bedingen sich gegenseitig. Das hat Konsequenzen für die Entwicklung von curricularen Vorgaben wie den Kernlehrplänen in Nordrhein-Westfalen und der Entwicklung von Prüfungsverfahren wie den Lernstandserhebungen. Es handelt sich also nicht um zeitlich aufeinander folgende Verfahren, sondern um interaktive Entwicklungen, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen. Da es zum jetzigen Zeitpunkt empirisch abgesicherte Kompetenzstufenmodelle noch nicht oder noch nicht in einem ausgereiften Zustand gibt, können Bildungsstandards, wie sie jetzt von der KMK vor-

gelegt wurden oder in den nordrhein-westfälischen Kernlehrplänen enthalten sein werden, nur einen vorläufigen Charakter haben. Sie beruhen zwar bereits auf fachdidaktisch begründeten Kompetenz(stufen)modellen, müssen sich aber im Rahmen der Standardüberprüfung bewähren und dann weiterentwickelt werden. Wir stehen also bei der Entwicklung von Bildungsstandards in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen an dem Beginn eines Prozesses, bei dem wir im Jahre 2004 von einem guten und für die Schulpraxis tauglichen Fundament ausgehen können, bei dem eine dynamische Weiterentwicklung und damit eine Veränderung der Bildungsstandards im Lauf der nächsten Jahre unvermeidlich sein wird.

Die Umsetzung der KMK-Bildungsstandards in Nordrhein-Westfalen

Die grundlegenden Charakteristika der Bildungsstandards der KMK sind in dem Beitrag von Brigitte Steinert und Eckart Klieme beschrieben, auf den hier verwiesen wird. Alle Länder haben sich in der „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)“ vom 4. Dezember 2003 verpflichtet, die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss zu Beginn des Schuljahres 2004/2005 „als Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für den Mittleren Schulabschluss“ zu übernehmen. Die Länder verpflichten sich, die Standards zu implementieren und anzuwenden. Dies geschieht in Nordrhein-Westfalen in folgender Weise:

Die bereits in der Entwicklung begriffenen Kernlehrpläne für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik für die Schulformen der Sekundarstufe I werden sich an den KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss orientieren. Die Kernlehrpläne in NRW nehmen die Standards der KMK auf und zeigen durch Zwischenstufen, wie man diese Standards erreichen kann. Sie beschreiben deshalb neben einem Abschlussprofil für das Ende der Sekundarstufe I die Anforderungen, die am Ende der Klassen 6, 8 und 10 erreicht sein müssen, in Form von Kompetenzen. Wie die KMK-Bildungsstandards verstehen sie sich als „Regelstandards“. Die Kernlehrpläne sind also die Umsetzung der Bildungs-

standards der KMK in Nordrhein-Westfalen auf der curricularen Ebene. Wegen des engen Zusammenhangs von Standardsetzung und Standardüberprüfung stellen auch die für die Überprüfung der Bildungsstandards geplanten zentralen Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) am Beginn der Klasse 9 ab dem Herbst 2004 und die teilsentralen Abschlussprüfungen am Ende der Klasse 10 ab zirka 2006/2007 Formen der Implementation und Anwendung der KMK-Bildungsstandards dar. Diese Standardüberprüfungen orientieren sich an den Bildungsstandards in den Kernlehrplänen und damit auch an den KMK-Bildungsstandards. Die Kernlehrpläne, die zum 1. August 2004 in den Schulen sein sollen, werden also mit den KMK-Bildungsstandards abgeglichen sein. Als nordrhein-westfälische Umsetzungen der KMK-Standards sind sie das für die Arbeit in den Schulen maßgebliche Dokument. Eine direkte Arbeit der Lehrkräfte mit den KMK-Standards ist deshalb nicht vorgesehen.

Systemmonitoring und Schulevaluation: Standardüberprüfung auf Systemebene und auf Schulebene

Die 16 Bundesländer haben sich in der bereits erwähnten Vereinbarung über den Mittleren Schulabschluss vom 4. Dezember 2003 darüber verständigt, in „landesweiten beziehungsweise länderübergreifenden Orientierungs- und Vergleichsarbeiten oder in zentralen oder dezentralen Prüfungen festzustellen, in welchem Umfang die Standards erreicht werden“. Die Formulierung „Orientierungs- und Vergleichsarbeiten“ geht auf einen Beschluss der KMK vom Mai 2002 zurück, in dem damals zwei der in einzelnen Ländern gebräuchlichen Begriffe aufgenommen wurden. In Nordrhein-Westfalen hat sich seit dem Konzept „Bildung und Erziehung stärken“ der damaligen Ministerin Behler vom März 2002 der Begriff „Lernstandserhebungen“ eingebürgert. Das System der Standardüberprüfung in Deutschland, das sich aufgrund dieses und eines weiteren Beschlusses der KMK vom 4. Dezember 2003 mit dem Titel „Wissenschaftliches Institut der Länder zur Qualitätssicherung“ derzeit entwickelt, unter-

Bildungsstandards

Leserbriefe

scheidet zwischen Überprüfungen im Interesse eines Systemmonitorings und im Interesse von Schulevaluation. Standardüberprüfung im Interesse eines Systemmonitoring untersucht, wie der Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler in bestimmten Lernbereichen im System insgesamt ist. Die großen Leistungsvergleiche wie PISA mit dem deutschlandinternen Ländervergleich PISA-E dienen dem Systemmonitoring. Sie arbeiten mit begrenzten Stichproben und einem breiten Aufgabenspektrum, das so eingesetzt wird, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler dieselben Aufgaben bearbeiten, man aber für alle Aufgaben zuverlässige repräsentative Ergebnisse auf Systemebene bekommt. Es ist also bei diesem Verfahren möglich, ein zuverlässiges Bild über die Standarderreichung in der Breite eines Lernbereichs wie Mathematik in einem gesamten Bundesland zu bekommen. Für die Arbeit einer einzelnen Schule sind die Tests nur wenig aussagekräftig. Die Testaufgaben werden vertraulich gehalten, die Tests zentral ausgewertet, um sie wieder verwenden zu können.

Im Interesse eines solchen Systemmonitorings soll es zunächst im Anschluss an PISA 2000 auch bei PISA 2003 und PISA 2006 einen Ländervergleich PISA-E für die Bereiche Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften geben. Für die Standards der KMK in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik sollen erst nach und nach die Voraussetzungen für eine Überprüfung durch die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen und die Entwicklung von Aufgaben, die zuverlässig bestimmte Leistungen mit einem bestimmten Schwierigkeitsgrad erfassen (Normierung), geschaffen werden. Diese Normierung soll für Mathematik im Zusammenhang mit PISA 2006 erfolgen, die Normierung für Deutsch und Englisch in den Folgejahren. Das bedeutet, dass die ersten länderübergreifenden Standardüberprüfungen für die KMK-Standards erst ab dem Jahr 2007 stattfinden können. Auch dann werden sie dem Systemmonitoring dienen. Das heißt, dass es flächendeckende Standardüberprüfungen in allen Schulen von Berchtesgaden bis Flensburg und Aachen bis Görlitz aller Voraussicht nach auf absehbare Zeit nicht geben wird.

Die flächendeckende Standardüberprüfung auf Schulebene im Interesse

der Evaluation der Arbeit der einzelnen Schule bleibt – zumindest zunächst – Sache der einzelnen Länder oder gemeinsamer Maßnahmen mehrerer Länder. Solche Schulevaluationen sind anders angelegt als Erhebungen im Interesse des Systemmonitorings. Es werden alle Schulen einbezogen (nicht nur Stichproben). Alle Schülerinnen und Schüler bekommen dieselben Aufgaben, weshalb in einem Test nur immer bestimmte Teilbereiche eines Faches überprüft werden können. Die Korrektur und Auswertung erfolgt in den Schulen durch die Lehrkräfte. Die Ergebnisse sind für die abgedeckten Teilleistungsbereiche der Fächer für die Lerngruppen und die Schulen aussagekräftig. Solche Schulevaluationen sollen in einen gezielten Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung einbezogen werden.

In Nordrhein-Westfalen wird es diese flächendeckenden Schulevaluationen zunächst für den Beginn der Klasse 4 (Projekt VERA zusammen mit Berlin, Brandenburg, Bremen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein ausgehend von einer Initiative in Rheinland-Pfalz) und den Beginn der Klasse 9 (eigene Entwicklung in Nordrhein-Westfalen, perspektivisch eventuell zusammen mit anderen Bundesländern) geben. Mit diesen Planungen beschäftigen wir uns in der nächsten Ausgabe der Schulverwaltung NRW.⁵

Christoph Burkard,
Landesinstitut für Schule,
Soest

Gerhard Orth,
Ministerium für Schule, Jugend und Kinder
NRW

Fußnoten:

1. Jürgen Oelkers: Lehrpläne als Steuerungsinstrument?, Vortrag im Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München am 17.01.1999, http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortrag002_steuerungsinstrument.pdf.
2. Vortrag auf einem Workshop zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe am 10.4.2003 in Düsseldorf.
3. Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, Vortrag anlässlich des dritten Werkstattgesprächs der Initiative „McKinsey bildet“ in Die Zukunft der Bildung, hg. von Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Raisch, Frankfurt/Main, 2002.
4. Eckhart Klieme u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise – Frankfurt/Main, 2003.
5. Eckhart Klieme/Brigitte Steinert: Was kommt mit den Bildungsstandards auf die Schule zu?, in Schulverwaltung NRW 2/2004.

<Ar-2406.0403-00002>

Leserbriefe

Zum Erfahrungsbericht von Ulf Betzel: „Mission impossible – über Disziplin in Schule und Bundeswehr“ in Schulverwaltung NRW 12/2003

Ich kann dem Autor dieses Berichtes, Herrn Oberst a. D. und „Seiteneinsteiger“ Ulf Betzel, aus eigener Erfahrung nur zustimmen. Herr Betzel hat in klaren, mutigen Worten die Zustände an vielen Schulen des Landes bezüglich mangelnder Disziplin und der damit verbundenen fehlenden Anstrengungs-, Lern- und Leistungsbereitschaft vieler Schüler deutlich zum Ausdruck gebracht. Fehlende Sanktionsmöglichkeiten und unzureichende Rahmenbedingungen erschweren zusätzlich die Durchsetzung legitimer und ständig von den Lehrern geforderter Leistungen in den Bereichen der Bildung und Erziehung. Hier sind dringend grundsätzliche Änderungen notwendig (um die Not zu wenden!) im Interesse der viel beschworenen Qualitätssicherung und -steigerung!

Ludger Gruß,
Wilnsdorf

Über den Artikel des Seiteneinsteigers Ulf Betzel in der Ausgabe Nr. 14/Dezember 2003 bin ich wirklich entsetzt. Die pädagogischen Vorstellungen, Urteile über Schüler und das deutlich werdende Selbstverständnis als Lehrer und über Schule sind meiner Meinung nach so unterhalb des sonst gängigen Diskussionsniveaus, dass mir die Zeit für eine kritische Auseinandersetzung zu schade ist.

Schädlich ist der „Erfahrungsbericht eines Seiteneinsteigers“ besonders für die Seiteneinsteiger: Hier gibt es schon genug Vorurteile und Vorbehalte von Lehrern/Lehrerinnen mit dem Lehramtsstudium. Ich gehe davon aus, dass die beiden „Seiteneinsteiger“ hier im Haus nicht begeistert sein werden über den Bericht „ihres Kollegen“.

Hedwig Schomacher,
Krefeld

<Ar-2406.0403-00003>

Beate Helbig-Reuter



M 7

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

1. Hintergrund

Einige Bundesländer – darunter Nordrhein-Westfalen – haben in der jüngsten Vergangenheit Kernlehrpläne bzw. eigene Bildungsstandards für den Unterricht in den modernen Fremdsprachen vorgelegt. Hierdurch wurde der Vorgabe entsprochen, eine Grundlage für die Umsetzung der von der Kultusministerkonferenz (KMK) entwickelten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss zu schaffen. So wurden z.B. in Nordrhein-Westfalen Kernlehrpläne für den Unterricht in der ersten Fremdsprache (Englisch, Französisch, Latein) – und darüber hinaus in Deutsch und Mathematik – entwickelt, die unmittelbar auf die Bildungsstandards der KMK abgestimmt sind. Hierzu erfolgte im Dezember 2002 die Einrichtung einer Kommission, die sich aus Vertretern¹ der Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie des Gymnasiums zusammensetzte. Diese erarbeitete in den folgenden rund 1 ½ Jahren vier Kernlehrpläne für den Unterricht im Fach Englisch auf der Sekundarstufe I, jeweils einen Plan für jede der genannten Schulformen.

Die Entwicklung der Pläne begleiteten Experten aus der Lehrerbildung und Hochschule, sie erfolgte in enger Abstimmung mit (Fach-)Verbänden sowie Verlagen. Seit Oktober 2004 liegen die Kernlehrpläne für den Englischunterricht vor, so dass die Fachkonferenzen sie bereits in diesem Schuljahr für ihre Arbeit heranziehen können. Ab dem kommenden Schuljahr werden sie flächendeckend an allen Schulen eingeführt.

Parallel und in Analogie zu den Kernlehrplänen für das Fach Englisch wurde ein Kernlehrplan für den Unterricht im Fach Französisch (ab Klasse 5) (MSJK 2004e) auf der Sekundarstufe I entwickelt. Ein Kernlehrplan für das Fach Latein (ab Klasse 5) (MSJK 2005, in Vorbereitung) ist derzeit in Vorbereitung und soll ebenfalls mit dem Schuljahr 2005/2006 implementiert werden.

Im Folgenden werden die Kernlehrpläne für die erste Fremdsprache am Beispiel des Kernlehrplans Englisch für das Gymnasium vorgestellt.² Ziel dieses Beitrags ist es, exemplarisch Funktionen, Merkmale, Aufbau und Inhalte der Kernlehrpläne, so wie sie konkret in Nordrhein-Westfalen entwickelt wurden, zu umreißen. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Prinzipien, die Klieme u. a.

¹ Die maskulinen Formen wie Vertreter, Lehrer, Schüler werden stets im generischen Sinne gebraucht und schließen damit die femininen Formen ein.

² Die Ausführungen lassen sich im Wesentlichen ebenfalls auf die Kernlehrpläne Englisch für die anderen Schulformen sowie auf den Kernlehrplan Französisch beziehen. Allein bezüglich des Kernlehrplans Latein ergeben sich aufgrund der Struktur und der Inhalte des Faches größere Unterschiede.

Beate Helbig-Reuter

(2003) in der Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* aufgestellt haben, bleibt in diesem rein darstellenden Beitrag bewusst ausgespart. Es sei hier lediglich darauf hingewiesen, dass sich aus den dort aufgestellten Forderungen mit Blick auf die konkrete Umsetzung der Kernlehrpläne bislang noch nicht geklärte Kontroversen ergeben haben. Diese betreffen u. a. die schulformspezifische Ausprägung der Kernlehrpläne und die damit verbundene Formulierung von Regelanstelle von Mindestanforderungen; sie betreffen darüber hinaus die Frage, in welchem Maße und in welcher Form Input bezogene Aspekte (u. a. Benennung von Inhalten und unterrichtsmethodischen Prinzipien) in Kernlehrplänen festgelegt werden (vgl. Klieme u. a. 2003, 90ff.). Eine vertiefte Auseinandersetzung mit diesen Fragen ist in der weiteren fachlichen Auseinandersetzung dringend erforderlich und wird aufgegriffen u. a. in Helbig-Reuter (2005, in Vorbereitung).

2. Funktionen und Merkmale der Kernlehrpläne

Die Funktionen der Kernlehrpläne lassen sich nur adäquat nachvollziehen, wenn man sie in den Gesamtzusammenhang der von den Ergebnissen der PISA-Studie maßgeblich ausgelösten aktuellen schulpolitischen Entwicklungen stellt. Wesentliche Elemente dieser Entwicklungen werden in dem unten stehenden Zitat benannt, das auf der Grundlage zentraler Ergebnisse der PISA-Studie ein Fazit zieht:

„Klare *Ergebnisorientierung* mit erweiterter *Schulautonomie* und konsequenter *Rechenschaftslegung* begünstigen gute Leistungen“ (Key points der OECD nach MSJK 2003).

Kernlehrpläne stellen in diesem Kontext die Basis für die geforderte Ergebnisorientierung dar. Sie definieren die Anforderungen bzw. Erwartungen³, die alle Schüler in der Regel bewältigen können bzw. entwickelt haben sollten.

Wie die derzeit noch gültigen Lehrpläne schreiben sie zwar Lernziele fest, formulieren diese jedoch in Form von gewünschten Lernergebnissen als Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt, d. h. am Ende einer konkreten Jahrgangsstufe, nachhaltig und überprüfbar erreicht sein müssen (vgl. hierzu auch Klieme u. a. 2003, 19). Eine zentrale Funktion der Kernlehrpläne ist es somit, die verbindlichen Anforderungen, die im Regelfall erreicht werden sollen, *transparent*, *vergleichbar* und *überprüfbar* zu machen.

Dabei beschränken sich die Kernlehrpläne allein auf die Festschreibung von sogenannten *Kernanforderungen* oder -kompetenzen, denn „indem Kernlehrpläne sich auf Wesentliches beschränken, geben sie den Schulen die Möglichkeit, die

³ Im Folgenden werden die Begriffe ‚Standard‘, ‚(Kompetenz-)Anforderung‘ und ‚Kompetenzerwartung‘ grundsätzlich synonym gesetzt, wobei ihnen die von Klieme u. a. (2003, 19ff.) verwendete Definition von „(Bildungs-)Standard“ zugrunde liegt. Bezogen auf die Kernlehrpläne werden die dort benutzten Begrifflichkeiten gebraucht, d. h. konkret, bezogen auf Kapitel 2 der Begriff ‚Anforderung‘, und zwar im Sinne von Kompetenzanforderung, und bezogen auf Kapitel 3 der Begriff ‚Kompetenzerwartung‘.

Kernlehrpläne für den Englischunterricht

geforderten Kompetenzen zu sichern ... Die Schulen können die entstehenden Freiräume aber auch zur Vertiefung, Erweiterung oder Profilierung nutzen“ (MSJK 2004b, 7). Selbstständigkeit von Schule und Festschreibung von Anforderungen durch Kernlehrpläne greifen also unmittelbar ineinander. Kernlehrpläne sind somit auch ein Instrument zur Stützung dieser Selbstständigkeit, indem sie den Fachkonferenzen einerseits die notwendigen Orientierungen geben, andererseits jedoch genügend Freiräume für die Wahl und Gestaltung eigener Schwerpunkte im Schulprogramm lassen.

Ein wesentliches, oben bereits genanntes Merkmal der Kernlehrpläne ist, dass die formulierten Anforderungen zu einem überwiegenden Teil in Form von Kompetenzen definiert werden. Der hierbei zugrunde gelegte Begriff versteht unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f).

Kompetenzen werden dabei stets bezogen auf bestimmte Fach- bzw. Gegenstandsbereiche bzw. konkrete Handlungszusammenhänge, sog. Domänen, definiert.⁴ Dieser Ansatz wird in den Kernlehrplänen nur dort durchbrochen, wo es um die Festschreibung von Themenbereichen oder von Inhalten, etwa im Bereich der Grammatik oder Lexik, sowie der Festschreibung von Orientierungswissen über das Zielsprachenland geht.

Mit der weitgehenden Beschränkung auf die Festlegung von Kompetenzen geht ein weiteres Merkmal der neuen Lehrplangeneration einher: der fast gänzliche Verzicht auf die Darlegung der einzusetzenden unterrichtsmethodischen Prinzipien.⁵

Kernlehrpläne und Bildungsstandards sind mit Blick auf die oben skizzierten Grundprinzipien eng aufeinander bezogen. Die Kernlehrpläne greifen die in den Bildungsstandards formulierten Anforderungen, die mit dem Mittleren Schulabschluss erreicht werden sollen, auf und differenzieren diese in zweierlei Hinsicht:

- a) Es wird eine Stufung der Anforderungen vorgenommen und damit aufgezeigt, wie im Sinne des kumulativen Lernens die für das Ende der Sekundarstufe I gesetzten Anforderungen erreicht werden sollen. Konkret formulieren die Kernlehrpläne Kompetenzerwartungen jeweils für das Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10.

⁴ Dieser Ansatz wird durch den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GeR) (Europarat 2001, 21ff) gestützt. In diesem werden die fremdsprachlichen Kompetenzen jeweils mit Blick auf konkrete Domänen im Sinne von Handlungsfeldern definiert.

⁵ Lediglich im Kapitel 1 *Aufgaben und Ziele des Englischunterrichts* werden die folgenden unterrichtsmethodischen Prinzipien als verbindliche Grundlage des Unterrichts benannt: Schülerorientierung, Kommunikationsorientierung, Inhaltsorientierung – unter Berücksichtigung der Interkulturalität und Authentizität –, Förderung des selbstreflexiven und selbstständigen Lernens, flexibler, adressaten- und altersangemessener Einsatz der unterschiedlichen Sozial- und Arbeitsformen, funktional einsprachige Unterrichtsgestaltung und Aufgreifen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit.

Beate Helbig-Reuter

- b) Die von der KMK vorgegebenen abschlussbezogenen (Bildungs-)Standards werden schulformspezifisch jeweils für die Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie für das Gymnasium ausdifferenziert.⁶

3. Überblick über Aufbau und Inhalt der Kernlehrpläne

Die Kernlehrpläne für den Englischunterricht der Sekundarstufe I sind wie folgt untergliedert:

Vorbemerkungen: Kernlehrpläne als neues Instrument der Unterrichtsentwicklung
Kapitel 1: Aufgaben und Ziele des Englischunterrichts
Kapitel 2: Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I
Kapitel 3: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10
Kapitel 4: Aufgabentypen
Kapitel 5: Leistungsfeststellung
Anhang: Referenzniveaus des GeR

Abb. 1 Gliederung der Kernlehrpläne Englisch – Sekundarstufe I

Vorbemerkungen

Die Vorbemerkungen definieren die Kernlehrpläne als „wichtiges Element eines zeitgemäßen und umfassenden Gesamtkonzepts für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit“ (MSJK 2004b, 9) und sie umreißen die Funktionen und Merkmale dieser neuen Form der Unterrichtsvorgaben.

Darüber hinaus werden insbesondere zwei Aspekte hervorgehoben: Zum einen wird explizit darauf hingewiesen, dass die Kernlehrpläne die „schulformübergreifenden Ansprüche“ der Bildungsstandards der KMK aufgreifen und zugleich die „Besonderheiten der einzelnen Schulformen und Bildungsgänge“ berücksichtigen (MSJK 2004b, 9). Zum anderen wird deutlich gemacht, dass „die vorgelegten Kernlehrpläne und die in ihnen enthaltenen Standards einen Einstieg in eine längerfristige Entwicklung“ darstellen, die dahin führen soll, dass die in den Kernlehrplänen formulierten Anforderungen „auf der Basis empirisch und fachdidaktisch geklärter Kompetenzstufenmodelle ausgewiesen werden“ (MSJK 2004b, 10). Für die Fremdsprachen Englisch und Französisch dürfte sich diese Perspektive allerdings insofern relativieren, als den Kernlehrplänen wie den Bildungsstandards mit dem GeR bereits ein empirisch abgesichertes Referenzniveau-Modell zugrunde liegt.

⁶ Vgl. zur ausführlicheren Begründung für die schulformspezifische Ausdifferenzierung Helbig-Reuter (2005, in Vorbereitung).

Kernlehrpläne für den Englischunterricht

Kapitel 1: Aufgaben und Ziele des Englischunterrichts

Kapitel 1 verdeutlicht zunächst, dass sich der Englischunterricht auf konkrete Anwendungsbezüge konzentrieren soll, und zwar unter Zugrundelegung der folgenden Leitziele:

- die Entwicklung funktionaler kommunikativer Kompetenzen
- der Bezug dieser Kompetenzen auf Verwendungssituationen im Alltag, in der Aus- und Weiterbildung sowie in Situationen der berufsorientierten Kommunikation
- die systematische Entwicklung interkultureller Kompetenzen
- die systematische Entwicklung methodischer Kompetenzen.

Im Sinne einer Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts hebt der Kernlehrplan die folgenden Aspekte besonders hervor:

- die Stärkung der Anwendungsorientierung und des lebensweltlichen Bezugs im funktionalen Zusammenhang mit der Grundlegung eines wissenschaftsorientierten Arbeitens
- die Stärkung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit
- die Erweiterung von landeskundlichen Kenntnissen zu interkultureller Handlungskompetenz
- die Internationalisierung fremdsprachlicher Standards, die sich an den Referenzniveaus des GeR orientieren
- die Akzentuierung unterschiedlicher schulformspezifischer Leistungsprofile.

Kapitel 2: Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I

Im Kapitel 2 weisen die Kernlehrpläne die Kompetenzen aus, die „alle Schülerinnen und Schüler erworben haben sollen, die mit Erfolg am Englischunterricht teilgenommen haben“ (MSJK 2004b, 14). Die Kompetenzen werden „in enger Anlehnung an die Bildungsstandards der KMK auf der Anforderungsebene des *Mittleren Schulabschlusses (Fachoberschulreife)* beschrieben“ (MSJK 2004b, 14).

Hierzu wird – entsprechend den Leitgedanken aus Kapitel 1 – ein lebensweltbezogener Zugriff gewählt, indem Anforderungen beschrieben werden, die sich auf den Gebrauch des Englischen zur Bewältigung von Situationen in den folgenden drei Bereichen bzw. Domänen beziehen:

- a) die persönliche Lebensgestaltung der Schüler
- b) ihren weiteren Bildungsweg (Aus- und Weiterbildung)
- c) ihr berufliches Leben.

Im Vergleich zu den derzeit noch gültigen fremdsprachlichen Lehrplänen beschreiten die Kernlehrpläne bei der Profilbeschreibung in zweifacher Hinsicht einen neuen Weg:

Zum einen ist der gewählte abschlussbezogene Zugriff (vgl. unten) für die Kernlehrpläne aller vier Schulformen gleich: Alle Pläne definieren das Anforderungsniveau auf der Ebene des Mittleren Schulabschlusses, wobei sie die gleiche Struktur, die gleiche Art und überwiegend die gleiche Höhe und den gleichen Umfang der Anforderungen zugrunde legen. Darüber hinaus beinhalten sie jedoch ein

Beate Helbig-Reuter

zweites, differenzierteres Profil, das schulformspezifisch die jeweils modifizierten Anforderungen aufzeigt. So enthalten sie ein zusätzliches Anforderungsprofil für Schüler, die mit dem Mittleren Schulabschluss die Qualifikation für die Oberstufe erhalten (vgl. u. a. MSJK 2004b, 15). Entsprechendes gilt auch für die Schüler der Haupt- oder Gesamtschule, die diese mit einem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 oder mit Vollendung der Vollzeitschulpflicht mit einem Hauptschulabschluss nach Klasse 9 verlassen (vgl. u. a. MSJK 2004c, 17).

Zum anderen zeichnet sich das hier grob skizzierte Anforderungsprofil dadurch aus, dass es die Anforderungen unmittelbar lebensweltbezogen definiert und diese dabei auch für den didaktischen Laien verständlich formuliert. Zur Verdeutlichung hier einige Beispiele (vgl. MSJK 2004b, 14–17):

Für den Bereich Gebrauch des Englischen für die persönliche Lebensgestaltung der Schüler wird u. a. ausgeführt:

„Sie können am kulturellen Leben teilnehmen, u. a.

- das Wesentliche aus deutlich artikulierten Liedern, Filmpassagen, leicht zugänglichen Artikeln aus Jugendzeitschriften verstehen
- einfache literarische Texte verstehen und Elemente der ästhetischen Gestaltung beschreiben und bewerten
- Recherchen, auch Internetrecherchen, zu touristischen Attraktionen englischsprachiger Länder durchführen.“

Für den Bereich Gebrauch des Englischen für den weiteren Bildungsweg der Schüler wird u. a. ausgeführt:

„Sie können Sachtexte und literarische Texte lesen, diese nach Informationen für ihr Sachinteresse auswerten und Materialien unter einer leitenden Fragestellung selbstständig bearbeiten, u. a.

- kurze Informationen aus mehreren Quellen zusammenführen und für jemand anderen zusammenfassen
- längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen zusammenbringen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen.“

Für den Bereich Gebrauch des Englischen bei späteren beruflichen Tätigkeiten und in der beruflichen Weiterbildung der Schüler wird u. a. ausgeführt:

„Sie können Arbeitsergebnisse und Sachverhalte präsentieren, u. a.

- Informationen aus verschiedenen Quellen und Medien gut verständlich und übersichtlich schriftlich zusammenfassen
- kurze Präsentationen auf einfache Weise durchführen.“

Abb. 2 Anforderungen am Ende der Sekundarstufe I (Auszüge)

Kernlehrpläne für den Englischunterricht

Das Konstruktionsprinzip der insgesamt 17 aufgeführten Kompetenzen ist stets gleich: Es wird die englischsprachige Kompetenz in einem konkreten Handlungsfeld (fett gedruckt) beschrieben und anhand von Beispielen (Punktaufzählungen) konkretisiert.

Diese Übersicht soll nicht nur Lehrkräften, Eltern und Schülern zur Orientierung dienen, sondern auch denjenigen, die sich z. B. beim Einstieg in die Berufsausbildung der Schüler über deren Kompetenzstand im Englischen informieren wollen.

Kapitel 3: Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10

Kapitel 3 definiert in einem je eigenen Unterkapitel die Kompetenzen, die jeweils am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10 im Sinne von Regelanforderungen erreicht werden.

Dabei wird für jede Doppeljahrgangsstufe zunächst als grobe Orientierung das Referenzniveau des GeR genannt, dem die jeweils für das Ende der Jahrgangsstufe beschriebenen Kompetenzen entsprechen.⁷

Für das Gymnasium wird am Ende der Jahrgangsstufe 6 auf das Referenzniveau A2, am Ende der Jahrgangsstufe 8 auf das Referenzniveau A2 mit Anteilen von B1 und am Ende der Jahrgangsstufe 10 auf das Referenzniveau B1 mit Anteilen von B2 vor allem in den rezeptiven Teilkompetenzen rekurriert. Im Anschluss an diese globale Zuweisung skizziert jedes Unterkapitel im Einzelnen die erwarteten Kompetenzen. Hierbei kommt als Gliederungsprinzip die im Folgenden aufgeführte Struktur des Faches und nicht mehr der lebensweltbezogene Zugriff aus Kapitel 2 zum Tragen.⁸

⁷ Es ist davon auszugehen, dass nicht alle Teilkompetenzen auf der gleichen Höhe angesiedelt sind, sondern sich – z.B. differenziert nach produktiven und rezeptiven Kompetenzen – leichte Verschiebungen nach oben oder unten in Bezug auf das angezeigte Niveau ergeben.

⁸ Zur weiterführenden Erläuterung der Konstruktionsprinzipien und ihrer Begründungen vgl. Helbig-Reuter (2005, in Vorbereitung).

Beate Helbig-Reuter

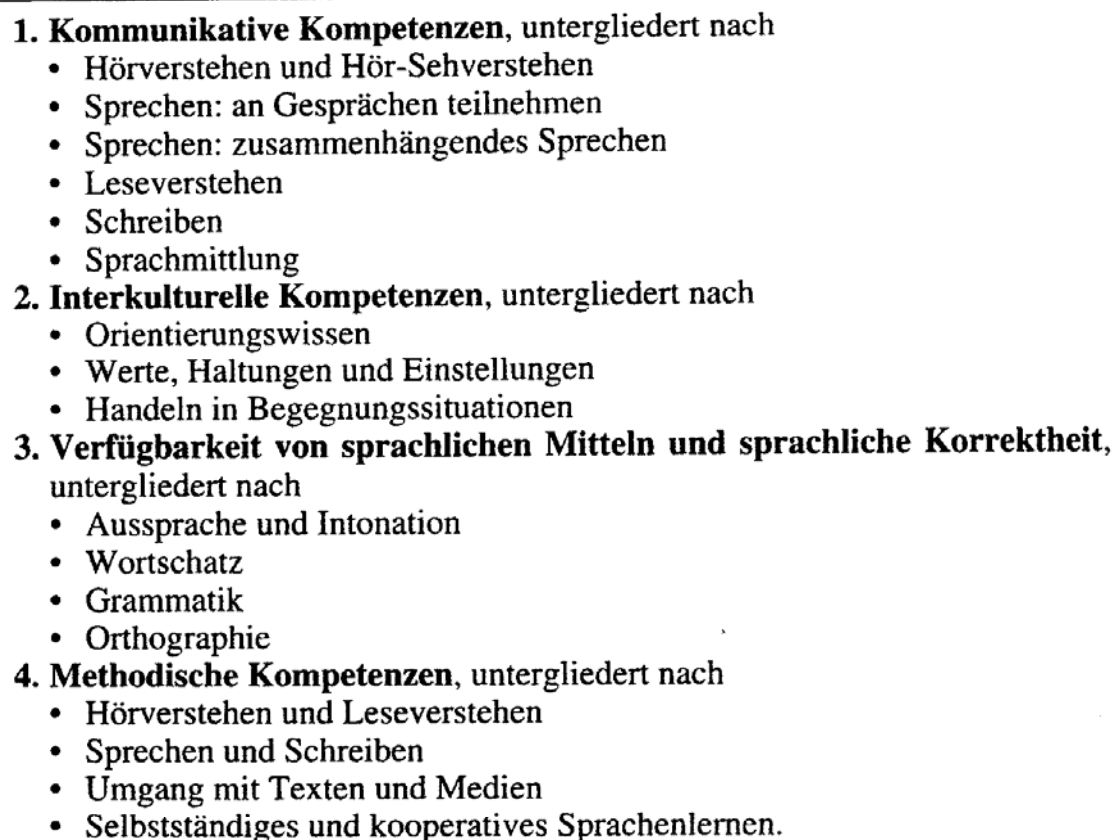
- 
- 1. Kommunikative Kompetenzen**, untergliedert nach
 - Hörverstehen und Hör-Sehverstehen
 - Sprechen: an Gesprächen teilnehmen
 - Sprechen: zusammenhängendes Sprechen
 - Leseverstehen
 - Schreiben
 - Sprachmittlung
 - 2. Interkulturelle Kompetenzen**, untergliedert nach
 - Orientierungswissen
 - Werte, Haltungen und Einstellungen
 - Handeln in Begegnungssituationen
 - 3. Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit**, untergliedert nach
 - Aussprache und Intonation
 - Wortschatz
 - Grammatik
 - Orthographie
 - 4. Methodische Kompetenzen**, untergliedert nach
 - Hörverstehen und Leseverstehen
 - Sprechen und Schreiben
 - Umgang mit Texten und Medien
 - Selbstständiges und kooperatives Sprachenlernen.

Abb. 3 Gliederung der Kompetenzerwartung in Kapitel 3

Zur Veranschaulichung der Anforderungsbeschreibungen sei hier exemplarisch die Kompetenzerwartung für den Teilbereich *Schreiben* am Ende der Jahrgangsstufe 6 aufgeführt (MSJK 2004b, 24):

Die Schülerinnen und Schüler können kurze zusammenhängende Texte schreiben, die sich auf Alltagskommunikation und vertraute thematische Zusammenhänge beziehen.

Sie können

- Unterrichtsergebnisse festhalten (u. a. Tafelbilder abschreiben) und Lernprozesse schriftlich begleiten (u. a. einfache Notizen machen und Cluster anfertigen)
- einfache Modelltexte (u. a. Sachtexte, kurze Geschichten, Gedichte, dramatische Szenen) umformen (u. a. in Erzähltexte Dialoge einfügen, Perspektiven wechseln)
- kurze persönliche Alltagstexte (u. a. Briefe, Postkarten, E-Mails) schreiben und Sachverhalte aus dem eigenen Erfahrungshorizont (u. a. Familie, Freunde, Schule, Tiere, Reisen) zusammenhängend beschreiben und erklären.

Abb. 4 Kompetenzerwartung für den Teilbereich Schreiben am Ende der Jahrgangsstufe 6

Kernlehrpläne für den Englischunterricht

Die wichtigsten Konstruktionsprinzipien der Kompetenzerwartungen lassen sich wie folgt umreißen:

- Die Kompetenzerwartungen werden zunächst allgemein formuliert (fett gedruckter *Deskriptor*), mit dem Ziel, die Art der Anforderung zu definieren.
- Sie werden verdeutlicht, indem exemplarisch drei Kontexte bzw. Handlungsfelder aufgeführt werden, in welchen die Kompetenzen zum Tragen kommen (*Indikatoren* in Form von Punktaufzählungen).
- Die Indikatoren beinhalten zur weiteren Konkretisierung häufig ein oder mehrere *Beispiele*. Mit Hilfe der Kontextualisierung und Beispielgebung erfolgt eine Präzisierung der *Höhe* und des *Umfangs* der Kompetenzerwartungen.
- Höhe und Umfang der einzelnen Kompetenzerwartungen werden darüber hinaus konkretisiert durch je eigene *Muster- bzw. Modellaufgaben*; diese sind in Form von Aufgabentypen in Kapitel 4 des Lehrplans und in Form von konkreten Aufgabenbeispielen im Internet zu finden.⁹

Vier weitere wichtige Merkmale der Beschreibungen der Kompetenzerwartungen lassen sich wie folgt skizzieren:

- Sie haben das Format von sog. *kann-Formulierungen* bzw. *can-do-statements*. Dies bedeutet, dass sie jeweils beschreiben, welche Kompetenzen der Schüler am Ende der jeweiligen Jahrgangsstufe tatsächlich bereits erreicht hat, was er also tatsächlich ‚kann‘ bzw. beherrscht. Formulierungen wie ‚der Schüler ist zunehmend in der Lage ...‘ oder ‚der Schüler beherrscht immer selbstständiger ...‘, wie sie in den herkömmlichen Lehrplänen häufig zu finden sind, bleiben in den Kernlehrplänen vollständig ausgespart.
- Damit geht einher, dass die Anforderungen positiv formuliert sind. D.h., es werden – analog zum GeR – vorhandene Kompetenzen bzw. Wissensbestände und nicht etwa erst neu zu entwickelnde Kompetenzen oder Wissensdefizite beschrieben.
- Im Allgemeinen beziehen sich die formulierten Erwartungen auf Kompetenzen bzw. auf Handlungswissen. Ausnahmen hiervon finden sich lediglich im Bereich *Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit*, im Bereich *Interkulturelle Kompetenzen* (Teilbereich *Orientierungswissen*) sowie in Bezug auf die Nennung von *Themen und Inhalten*, die im Sinne von verbindlichen Kernthemen in den genannten Jahrgangsstufen behandelt werden sollen (vgl. MSJK 2004b, 22).
- In den Plänen für die Haupt- und Gesamtschule wird eine Differenzierung vorgenommen zwischen der Gruppe der Schüler im unteren Leistungsbereich (G-Kurs bzw. Typ A) und der Schüler im oberen Leistungsbereich (E-Kurs bzw. Typ B).

⁹ Die Aufgabenbeispiele sind voraussichtlich ab 2005 auf *learn:line*, dem Bildungsserver des Landes Nordrhein-Westfalen, abrufbar. Auf dieser Seite finden sich neben den Aufgabenbeispielen auch weitere Informationen zu den Kernlehrplänen und darüber hinaus zum Gesamtkonzept der Standardsicherung und -entwicklung (vgl. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/kernlehrplaene> bzw. <http://www.standardsicherung.nrw.de>).

Beate Helbig-Reuter

Wenngleich in Kapitel 3 des Kernlehrplans der Schwerpunkt auf der Festschreibung der einzelnen Kompetenzen liegt, so werden zu Beginn des Kapitels doch einige für das gesamte Fach relevante Prinzipien benannt. Zu diesen gehört die enge Verzahnung des sprachlichen bzw. fremdsprachlichen Lernens zwischen Grundschule und weiterführender Schule sowie das Prinzip des Lernens in komplexen kommunikativen Zusammenhängen.

Außerdem wird explizit darauf hingewiesen, dass „Kompetenzen im Unterricht nicht einzeln und isoliert erworben [werden], sondern in wechselnden und miteinander verknüpften Kontexten Hierbei gilt es, deutlich thematisch-inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, die den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden, die die Teilkompetenzen integrieren und bündeln, vielfältiges Üben und Anwenden ermöglichen ...“ (MSJK 2004b, 20).

Die folgende, dem Kernlehrplan entnommene Graphik verdeutlicht dieses übergreifende Prinzip (MSJK 2004b, 21):

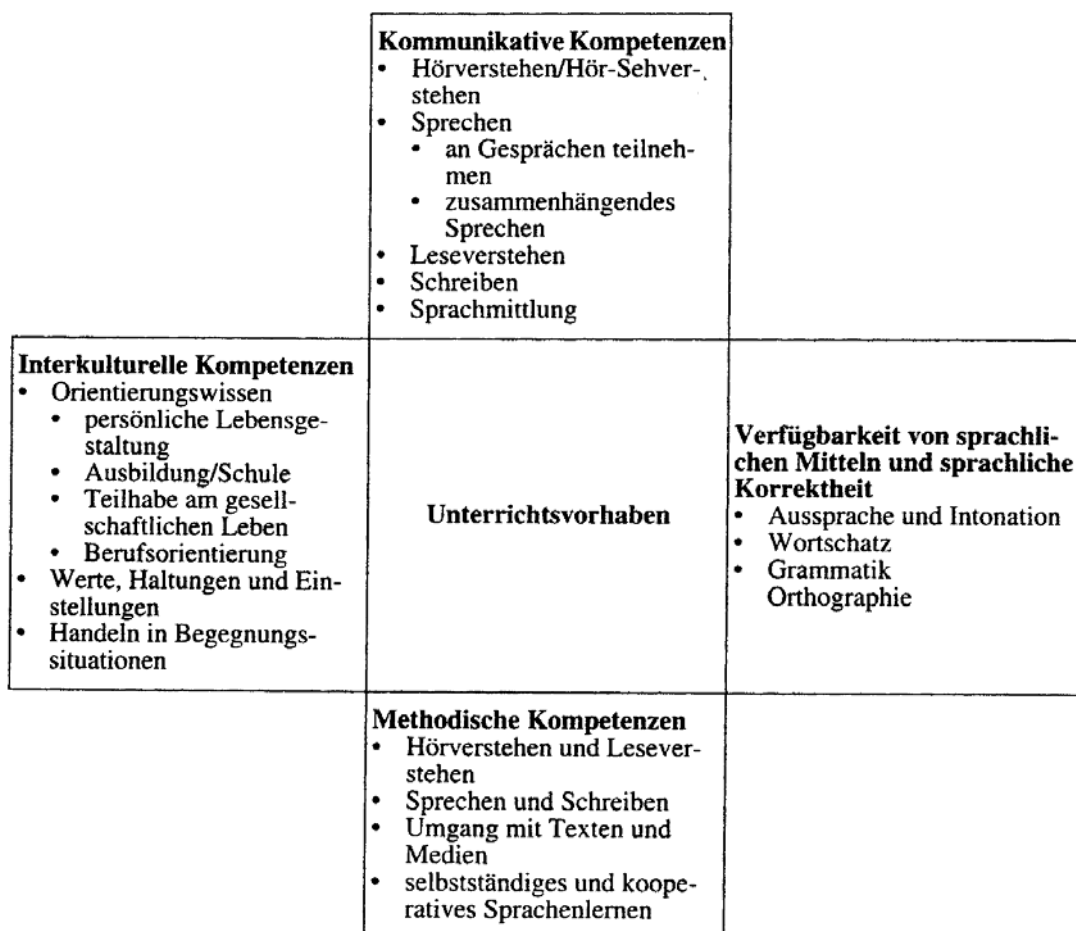


Abb. 5 Verknüpfung der vier Bereiche des Faches über thematische Unterrichtsvorhaben

Kernlehrpläne für den Englischunterricht

Kapitel 4: Aufgabentypen

Kapitel 4 weist zunächst auf die zentrale Funktion der Überprüfung erreichter Lernstände in einem Schulsystem hin, das Schulen mehr Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts einräumt, und benennt die folgenden übergeordneten Ziele der Überprüfung:

- die gezielte Förderung der Schüler
- die Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität
- die Beratung und Unterstützung von Schulen, die Schwierigkeiten haben, die vorgegebenen fachlichen Standards zu erfüllen.

Die Übersicht über *Aufgabentypen zur Ermittlung von einzelnen kommunikativen Kompetenzen am Ende der Jahrgangsstufen 6, 8 und 10* zielt darauf ab, einen exemplarischen Überblick über Aufgabentypen bzw. -formate zu geben, die methodisch abgesichert den Grad der Erreichung der definierten Kompetenzen ermitteln helfen.

Für das Ende der Jahrgangsstufe 6 werden beispielsweise die folgenden Aufgabentypen genannt (MSJK 2004b, 44):

Kommunikative Kompetenzen	Text-/Materialgrundlagen/Impulse	Aufgabenstellungen	Aufgabenformate
Hör-/Hör-Seh-verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Telefonansage mit Informationen zu einer Freizeiteinrichtung (z. B. Eishalle) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hörtext im Ganzen verstehen und situativ einordnen • aus dem Hörtext Informationen notieren (Öffnungszeiten, Preise, besondere Angebote) 	<ul style="list-style-type: none"> • Notizen anfertigen (mithilfe eines Rasters)
zusammenhängendes Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>street map</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • den Weg zu einer Freizeiteinrichtung (z. B. Eishalle) beschreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • freies, materialgestütztes Sprechen
an Gesprächen teilnehmen		<ul style="list-style-type: none"> • Fragen zu Hobbys und Freizeitaktivitäten stellen und beantworten 	<ul style="list-style-type: none"> • freies notizengestütztes Sprechen/Rollen-spiel
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • persönlicher Brief; Info-Material 	<ul style="list-style-type: none"> • persönliche Informationen und Sachinformationen aus kurzen privaten und öffentlichen Alltagstexten im Detail verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>multiple choice</i>-Aufgaben • Notizen anfertigen (mithilfe eines Rasters)

Beate Helbig-Reuter

Kommunikative Kompetenzen	Text-/Materialgrundlagen/Impulse	Aufgabenstellungen	Aufgabenformate
Schreiben		<ul style="list-style-type: none"> über die eigene Schule berichten Fragen zu der Adressatenschule stellen 	<ul style="list-style-type: none"> freies Schreiben (E-Mail)
Sprachmittlung	<ul style="list-style-type: none"> englischsprachige Hinweistafeln 	<ul style="list-style-type: none"> Informationen sinngemäß ins Deutsche übertragen 	<ul style="list-style-type: none"> Notizen auf Deutsch anfertigen

Abb. 6 Aufgabentypen zur Ermittlung von einzelnen kommunikativen Kompetenzen am Ende der Jahrgangsstufe 6

Den Aufgabentypen liegt die gesamte Breite von Aufgabenformaten zugrunde. Für die Überprüfung der produktiven Kompetenzen sind dabei in der Regel offene Aufgabenformate (z. B. freies Schreiben oder freies, materialgestütztes Sprechen), für die rezeptiven Kompetenzen halboffene und geschlossene Formate (Notizen anfertigen, *multiple choice*-Aufgaben) vorgesehen.

Kapitel 5: Leistungsfeststellung

Kapitel 5 benennt als grundlegende Prinzipien und Merkmale die folgenden, hier stichwortartig zusammengestellten Aspekte (MSJK 2004b, 47 f.):

- Die Leistungsfeststellung soll dem Prinzip des kumulativen Lernens Rechnung tragen.
- Individuelle Lernentwicklungen sind im Sinne einer Lerndiagnose hinreichend bei der Leistungsfeststellung zu berücksichtigen, so dass Lern- und Förderempfehlungen formuliert werden können.
- Alle in Kapitel 3 des Kernlehrplans aufgeführten Lernbereiche sind bei der Leistungsfeststellung zu berücksichtigen. Im Sinne der in Kapitel 1 des Lehrplans dargelegten Stärkung der Mündlichkeit sind die mündlichen Teilkompetenzen ebenfalls einer regelmäßigen systematischen Überprüfung zu unterziehen.
- In Klassenarbeiten sollten komplexe Überprüfungsaufgaben gestellt werden, wobei die Überprüfung einzelner Kompetenzen jeweils in kombinierter Form erfolgen kann.
- Alternative Formen der Überprüfung, wie z. B. die Arbeit mit dem *Europäischen Portfolio der Sprachen* (Landesinstitut für Schule 2005³), oder Projektarbeiten können in die Leistungsfeststellung integriert werden.

Kernlehrpläne für den Englischunterricht

4. Ausblick

Wie in Abschnitt 1 ausgeführt, gliedern sich die Entwicklung und Implementation von Kernlehrplänen in das Gesamtsystem der ergebnisorientierten bzw. standardorientierten Unterrichtsentwicklung ein. Die Standardsetzung ist hierbei unmittelbar verzahnt mit der Standardüberprüfung. In Nordrhein-Westfalen wie auch in anderen Bundesländern sind mittlerweile verschiedene Maßnahmen zur Standardüberprüfung auf den Weg gebracht worden. Hierzu gehören u.a. die Lernstandserhebungen, die im November 2004 erstmalig in den Fächern Englisch, Deutsch und Mathematik in allen Klassen der Jahrgangsstufe 9 durchgeführt worden sind.

Andere Bausteine ergänzen das Gesamtkonzept der Standardorientierung wie z.B. die Abschlussprüfungen mit zentral gestellten Aufgaben, die nach aktuellem Planungsstand erstmalig 2007 durchgeführt werden sollen.

Standardsetzung und -überprüfung zielen auf die systematische Qualitäts- und Unterrichtsentwicklung ab. Sie sollen Schulen als Instrumente zur Überprüfung bzw. zur Selbstvergewisserung, bezogen auf die Qualität ihrer Arbeit, und zur Rechenschaftslegung gegenüber Dritten dienen. Damit einhergehend sollen sie helfen, Entwicklungsschwerpunkte für die fachliche Arbeit an einer Schule begründen festzulegen und ggf. besondere Fördermaßnahmen zu entwickeln und anzubieten. Das hier skizzierte System bildet die folgende Abbildung ab:

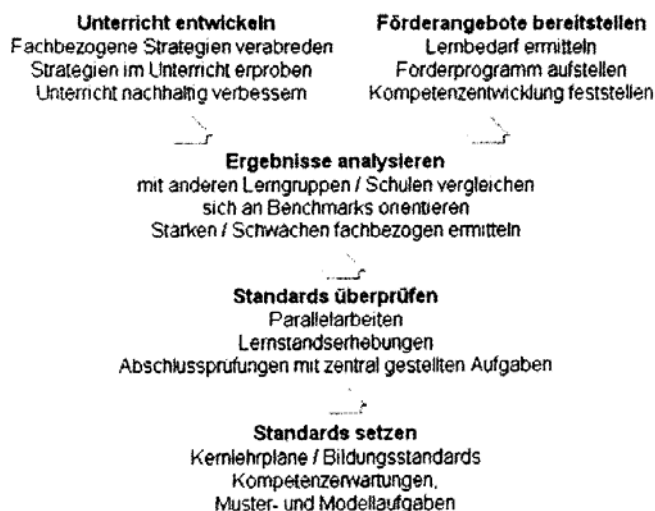


Abb. 7 Kernelemente der standardorientierten Unterrichtsentwicklung (Standardsicherung NRW [Stand: 3.2.2005])

Schaut man über den schulsystembezogenen Kontext hinaus, so dürfte mit Blick auf die Konzeption, Implementierung und Überprüfung der Kernlehrpläne für den Fremdsprachenunterricht deutlich werden, dass erstmalig die curriculare Entwicklung auf einem europäischen bzw. internationalen Referenzsystem, dem GeR, ba-

Beate Helbig-Reuter

siert und damit zwischen den einzelnen Ländern und – in diesen wiederum – zwischen den unterschiedlichen Institutionen vergleichbar wird.

Zugleich ist die Ausarbeitung der Kernlehrpläne ein wichtiges Beispiel dafür, wie der GeR als Referenzwerkzeug in der Praxis gehandhabt wird und welche neuen Möglichkeiten und auch Herausforderungen sich bei der curricularen Entwicklungsarbeit in Bezug auf seine Anwendung ergeben.

Literatur

- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Goethe-Institut, Inter Nationes u. a. (Hg.). Berlin u. a. (2001) (abrufbar unter: <http://www.goethe.de/referenzrahmen>, Stand: 6.12.2004).
- Helbig-Reuter, Beate: „Neue Orientierungen im Fremdsprachenunterricht: Input- und Outputorientierung als Fundament der Unterrichtsentwicklung?“ (= Arbeitstitel). In: Timm, Johannes (Hg.): Fremdsprachenlernen, Kompetenzen, Standards, Aufgaben, Evaluation. Festschrift für Helmut J. Vollmer. Tübingen 2005 (in Vorbereitung).
- Klieme, Eckhard u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Bonn 2003.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.). Das Europäische Portfolio der Sprachen. Bönen (2005³)
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Englisch – Sekundarstufe I – Gesamtschule. Frechen 2004 (zit. als MSJK 2004a).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Englisch – Sekundarstufe I – Gymnasium. Frechen 2004 (zit. als MSJK 2004b).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Englisch – Sekundarstufe I – Hauptschule. Frechen 2004 (zit. als MSJK 2004c).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Englisch – Sekundarstufe I – Realschule. Frechen 2004 (zit. als MSJK 2004d).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Französisch (ab Klasse 5) – Sekundarstufe I – Gymnasium. Frechen 2004 (zit. als MSJK 2004e).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): Kernlehrplan Latein (ab Klasse 5) – Sekundarstufe I – Gymnasium. (In Vorbereitung). Frechen 2005 (zit. als MSJK 2005).
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen: PISA: Programme for International Student Assessment, Power Point Präsentation. Düsseldorf 2003 (zit. als MSJK 2003).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Bonn (abrufbar unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf; Stand: 6.12.2004).
- Standardsicherung NRW (Stand: 3.2.2005), verfügbar unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/standardsicherung/>
- Thürmann, Eike: „For better or for worse: new curricular formats for German schools“. In: Letschert, Jos (Hg.): The integrated person. How curriculum development relates to new competencies. Enschede 2004. 105–124.
- Weinert, Franz E.: „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel. 2001. 17–31.

Entnommen aus: Jürgen Rekus (Hrsg.) (2005), *Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule*, Münster, S. 157 – 170.

Was erreicht werden soll: Ziele der Standardsicherung



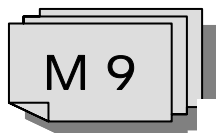
Die Ziele von Standardsicherung durch Standardsetzung und Standardüberprüfung knüpfen an die Ausgangslage nach PISA an.

Ziele der Standardsicherung:

- Verbesserung der Schülerleistungen insgesamt und insbesondere im unteren Leistungsbereich (Sicherung von Basiskompetenzen aller Schülerinnen und Schüler)
- Stärkung der Förderorientierung in den Schulen
- Verbesserung der „Chancengleichheit“
- Stärkung von Schulautonomie und systematischer Rechenschaftslegung
- Transparenz über Leistungserwartungen und Leistungsergebnisse und Objektivierung der Erfassung und Bewertung von Leistungsergebnissen
- Sicherung der Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse

Die Zusammenhänge dieser Ziele mit den Befunden bei PISA und den Beobachtungen in bei PISA erfolgreichen Ländern sind offensichtlich. Es geht gleichermaßen um eine allgemeine Verbesserung der Schülerleistungen wie um eine Verbesserung der Arbeit mit denjenigen, die besonderer Förderung bedürfen. Aus den Zielen wird weiter deutlich, dass sich die Um- und Durchsetzung verbindlicher Leistungserwartungen mit einem anderen Steuerungsverständnis von schulischer Arbeit verbindet, in dem eine erweiterte Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der einzelnen Schule mit einer systematischen internen und externen Rechenschaftslegung verknüpft ist.

Vgl. auch: Christoph Burkard/Gerhard Orth (2004), „Neue Kernlehrpläne setzen in Nordrhein-Westfalen die Bildungsstandards um“, in: *SchulVerwaltung NRW*, Nr. 3, S. 20 – 23.



Bildungsstandards

Christoph Burkard/Gerhard Orth

NRW entwickelt das System der Lernstandserhebung zu Beginn der Klassen 4 und 9 weiter

Im ersten Teil dieses Beitrags (SchulVerwaltung NRW 3/2004) wurde berichtet, wie in Nordrhein-Westfalen im Anschluss an die nationalen Bildungsstandards der KMK die Standardsetzung im Rahmen von Kernlehrplänen neu konzipiert wird. Im Zentrum des zweiten Teils stehen nun die Planungen zur Weiterentwicklung des Systems der Standardüberprüfung.

Bereits seit dem Schuljahr 1999/2000 werden in Nordrhein-Westfalen zur Sicherung und Entwicklung der Unterrichtsqualität Parallelarbeiten geschrieben. Parallelarbeiten sind eine Form schulischer Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung durch Lehrkräfte, bei der zwar eine Orientierung an allgemeinen Standards (Aufgabenbeispiele) erfolgt, die Auswahl der Aufgaben und Bewertung von Ergebnissen allerdings nach schulinternen Kriterien vorgenommen werden. Eine vergleichende Standortbestimmung und schulübergreifende Standardüberprüfung ist für Schulen auf der Basis von Parallelarbeiten deshalb – wenn überhaupt – nur sehr eingeschränkt möglich. Im Interesse einer verstärkten Standard- und Outputorientierung der schulischen Arbeit wird das Instrument Parallelarbeiten deshalb nun in Nordrhein-Westfalen systematisch weiterentwickelt und um zentrale Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) ergänzt.

Am 21. November 2003 beschloss der Landtag Nordrhein-Westfalens¹, neben der Entwicklung von Kernlehrplänen für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik

- Lernstandserhebungen vom Schuljahr 2004/2005 an in den Klassen 4 und 9 durchzuführen,
- ein verpflichtendes Unterstützungssystem für Schulen zu entwickeln, bei denen sich ein dauerhaftes Unterschreiten der Standards abzeichnet, sowie
- die Vorbereitung von teilzentraler Abschlussprüfungen für die Sekundarstufen I und II.

Mit der Einführung flächendeckender zentraler Lernstandserhebungen betritt Nordrhein-Westfalen ebenso wie alle anderen Bundesländer, die vergleichbare Vorhaben durchführen, weitgehend Neuland. Die schulübergreifende, vergleichende Leistungsmessung hat in Deutschland so gut wie keine Tradition. Um in dieser Situation möglichst intensiv von vorhandenen Erfahrungen profitieren zu können, wurden für die Vorbereitung und Durchführung der Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen Kooperationen eingegangen.

Kooperationspartner für die Vorbereitung der Lernstandserhebungen

Bei den Lernstandserhebungen in den Grundschulen beteiligt sich NRW am bundesländerübergreifenden Projekt „VERA“ (VERgleichsArbeiten). VERA ist ein Gemeinschaftsvorhaben von zurzeit sieben Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein). Grundlage ist das in Rheinland-Pfalz gemeinsam mit der Universität Landau entwickelte und dort bereits erprobte Modell der „Vergleichsarbeiten“ (vgl. Helmke/Hosenfeld, 2003). Besonders charakteristisch für dieses Konzept ist, dass den Grundschulen bei der Durchführung der Vergleichsarbeiten die eine Hälfte der Aufgaben zentral vorgegeben wird und die andere Hälfte von der Schule selbst aus einem Aufgabenpool gewählt werden kann. Zur Vorbereitung der Lernstandserhebungen im Jahrgang 9 wurde eine Vereinbarung mit der Schwedischen Bildungsbehörde Skolverket getroffen (AB1.NRW 1 07/02, S. 2). In Schweden liegen bereits jahrelange Erfahrungen

mit der Durchführung von zentralen Lernstandserhebungen vor. Es wurde ein System aufgebaut, das sich insbesondere durch eine starke diagnostische Orientierung auszeichnet. Neben zentralen Tests haben in Schweden so genannte diagnostische Materialien, die von Schulen flexibel und eigenverantwortlich eingesetzt werden können, eine große Bedeutung. Die Kooperation mit Skolverket beinhaltet neben einer fachlichen Beratung durch schwedische Experten auch die Verwendung beziehungsweise Adaption schwedischer Testaufgaben und diagnostischer Materialien in Nordrhein-Westfalen.

Das geplante System der Lernerfolgsüberprüfungen in Nordrhein-Westfalen

Gemäß den bisher getroffenen Entscheidungen orientiert sich das geplante System der Lernerfolgsüberprüfungen (s. Abb. 1), das nun Zug um Zug in Nordrhein-Westfalen umgesetzt werden soll, an den folgenden Leitzielen:

- Zentrale und dezentrale, das heißt von der Schule weitgehend selbst gestaltete Elemente, sollen sich ausgewogen ergänzen.
- Im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätssicherung ist es notwendig, systematische Lernerfolgsüberprüfungen im Laufe der schulischen Ausbildung regelmäßig durchzuführen.
- Um ausreichend Zeit für Konsequenzen und anschließende Fördermaßnahmen zur Verfügung zu haben, sollen zentrale Lernstandserhebungen nicht am Abschluss von Ausbildungsabschnitten durchgeführt werden.
- Die zentralen Lernstandserhebungen sollen in Orientierung am Schwedischen Modell mittelfristig um diagnostische Materialien ergänzt werden. Dieses Materialangebot dient der Ermittlung von Lern- und Förderbedarf der einzelnen Schülerin-

Bildungsstandards

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

Abb. 1: Lernerfolgsüberprüfungen

nen und Schüler sowie von Lerngruppen. Es soll schriftliche und mündliche Aufgaben zur Lernbedarfsdiagnose und Indikatoren zur systematischen Beobachtung des Lernverhaltens der Schülerinnen und Schüler umfassen.

Ziele der zentralen Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten)

Zentrale Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) sind Instrumente zur Verbesserung des Unterrichts und seiner Ergebnisse. Daneben sollen sie auch ein Hilfsmittel für die Steuerung des Systems und gegebenenfalls in begrenztem Umfang auch für die Rechenschaftslegung nach außen sein. Im Einzelnen lassen sich die folgenden Ziele der Lernstandserhebungen unterscheiden.

Standardüberprüfung und Qualitätssicherung

Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen dienen dazu, für ausgewählte Kompetenz- und Teilleistungsbereiche aufzuzeigen, inwieweit Schülerinnen und Schüler die in den (Kern-)Lehrplä-

nen formulierten Anforderungen und Standards erreichen. Der Vergleich der Ergebnisse mit landesweiten Referenzwerten ermöglicht eine Standortbestimmung der einzelnen Schulen und Klassen.

Feststellung des Förderbedarfs

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

Stärkung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften

Die Lernstandserhebungen und Vergleichsarbeiten lassen sich nutzen zur Diagnose von Aufgabenschwierigkeiten und typischen Fehlermustern der Schülerinnen und Schüler sowie zur Identifizierung des Lernbedarfs bei Lerngruppen und – eingeschränkter – auch bei einzelnen Schülerinnen und Schülern.

Orientierungshilfe bei der Leistungsbewertung und bei Schullaufbahnentscheidungen

Lernstandserhebungen liefern eine klassen- und schulübergreifende Zusatzinformation über den Lernstand der Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte erhalten damit eine Orientierungshilfe für die Absprache schulinterner Kriterien zur Leistungsbewertung und für die Beratung von Schülerinnen und Schülern und Eltern (bspw. bei Schullaufbahnentscheidungen).

Weiterentwicklung des Unterrichts im schulischen Handlungsrahmen

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

Unterstützung der Umsetzung der neuen (Kern-)Lehrpläne

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

Bereitstellung von ergänzenden Informationen für das Systemmonitoring

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

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

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

Bildungsstandards

durch Schulaufsicht und Fortbildung angeboten werden. Die skizzierte Zielstellung der zentralen Lernstandserhebungen zeigt, dass sich diese von den bislang bekannten Parallelarbeiten um einige typische Kennzeichen unterscheiden. Neu sind insbesondere

- die zentrale Vorgabe von verbindlichen Aufgaben beziehungsweise Aufgabenpools,
- der explizite Bezug der Aufgaben zu Bildungsstandards,
- das Angebot von empirisch abgesicherten schulübergreifenden Referenz- beziehungsweise Vergleichswerten
- sowie eine empirisch begründete „Sortierung“ der Aufgaben nach Schwierigkeitsgraden beziehungsweise Anforderungsniveau (Kompetenzstufen).

Aufgabenentwicklung und -erprobung

Die Aufgaben der Lernstandserhebungen werden in Arbeitsgruppen aus erfahrenen Lehrkräften mit wissenschaftlicher Beratung entwickelt. Im Projekt VERA (Jahrgang 4) erfolgt dies im länderübergreifenden Verbund aller beteiligten Bundesländer. Für die Lernstandserhebungen im Jahrgang neun wurden am Landesinstitut Aufgabenentwicklungsgruppen eingerichtet. Bezugspunkte der Aufgabenentwicklung sind die (Kern-)Lehrpläne von Nordrhein-Westfalen und Bildungsstandards der KMK. Aufgrund des eingeschränkten Zeitrahmens für die Durchführung der Lernstandserhebungen kann nicht jährlich die gesamte Bandbreite der fachlichen Kompetenzerwartungen abgeprüft werden. Deshalb erfolgt jeweils eine Akzentsetzung auf ausgewählte Teilleistungsbereiche. Im Rahmen der zyklischen Durchführung soll allerdings eine möglichst große Bandbreite der fachlichen Anforderungen abgedeckt werden. Die Aufgabentypen und -formate der Lernstandserhebungen sollen möglichst unterrichtsnah sein und den fachdidaktischen Kernanliegen entsprechen. Allerdings müssen aus Gründen der standardisierten Auswertung und zur Sicherung der schulübergreifenden Vergleichbarkeit der Ergebnisse in einzelnen Bereichen auch andere als die in Klassenarbeiten gewohnten Aufgabenformate eingesetzt werden. Aufgabenbeispiele für das Fach

Mathematik im Jahrgang 4 können auf der Homepage des Projekts VERA eingesehen werden (<http://www.uni-landau.de/~vera/downloads/Aufgabenbeispiele.pdf>). Die von den Arbeitsgruppen entwickelten Aufgaben werden in ausgewählten Schulen zunächst informell vorerprobt. Von Interesse sind dabei Fragen wie beispielsweise Verständlichkeit von Texten und Arbeitsaufträgen, benötigte Zeitdauer von Schülerinnen und Schülern für Bearbeitung, Schwierigkeitsgrad und Anforderungsniveau der Aufgaben. In einem zweiten Schritt folgen systematische „Pilotierungs- beziehungsweise Normierungsstudien“. In einer repräsentativen Stichprobe von Schulen lösen dabei Schülerinnen und Schüler die Aufgaben unter Testbedingungen. Im Rahmen des Projekts VERA fand diese Studie bereits Anfang Dezember 2003 in 120 Grundschulen für die Fächer Deutsch und Mathematik statt. Diese Studien dienen dazu, empirisch abgesicherte Kennwerte über die Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben zu erhalten, und sie sind die Grundlage zur Bildung der Kompetenzstufen (s.u.), die den Ergebnisdarstellungen zugrunde gelegt werden.

Regelungen zur Durchführung der Lernstandserhebungen

Die Termine für die Durchführung der Lernstandserhebungen werden jährlich zentral für alle Schulen verbindlich festgelegt. Im Jahrgang 4 finden die Vergleichsarbeiten darüber hinaus länderübergreifend an denselben Tagen statt. Der erste Durchgang erfolgt im Jahrgang 4 und im Jahrgang 9 für alle Fächer im Herbst 2004. In den Grundschulen dauern die Vergleichsarbeiten im Fach Deutsch zirka 90 Minuten, im Fach Mathematik zirka 50 Minuten. Im Jahrgang 9 sind zwei bis drei Schulstunden je Fach vorgesehen. Die Grundschulen wählen zirka zwei bis drei Wochen vor dem vorgesehenen Durchführungstermin die Hälfte der Aufgaben aus einem vorgegebenen Aufgabenpool aus. Diese Aufgabenauswahl erfolgt über eine Internetplattform. In einem passwortgeschützten Arbeitsbereich werden unterschiedliche Aufgaben präsentiert. Die Schulen haben dann die Möglichkeit, mithilfe eines von der Universität Landau entwickelten Programms aus diesem

Angebot Aufgaben gezielt auszuwählen und zu der von der Schule gestalteten Hälfte der Vergleichsarbeit zusammenzustellen. Die andere Hälfte der Aufgaben wird den Schulen ein bis zwei Tage vor der Durchführung zentral zugestellt. Um den Umgang mit diesem noch ungewohnten Verfahren im Vorfeld zu üben, findet im Frühsommer 2004 ein Testdurchgang der Aufgabenauswahl statt. Für den Jahrgang 9 ist zumindest im Durchgang 2004 keine schulische Aufgabenauswahl vorgesehen. Die Schulen erhalten für alle drei Fächer das gesamte Aufgabenheft zentral zugestellt. Eine Übertragung des Aufgabenauswahlmodells auf den Jahrgang 9 soll nach Auswertung der Erfahrungen in den Grundschulen geprüft werden. Die Lernstandserhebungen in der Sekundarstufe I müssen einer breiten Heterogenität an Leistungen innerhalb und insbesondere zwischen den Schulformen gerecht werden. Diesen Anforderungen wird durch unterschiedliche Testversionen entsprochen. Es werden deshalb Aufgabenhefte entwickelt, die jeweils eine unterschiedliche Anzahl von Aufgaben im unteren und oberen Anforderungsbereich enthalten. Damit soll erreicht werden, dass Leistungsunterschiede zwischen den Schulformen berücksichtigt und Schülergruppen nicht systematisch unter- oder überfordert werden. Alle Testversionen sollen jedoch Aufgaben enthalten, die über das gesamte Leistungsspektrum streuen. Damit kann dem großen Überlappungsbereich der Schülerleistungen zwischen den Schulformen Rechnung getragen werden. Auch leistungsstarke Schüler aus Hauptschulen erhalten damit beispielsweise die Chance, eine aussagekräftige Rückmeldung über ihr Leistungsvermögen zu erhalten.

Referenzwerte und Zentralstichprobe

Um über die Bestandsaufnahme der Leistungen von Schulen und Klassen hinaus landesweite Daten zum Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler zu erhalten, ist eine Zentralstichprobe vorgesehen. Zu jedem Durchführungstermin wird eine repräsentative Anzahl von Schulen per Zufall gezogen. Nach der „normalen“ Auswertung an den Schulen werden die von den Lehrkräften ausgefüllten Korrekturbö-

Bildungsstandards

gen dort dann zusätzlich zentral ausgewertet. Dies ermöglicht auf Landesebene die Analyse von Leistungsprofilen und Entwicklungstrends über die Zeit. Bei den Lernstandserhebungen im Jahrgang 9 werden auf der Grundlage der Zentralstichprobe darüber hinaus die Referenzwerte für alle Schulen ermittelt. Im Jahrgang 4 erfolgt dieser Schritt bereits im Rahmen der Durchführung der vorbereitenden Normierungsstudie. Um Schulen angemessene („faire“) Vergleichsmöglichkeiten anbieten zu können, werden als Referenzwerte nicht nur die Lösungshäufigkeiten von Aufgaben im Landesdurchschnitt, sondern auch die Ergebnisse für unterschiedliche schulische „Kontextgruppen“ mitgeteilt. Diese Kontextgruppen beschreiben typische Bündelungen von Standortfaktoren (bspw. Aspekte wie soziale Herkunft der Schüler, Migrantanteil, Charakter des Schulumfelds). Außerdem erfolgt im Jahrgang 9 selbstverständlich eine Differenzierung der Ergebnisse nach Schulformen und Kursniveaus.

Aufbereitung und Auswertung der Ergebnisse von Lernstandserhebungen

Entsprechend den Zielen der Lernstandserhebungen ist eine Analyse der Ergebnisse von Lernstandserhebungen auf drei Ebenen notwendig: einzelner Schüler/einzelne Schülerin, Klasse und gesamte Schule. Die Interpretation der Ergebnisse kann sich dabei auf die folgenden Daten stützen:

- Lösungshäufigkeiten der einzelnen Aufgaben
- Verteilung nach Kompetenzstufen in den untersuchten Teilleistungsbereichen
- Verteilung von Fehlermustern, das heißt beispielsweise Häufigkeiten, mit denen falsche Antwortalternativen gewählt wurden oder bestimmte typische Fehler auftraten

Auf Grundlage der Analyse der Lösungshäufigkeiten für die einzelnen Teilaufgaben können in den untersuchten Kompetenzbereichen Leistungsprofile von Lerngruppen identifiziert und diese schulintern zwischen parallelen Klassen beziehungsweise mit den schulübergreifenden Referenzwerten verglichen werden. Die Zuordnung der Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern zu Kompetenzstufen bietet einen

standardorientierten Analyserahmen, das heißt, es kann festgestellt werden, welche Anteile von Schülern zum Beispiel Mindestanforderungen, ein mittleres Leistungsniveau oder Exzellenz erreichen. Der Vergleich mit den Referenzwerten bietet hier die Möglichkeit, sowohl individuelle Schülerergebnisse als auch das Abschneiden von Lerngruppen schulübergreifend in das Leistungsspektrum der Schülerinnen und Schüler Nordrhein-Westfalens einordnen zu können. Allerdings liegen breit akzeptierte fachspezifische Kompetenzstufenmodelle derzeit noch nicht vor. Sie sollen im Anschluss an die KMK-Bildungsstandards bundesweit entwickelt werden (vgl. hierzu Teil I dieses Beitrags). Es ist jedoch vorgesehen, bereits jetzt die Ergebnisse der zentralen Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen – soweit dies inhaltlich sinnvoll und von der Testkonstruktion her möglich ist – in den jeweils untersuchten Teilleistungsbereichen in Form von (vorläufigen) Kompetenzstufen auszuweisen (vgl. Helmke/Hosen-

feld 2004). Von großer Bedeutung für die Vereinbarung von Konsequenzen infolge der Lernstandserhebungen ist die Analyse von Fehlermustern. Auf dieser Grundlage lassen sich gegebenenfalls unmittelbare Hinweise auf spezifischen Förderbedarf von einzelnen Lerngruppen finden. Ein öffentliches Ranking der Ergebnisse einzelner Schulen oder Klassen ist nicht vorgesehen. Vergleichbar zu den bereits bestehenden Regelungen bei den Parallelarbeiten wird über die Ergebnisse und Konsequenzen in der Schulkonferenz und gegenüber der Schulaufsicht berichtet.

Arbeitsschritte bei der Durchführung zentraler Lernstandserhebungen

Für die Durchführung der zentralen Lernstandserhebungen können Schulen auf die bereits bei den Parallelarbeiten gesammelten Erfahrungen mit der Gestaltung entsprechender Arbeitsprozes-

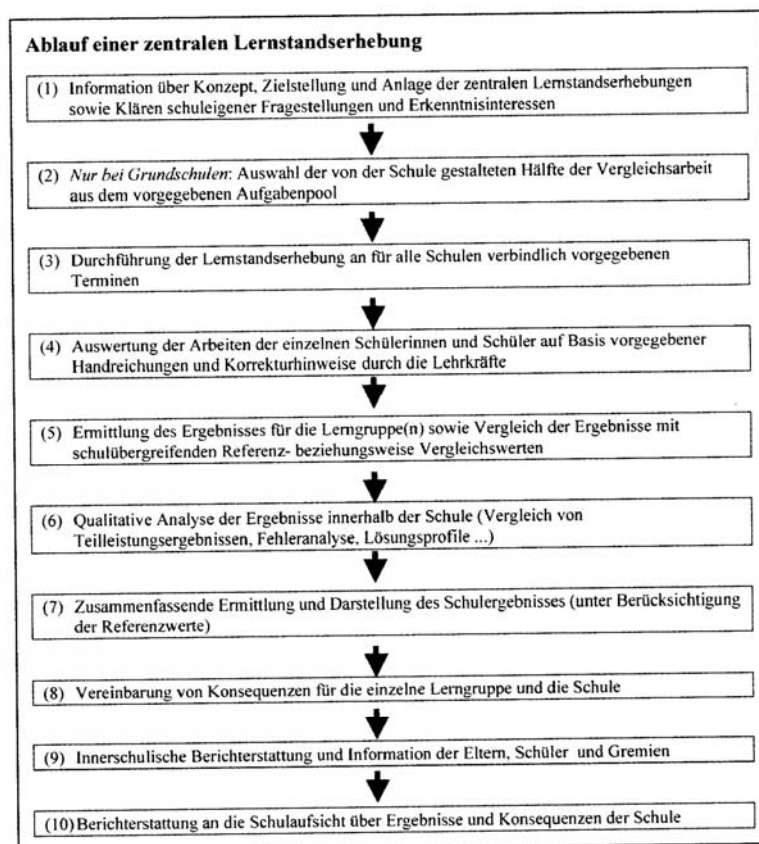


Abb. 2: Ablauf

Bildungsstandards

se zurückgreifen. Veränderte Anforderungen ergeben sich insbesondere bei der Auswertung von Ergebnissen, da nun schulische Ergebnisse mit schulübergreifenden Referenzwerten in Beziehung gesetzt und gegebenenfalls auffallende Unterschiede interpretiert werden müssen. Damit kommt der Phase der Interpretation und Analyse der Ergebnisse im Vergleich zu den Parallelarbeiten ein noch stärkeres Gewicht zu. Idealtypisch lässt sich der Ablauf einer zentralen Lernstandserhebung in Schulen zusammenfassend mit folgendem Schema darstellen (s. Abb. 2).

Dieser Beitrag stellt einen Gesamtüberblick über die Planungen für das System der Standardsetzung und Stan-

dardüberprüfung in Nordrhein-Westfalen dar. Einzelne Punkte bedürfen der weiteren konkretisierenden Darstellung.

Literatur:

Helmke, A./Hosenfeld, I.: Vergleichsarbeiten (VERA) – eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen

Teil 1: Grundlagen, Ziele, Realisierung, Schulverwaltung NRW 4/2003, S. 107–110.

Teil 2: Nutzung für Qualitätssicherung und Verbesserung der Unterrichtsqualität, Schulverwaltung NRW 5/2003, S. 143–145.

Helmke, A./Hosenfeld, I.: Vergleichsarbeiten – Standards – Kompetenzstufen: begriffliche Klärung und Perspektiven, in R. S. Jäger/A. Frey/M. Wosnitza (Hrsg.): Lernprozesse, Lernumgebung und Lerndiagnostik – wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert, Landau, 2004 (i. E.).

Peek, R./Dobbelstein, P.: Mehr als wiegen und messen – zentrale Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen, in Forum Schule Oktober 2003, S.14–18.

Homepage des Projekts VERA: <http://www.uni-landau.de/~vera>

Christoph Burkard,
Landesinstitut für Schule,
Soest

Gerhard Orth,
Ministerium für Schule, Jugend und Kinder
NRW

Fußnoten:

1. Landtag NRW, Drs. 13/4593 sowie PIBPr 13/105.

<Ar-3406.0404-00002>

Bildungsstandards

Eckhard Klieme

Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem

Im Bereich der Entwicklung und Sicherung schulischer Qualität haben die Länder innerhalb der KMK (Beschlüsse des 298. Plenums v. 23./24.05.2002 und Sondersitzung der KMK zur PISA-E-Veröffentlichung am 25.06.2002 in Berlin) als Konsequenz aus den PISA-Ergebnissen verschiedene Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung als Einstieg in ein gemeinsames Bildungsmonitoring verabredet. Der Auftrag an die Amtschefs-Kommission „Qualitätssicherung ...“ liegt nun darin, diese Maßnahmen schrittweise in der Praxis umzusetzen.

- Dabei geht es zusammengefasst um
1. die Entwicklung von länderübergreifenden Bildungsstandards
 - a) zum Abschluss von Bildungsgängen
 - b) an ausgewählten Schnittstellen der allgemein bildenden Schularten bis zum Herbst 2003 (EPAs, Mittlerer Abschluss) beziehungsweise Frühjahr 2004 (Hauptschulabschluss, Grundschule 4. Jg.).
 2. den Aufbau eines Pools von Beispielaufgaben bis zum Frühjahr 2004,
 3. die länderinternen Verfahren zur Formulierung von Standards in Form von Handreichungen und Beispielaufgaben,
 4. landesweite Vergleichsarbeiten und
 5. die periodische Bildungsberichterstattung in Form eines Bildungsberichts der Länder zum Herbst 2003.

Diese Aufgabe wird nicht gerade dadurch erleichtert, dass es einander widersprechende Vorstellungen darüber gibt, was denn unter Bildungsstandards zu verstehen ist und auch die Koordination verschiedener Aktivitäten auf diesem Gebiet nicht immer in der wünschenswerten Weise erfolgt ist. Umso mehr sind alle Länder aufgefordert, auf einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage mit verbindlichen Vorgaben der Verantwortung gerecht zu werden und einen ersten Einstieg für bundesweite Standards zu sichern, die jeweils von den Ländern umgesetzt werden.

Der vorliegende Artikel von Prof. Klieme erscheint uns in besonderer Weise geeignet zu sein, die verwirrenden unterschiedlichen Interpretation des

Standardbegriffs und damit verbundener Konsequenzen in der KMK wie der Öffentlichkeit zu beenden.

Es wird knapp und klar definiert, was unter Standards zu verstehen ist, welche Dimensionen der Begriff umfasst und welchen Sinn und Zweck Standards für die schulische Entwicklung haben können. Prof. Klieme beschreibt notwendige Voraussetzungen und einen realistischen Erwartungshorizont zum erfolgreichen Einsatz von Bildungsstandards.

Der Artikel kann mit dazu beitragen, eine gemeinsame Sprachregelung zu finden als wesentliche Voraussetzung erfolgreicher Zusammenarbeit aller 16 Länder.

PISA als Anstoß

In der Diskussion um die PISA-Studie haben Bildungspolitikern aller Parteien die Forderung aufgestellt, verbindlich festzulegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in Deutschland erreichen sollen, und darüber hinaus die Erfüllung dieser Standards regelmäßig zu prüfen. Für die Entwicklung und Implementation von nationalen Standards sprechen in der Tat mehrere Befunde der Studie:

- PISA zeigt, dass die Leistungen der Schüler innerhalb Deutschlands so stark variieren wie in keinem anderen Teilnehmerstaat. Im oberen Leistungsbereich kann Deutschland mit den meisten OECD-Staaten mithalten, aber im unteren Leistungs-

bereich fallen die deutschen Schüler erheblich gegen die Schüler anderer Staaten ab. Dies wurde als Hinweis darauf interpretiert, dass es in unserem Land an Mindeststandards fehlt, die in der Ausbildung beispielsweise von Lesekompetenz oder mathematischer Kompetenz erreicht werden müssen.

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

Und zum Dritten lassen die internationalen Ergebnisse der PISA-Studie, insbesondere die sehr guten Ergebnisse der skandinavischen Staaten, der Niederlande und einiger angloamerikanischer Staaten, vermuten, dass Länder, die systematische Qualitätssicherung betreiben – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, durch zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen –, insgesamt höhere Leistungen erreichen.

Zuständig für die Setzung von Standards und die Prüfung ihrer Erreichung sind die Länder, die sich im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) abstimmen. Die KMK hat nun am 25. Juni 2002 beschlossen, nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen zu erarbeiten. Zur Überprüfung sind landesweite Orientierungs- und Vergleichsarbeiten vorgesehen, auch bundesweite Vergleichsuntersuchungen. Dazu sollen zum Beispiel PISA sowie der unter der Leitung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) gegenwärtig vorbereitete Deutsch-Englisch-Test DESI genutzt werden. Die hier gewonnenen Daten sollen zudem in eine zukünftige

Bildungsstandards

nationale Bildungsberichterstattung einfließen.

Nicht zufällig ist diese Diskussion über Bildungsstandards im Kontext von Large-Scale-Assessments entstanden – setzen doch diese Studien voraus, dass eine Klärung von Bildungszielen so weit gediehen ist, dass man sich – sogar auf internationaler Ebene – auf zu erfassende Fähigkeitsbereiche, Aufgabentypen und schließlich konkrete Testitems einigen kann. In PISA wurden insofern Standards gesetzt, als man

1. grundlegende Vorstellungen über Ziele und Inhalte von Bildung – orientiert an dem pragmatischen Konzept der Grundbildung und der Idee des lebenslangen Lernens – formuliert,
2. einige Kompetenzbereiche zur Erfassung ausgewählt und
3. konkrete Dimensionen und Stufen der zu erwerbenden Kompetenzen bestimmt hat.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, aber auch – über alle gemittelt – einer Schule oder eines Landes ließen sich dann auf den Kompetenzdimensionen einordnen und mit den Leistungen anderer vergleichen.

Was sind Bildungsstandards?

Nationale Bildungsstandards für Deutschland müssten nun bestimmen, welche Kompetenzen wir unseren Kindern und Jugendlichen vermitteln wollen – sei es in Übereinstimmung mit PISA oder unabhängig davon. Standards beschreiben in einem ersten Schritt, welche Lernergebnisse man bis zum Ende eines bestimmten Jahrgangs oder einer Altersstufe erwartet. Es geht um Wissen, um Haltungen, Einstellungen, Interessen und um grundlegende Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. Man spricht daher von „content standards“ oder curricularen Standards. Anders als in Lehrplänen werden aber nicht einzelne Lernziele und -inhalte aufgelistet und zeitlich angeordnet. Standards sollten vielmehr die zentralen Kompetenzbereiche herausarbeiten, die im Laufe der schulischen Ausbildung aufgebaut werden. Standards müssen daher die Grundprinzipien des Lernens und die Leitbilder der Fächer klar darlegen. So genannte

Leistungsstandards (im Amerikanischen „performance standards“) gehen einen Schritt weiter und legen fest, welchen Grad an Kompetenzerreichung man für eine bestimmte Schülergruppe in einem bestimmten Alter beziehungsweise einer bestimmten Klassenstufe vorsehen möchte. Es handelt sich also um Normen, deren Erfüllung oder Nichterfüllung dann durch entsprechende Testverfahren beurteilt werden kann. Letztlich muss eine Marke auf den Testskalen festgelegt werden, die man als „erstrebenswert“ oder „ausreichend“ charakterisiert. Diese Normen sind ausschließlich auf die Lernergebnisse ausgerichtet, nicht auf Lernprozesse oder beispielsweise die Ausstattung von Schulen.

„Bildungsstandards“ in diesem Sinne standardisieren gerade nicht den Prozess der Bildung, das heißt Lehren und Lernen; sie definieren hingegen eine normative Erwartung, auf die hin Schule erziehen und ausbilden soll. Diese Erwartung sollte auf nationaler Ebene verbindlich sein. Die Wege dorthin, die genaue Einteilung der Lernzeit, der Umgang mit personellen und finanziellen Ressourcen und anderes können dem Bundesland oder sogar der einzelnen Schule überlassen bleiben. Versteht man „Standards“ im Sinne von „Mindeststandards“, wie es üblicherweise gemeint ist, so bleibt es auch jeder Schule beziehungsweise jedem Land unbenommen, über dieses Mindestniveau hinaus erweiterte Ziele zu formulieren, ergänzende pädagogische Leitideen ins Spiel zu bringen und somit ein eigenständiges pädagogisches Profil zu entfalten. In diesem Sinne sollten „Bildungsstandards“ nicht Angst vor „Gleichmacherei“ auslösen. Standards, die Schulen auf Ergebnisse verpflichten, sind vielmehr erst die Voraussetzung für die Gewährung von „Autonomie“, das heißt für eine erweiterte Verantwortung der einzelnen Schule, etwa im Bereich von Lehrplanung, Personalauswahl und -einsatz oder in der Gestaltung von Integrations- und Fördermaßnahmen.

Standards und Gerechtigkeit

Die Idee, dass überregional gewisse Mindestniveaus eingefordert werden

müssen, wird seit langem in der deutschen Bildungspolitik im Zusammenhang mit der Vergabe von Studienplätzen diskutiert. Die Erkenntnis aus Studien der Siebzigerjahre, dass dieselbe Note in den Bundesländern durchaus unterschiedliche Leistungsstände widerspiegeln kann, führte zu erheblichen politischen und juristischen Auseinandersetzungen. Orientiert man sich an einem strikt meritokratischen Ideal – das heißt einer Idee von Gerechtigkeit, nach der nur die Leistung darüber entscheidet, wer welche Bildungs- und Karrierechancen bekommt –, wäre doch anzustreben, dass die Zertifikate und Noten in Schulabschlüssen tatsächlich Gleiches auf gleiche Weise beziffern und bezeichnen. Dann aber ist es unabdingbar, mithilfe von Standards ein Auseinanderdriften von Schulformen, Ländern und Einzelschulen zu vermeiden. Das Beispiel zeigt im Übrigen, dass mit den Bildungsstandards immer auch Vorstellungen von Gerechtigkeit und andere soziale Normen verhandelt werden. Sie können zwar zum Beispiel durch Staatsverträge juristisch legitimiert werden, entstehen und verändern sich aber in der sozio-kulturellen Praxis – beides Aspekte, zu denen am DIPF geforscht wird.

Standards und Qualitätsentwicklung an Schulen

Neben die klassische, gerade in der deutschen Diskussion bis heute viel beachtete Fairnessthematik ist nun durch PISA ein ganz anderes Motiv für die Entwicklung von Standards getreten. Unabhängig von der Gerechtigkeitsfrage geht es darum, dass eine Orientierung an schulübergreifend festgelegten Standards jeder einzelnen Schule beziehungsweise jedem einzelnen Lehrer hilft, die Qualität der eigenen Arbeit fortlaufend zu überprüfen und schrittweise zu verbessern. Dieses Motiv steht und fällt allerdings mit dem Nachweis, dass Standards sich tatsächlich auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen auswirken. Eine solche qualitätssichernde Wirkung von Standards lässt sich auf verschiedenen Wegen denken:

- Die Auseinandersetzung mit Standards fördert den pädagogischen Zielklärungsprozess. In unserem Schulsystem verorten sich Schüler und

Bildungsstandards

Lehrer bislang nur in ihrem unmittelbaren sozialen Kontext, der Klasse beziehungsweise der Schule. Übergreifende Standards könnten dazu beitragen, dass man sich selbst realistischer einschätzt und zugleich anspruchsvollere Ziele setzt.

- Die Rückmeldung, die aus einer empirisch festgestellten Diskrepanz zwischen erreichten und erwarteten Leistungsergebnissen resultiert, könnte die professionelle Reflexion über das eigene pädagogische Handeln befördern und somit zur Verbesserung des Unterrichts beitragen.
- Die Nutzung von Testinstrumenten, die auf Standards abgestimmt sind, kann insbesondere die diagnostische Kompetenz der Lehrer fördern, indem diese ihren eigenen Eindruck mit den Testergebnissen abgleichen. So könnte zum Beispiel Heterogenität in Lerngruppen erkannt und adaptiv beantwortet werden.
- Auf der Schulebene kann die Auseinandersetzung mit Standards und Testergebnissen dazu führen, dass Lehrer stärker untereinander kooperieren, sich wechselseitig beraten und einen Konsens über pädagogische Konzepte ausbilden. Dies sind Prozesse, die für Schulentwicklung ganz besondere Bedeutung haben.

Allerdings hat die Schulforschung bislang solche qualitätssteigernden Wirkungen nicht wirklich belegen können. Gerade in Deutschland sind möglicherweise in der Diskussion nach TIMSS zu hohe Erwartungen geweckt worden, die sich an die bloße Rückmeldung von Testergebnissen an die Schulen knüpfen. Aus Nachbarländern, die eine längere Tradition der standardbezogenen Schulleistungsdiagnostik haben, liegen keine systematischen Befunde zur unmittelbaren Auswirkung auf die Qualität der schulischen Ausbildung vor. Erfahrungen zum „standards-based school development“ in den USA belegen, dass es darauf ankommt, die Evaluation des Unterrichts mit konkreten Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer beziehungsweise Kollegien zu verbinden. Auch in Deutschland sollte man sich darauf einstellen, dass ein vermehrter Bedarf an Beratung und Unterstützung entsteht, wenn man die

Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig verbessern will.

Zurückhaltung ist angesagt, wenn man sich von groß angelegten Schulleistungstudien konkrete Förderhinweise für einzelne Schülerinnen und Schüler erhofft. PISA, DESI und andere Studien zielen auf die Schul- oder Klassenebene. Für den einzelnen Schüler sind die Messungen zu schmal und zu ungenau angelegt, um verlässlich individuelle Profile ermitteln und Prognosen stellen zu können. In Zukunft wird daher eine effiziente und aussagefähige Verzahnung von großen Studien (die als „Screening“-Verfahren dienen könnten) und Einzelfalldiagnostik gefragt sein.

Internationale und nationale Tendenzen

Wie auch immer man die beiden genannten Motive (Gerechtigkeit und Qualitätssicherung) beurteilen mag – eine Diskussion über Bildungsstandards bleibt dem deutschen Schulsystem schon aufgrund internationaler Entwicklungen nicht erspart. Nicht nur die OECD macht sich quasi anheischig, über ihre Indikatorensysteme zu definieren, was eine zeitgemäße Bildung ausmacht oder worin sich „gute Schulen“ auszeichnen. Auch die Europäische Union hat sich zunehmend als Institution definiert, die – motiviert durch das Konzept der „Wissensgesellschaft“, der „Knowledge-driven Economy“ – gemeinsame bildungspolitische Ziele festlegt und überprüft. Auf dem europäischen Gipfel in Lissabon im März 2000 wurde ein entsprechendes Programm verabschiedet, das inzwischen mit 13 bildungspolitischen Zielsetzungen von der Kommission konkretisiert worden ist. Eines dieser Ziele lautet „Entwicklung von Skills für die Wissensgesellschaft“.

Hierzu wird zwar hervorgehoben, dass es innerhalb der europäischen Staaten kein gemeinsames Verständnis von Skills, Kompetenzen usw. gibt; gleichwohl wurde bereits vom EU-Ministerrat eine Liste von „key competencies“ als Leitlinie verabschiedet. Sie umfasst Grundbildung (Literacy) im Bereich des Rechnens und des Lesens, Grundkompetenzen in Mathematik, Na-

turwissenschaften und Technologie, Fremdsprachen, informations- und computertechnische Fähigkeiten sowie soziale Fähigkeiten. „Unternehmergeist“ und „General culture“. Zum Aufbau eines kontinuierlichen Systemmonitorings sollen in einer ersten Phase die Kompetenzmessungen aus PISA verwendet werden; darüber hinaus wird innerhalb der EU-Kommission auch an eigenen Testinstrumenten und Indikatorensystemen gearbeitet. Fachlich werden also von „oben“, auf internationaler Ebene, wenn nicht Leistungs-Standards (Zielwerte), so doch Zieldimensionen vorgegeben. Wenn man auf ein eigenständiges Profil unserer Schulen Wert legt, muss man sich also der Diskussion über Ziele und Standards stellen.

Ein Blick in bildungspolitische Erklärungen seit Veröffentlichung der PISA-Studie zeigt, dass die Botschaft partiellübergreifend angekommen und angenommen ist. Fast scheint sogar ein Wettlauf begonnen zu haben um die schnellstmögliche Formulierung von Leistungsstandards. Aus Sicht einer erziehungswissenschaftlichen Forschung, die sich – auch mit Blick auf internationale Entwicklungen – systematisch mit den Möglichkeiten und den „Nebenwirkungen“ der Standardsetzung beschäftigt, muss allerdings vor übereilten Lösungen gewarnt werden. Diese könnten sich schon mittelfristig pädagogisch nachteilig auswirken und die hohe Akzeptanz von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung wieder infrage stellen.

Professionelle Bildungsstandards müssten unter anderen folgenden Kriterien genügen:

- Bildungspolitische, pädagogische und fachliche Leitvorstellungen müssten explizit einfließen. Bildungsstandards sollten nicht einfach wie Lehrpläne formuliert sein, das heißt Listen von Lerninhalten und Verhaltenserwartungen angeben. Sie sollen vielmehr deutlich machen, worin zentrale Kompetenzen bestehen, wie sie sich entwickeln und gefördert werden können.
- Der Schritt vom „content standard“ zum Leistungsstandard bedarf einer sorgfältigen, methodisch aufwändigen Testentwicklung, die in Deutschland erst am Anfang steht. „Musteraufgaben“ reichen dafür nicht aus.

Bildungsstandards

- PISA war nicht zuletzt deshalb so aufregend, weil es unser gegliedertes Schulsystem mit einheitlichen Vergleichskriterien konfrontierte. Wichtig wäre es also, über Schulformen beziehungsweise Bildungsgänge hinweg einen gemeinsamen Rahmen von Kompetenzerwartungen zu formulieren, aus dem sich dann unterschiedliche Profile oder Niveaus ableiten lassen.
- Das gesamte Instrumentarium der Qualitätssicherung – von der Leistungsbewertung im Unterrichtsaltag über Vergleichsarbeiten und fachliche Absprachen an der Schule, Landestests und gegebenenfalls zentrale Prüfungen bis zu (inter)nationalen Studien – sollte so kombiniert werden, dass die Komponenten sich sinnvoll ergänzen. Werden nämlich verschiedene Dinge in einen Topf geworfen, so kann bei Praktikern der Eindruck entstehen, durch eine Testlawine belastet und entmündigt zu werden.

Standardbezogene Evaluation von Schulen und Bildungssystemen

So viel zu der Entwicklung von Bildungsstandards im engeren Sinne, das heißt Erwartungen an Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen. Davon zu unterscheiden sind Erwartungen, die sich unmittelbar auf die Arbeit von Schulen beziehen. Sie gehen aus von erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Konzepten einer „guten Schule“ oder sie entstehen in der Arbeit an Schulprogrammen. Ein beeindruckendes Beispiel ist das so genannte Nationale Curriculum in Schweden (www.skolverket.se/pdf/lpoe.pdf), das eher ein nationaler Standard für die Arbeit von Schulen ist als ein Lehrplan.

Nicht das einzige, aber natürlich ein zentrales Thema sind dabei leistungsbezogene Ziele – auch wenn sie in der bisherigen Praxis der Schulevaluation in Deutschland kaum eine Rolle spielen. Sie bestehen nicht nur aus Erwartungen an das durchschnittliche Niveau der fachlichen beziehungsweise fachübergreifenden Kompetenzen, sondern auch in Vorstellungen über die erwartete Streuung (bspw., wenn eine Schule

beabsichtigt, die Leistungsheterogenität zu verringern) oder in Förderzielen für spezielle Gruppen (z.B. Ausländer, besonders schwache Schüler). Hinzukommen Qualitätskriterien, die der Schuleffektivitäts- und Unterrichtsqualitätsforschung entlehnt sind. Hier wäre beispielsweise von der Intensität der Kooperation zwischen den Lehrern zu sprechen, von klaren und konsistenten Leistungserwartungen, von der Einbeziehung der Eltern in die Arbeit der Schule, von einem angenehmen und akzeptierenden Schulklima und nicht zuletzt von klarem, strukturiertem sowie kognitiv aktivierendem Unterricht.

Um solche Ziele in konkreten Kriterien und zugehörigen Messverfahren operationalisierbar zu machen, kann man teilweise auf die aggregierten Leistungsdaten Bezug nehmen (z.B. Mittelwerte, Streuungen, Extremwerte von Leistungstests), oder auf relationale Kriterien wie das Ausmaß der Kopplung zwischen Leistung und sozialer Herkunft innerhalb einer Schule (angebar durch eine Korrelation).

Eine ganze Reihe von Kriterien wird man nicht aus Tests, sondern aus Befragungen von Schülern, Lehrern, und Eltern gewinnen, oder aus Ergebnissen der amtlichen Statistik wie zum Beispiel Versetzungsraten.

Bei „weichen“ Kriterien wie Lehrerteamkooperation und Schulklima, die durch Fragebögen erfasst werden, ist es jedoch besonders schwierig, Stufen zu definieren und eine bestimmte Stufe als Standard festzulegen. (Am DIPF wird gerade in einem Forschungsprojekt daran gearbeitet, eine hierarchische Skala für „Lehrerteamkooperation“ zu entwickeln.) Stattdessen behilft man sich im Allgemeinen damit, dass man soziale Vergleichsnormen einführt, das heißt die einzelne Schule an den Ergebnissen anderer Schulen und vor allem an besonders erfolgreichen Schulen misst (sog. Benchmarks). Auch hier kann man also von Standards sprechen, von „Bildungsstandards“ im erweiterten Sinne, bei denen es sich jedoch nicht beziehungsweise nicht ausschließlich um (aggregierte) Leistungsstandards handelt, sondern im allgemeineren Sinne um Qualitätsstandards für die Schulentwicklung. Vorarbeiten hierzu werden beispielsweise im Projekt „SEL“ am DIPF geleistet, das „Pädagogische Ent-

wicklungsbilanzen“ für Schulen in Hessen erstellt, in verschiedenen BLK-Modell-Programmen, in Arbeiten der Bertelsmannstiftung oder im niedersächsischen Qualitätsnetzwerk von Schulen.

Entscheidendes Merkmal einer professionellen Schulevaluation ist nach dem heutigen „state of the art“, dass die entsprechenden Kriterien nicht „absolut“ gemessen und rückgemeldet werden, sondern dass dabei die Rahmenbedingungen der Schule (bspw. die Eingangsleistungen der Schüler und der soziale Hintergrund) berücksichtigt werden. Die Schuldaten werden also als „adjustierte“ Werte zurückgemeldet. Dies ist fair und führt zu validen Aussagen über die Wirkungen von Schulen. Allerdings sind hiermit eine Reihe von methodischen Problemen verbunden, die man in Deutschland bislang nur unzureichend reflektiert hat.

Weiter ist hier die Fachdiskussion in den USA, wie sie sich in den neuen „Standards for Educational Accountability Systems“ und anderen Arbeiten des National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing in Los Angeles niederschlägt (www.cse.ucla.edu). Hier hat man beispielsweise das im Januar 2002 von Präsident Bush unterzeichnete „No Child left behind“-Gesetz unter die Lupe genommen, wonach alle US-Bundesstaaten verpflichtet sind, Bildungsstandards zu entwickeln. Welche Standards sie setzen und wie sie diese testen, bleibt den einzelnen Staaten überlassen! Alle Schulen müssen den Anteil ihrer Schüler, die das Mindestkriterium für Lesekompetenz erfüllen, von Jahr zu Jahr stetig steigern und binnen zwölf Jahren eine Erfolgsquote von 95 Prozent erreichen. Die Wissenschaftler haben nun nachgewiesen, dass diese Bedingungen gar nicht erfüllt werden können, unter anderem weil die Veränderung der Erfolgsraten ein sehr unzuverlässiger Indikator ist. Bush senior hatte 1989 bereits das Ziel propagiert, die USA sollten bis zum Jahr 2000 bei Leistungsvergleichen zur Weltspitze gehören, und ist damit offensichtlich gescheitert. Die Politik wäre also gut beraten, realisierbare und prüfbare Ziele zu formulieren. Damit ist bereits die Qualitätssicherung auf der Systemebene eines Landes beziehungsweise einer Nation angesprochen. Hier geht es beispielsweise darum, wie in einem System mit Ressourcen umge-

Bildungsstandards

gangen wird (z.B. Aufteilung zwischen den Bildungsstufen), welche Steuerungsstrategien angewandt werden, wie hoch die Bildungsbeteiligung ist, aber natürlich auch um den Outcome, die in einem System erzielten Leistungen. Noch in der Entwicklung sind – auch in Forschungen des DIPF – makroökonomische Kennwerte, die auf dieser Ebene als Indikatoren verwendet werden können. Gremien sowohl innerhalb der OECD als auch der Europäischen Union arbeiten an solchen Indikatoren-systemen. Sie setzen vermutlich eine Umorientierung der amtlichen Bildungsstatistik voraus. Erst wenn dies geleistet ist, lassen sich sinnvollerweise Standards auf der Systemebene definieren, die dann auch in einen nationalen Bildungsbericht eingehen und im Sinne eines Systemmonitorings kontinuierlich untersucht werden können.

Beispiele

Hinter guten „content standards“ stehen klare Vorstellungen davon, was die Grundprinzipien eines Faches sind. Die Formulierung von Kompetenzstufen ist zudem so ausgelegt, dass sie nicht nur

statische Kompetenzmodelle wieder-spiegelt, sondern auch Entwicklungslinien, Fördermöglichkeiten und letztendlich Lernschritte. Die sehr stark beachteten Standards des amerikanischen Mathematiklehrer-Verbandes NCTM sind hier vorbildlich (www.standards.nctm.org). Sie machen mithilfe von vielen didaktischen Beispielen deutlich, dass es im Mathematikunterricht auf begriffliches Verstehen und Problemlösen ankommt. Ähnliches könnten für das Sprachenlernen der Referenzrahmen und das so genannte Sprachen-Portfolio des Europarates leisten (<http://culture2.coe.int/portfolio>). Kritisch ist allerdings anzumerken, dass diese beiden *content standards* bislang nicht in *performance standards* konkretisiert wurden.

Die Umsetzung von inhaltlichen Erwartungen in Tests und schließlich in konkrete Leistungsstandards erfordert eine systematische Zusammenarbeit von Fachdidaktikern, Bildungsforschern und Testspezialisten. Gute Tests geben Schülern und Lehrern selbst noch Anregungen, sind keine bloße Ansammlung von Wissensfragen und lassen sich daher auch nicht durch kurzfristiges Training manipulieren. Untersuchungen in den USA haben gezeigt, dass

hierin der Schwachpunkt vieler Qualitätsprogramme besteht: Tests messen oft nur einen Ausschnitt dessen, was das Curriculum beinhaltet; vor allem komplexere, anspruchsvollere Ziele werden gar nicht erst in den Aufgaben abgebildet (vgl. das sehr lehrreiche und [selbst-]kritische Gutachten „Knowing what Students know“ des National Research Council, www.nap.edu/catalog/10019.html).

Das DIPF sieht es als seine Aufgabe an, durch Forschung und Information in Kooperation mit namhaften Wissenschaftlern dazu beizutragen, dass man in Deutschland auf den Erfahrungen anderer Staaten aufbaut. Wir brauchen nationale Bildungsstandards. Vor allem brauchen wir sie auf hohem Niveau, pädagogisch reflektiert, innovativ, fachdidaktisch fundiert und „messtechnisch“ solide.

Prof. Dr. Eckhard Klieme,
Deutsches Institut für
Internationale Pädagogische Forschung,
Frankfurt

<Ar-2406.0304-00002>