



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

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung – mehr Transparenz und Eigenverantwortung

Bildungsstandards und Qualitätssicherung helfen, die Professionalität und die schulische Verantwortung dafür, dass Ziele auch erreicht werden, zu fördern. Sie erweitern zudem die Freiräume für Schulen. Dies wird aber nur gelingen, wenn nicht ihre Kontrollfunktion, sondern ihre Orientierungs- und Aufklärungsfunktion im Vordergrund stehen. Zudem sollten die beiden wichtigsten Konzepte der aktuellen pädagogischen Diskussion, Kompetenzorientierung und Feedback, als Leitideen auf allen Ebenen der Bildungsreform und -praxis beachtet werden.

„Standards“ sind ein zentrales Instrument der deutschen Bildungsreformen der letzten zehn Jahre und der letzten zwanzig Jahre in angelsächsischen Ländern. Ausgangspunkt der Standarddiskussion in Deutschland war eine Erkenntnis aus Schulleistungsstudien, die das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Ende der neunziger Jahre vorgelegt hatte: Bei gleicher „objektiver“ Leistungsfähigkeit, gemessen durch standardisierte Tests, erhalten

Schülerinnen und Schüler von Land zu Land, aber selbst von Schule zu Schule unterschiedliche

Noten. Das Team um Jürgen Baumert schloss daraus, dass es an allgemeinen Bewertungsnormen mangelt. Das heißt – so drückten sie es aus – es fehlten „Standards“ für das pädagogische Urteil der Lehrkräfte. Die Wissenschaftler schlugen vor, im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung daran zu arbeiten, Leistungserwartungen und Benotungsmaßstäbe

Durch Bildungsstandards Leistungsfähigkeit objektiv und gerecht bewerten

anzugleichen, weil sonst die Fairness beim Zugang zu Ausbildungs- und Studienplätzen infrage gestellt sei.

Spätestens im Anschluss an die PISA 2000-Studie, die diesen Befund untermauerte, wurde das Stichwort „Standards“ von den Kultusministern aufgegriffen. Sie setzten Arbeitsgruppen ein mit dem Auftrag, „nationale Standards“ zu entwickeln. Unter der Hand war also aus einer Forderung eine administrative Strategie geworden: die Implementation von Standards als einer neuen Art von Lernzielen und Prüfungsanforderungen. In dieser Situation arbeitete eine Expertengruppe Erfahrungen anderer Staaten auf und entwickelte eine Konzeption von „Bildungsstandards“, die politische und pädagogische Konzepte in Einklang bringen sollte. Diese Standards sollten helfen, hinter den Lernzielen der Fächer deren Kernideen und den Aufbau fachlicher und fachübergreifender Kompetenzen zu betonen. Sie sollten außerdem Feedback auf allen Ebenen des Schulsystems ermöglichen.





Foto: Nicole Schäfer, LVR-Zentrum für Medien und Bildung

Pädagogische Leitideen: mehr als „Qualitätsmanagement“

Verfolgt man die öffentlichen Debatten, so fällt die kritische Wahrnehmung auf, die Bildung werde zunehmend von volkswirtschaftlichen Nutzenkalkülen und Zielvorgaben her gedacht, zumal die Resultate (output) und die langfristigen Fernwirkungen (outcome) von Bildungsprozessen immer häufiger gemessen, überprüft und verglichen werden. In der Tat hat das sogenannte „Qualitätsmanagement“ auch im Bildungsbereich

Qualitätsmanagement auch im Bildungsbereich

Einzug gehalten: Den Lehrenden und Erziehenden mutet man – so scheint es – wie Mitarbeitern eines Produktionsbetriebs zu, ihre Tätigkeiten detailliert zu dokumentieren, ihre „Produkte“ nach vorgegebenen Standards einzustufen und damit deren Qualität sicherzustellen, anstatt autonom allein im Sinne ihrer professionellen Verantwortung zu han-

deln. Entscheidungen und Handlungen werden scheinbar nicht an pädagogischer Intuition und Erfahrung ausgerichtet, sondern daran, was eine verallgemeinernde Forschung als gesichertes Wirkungskwissen belegt und die jeweilige Bildungspolitik als Leitidee ausgibt, um die pädagogische Praxis zu steuern.

In der Tat hat ein Begriff wie „Qualitätsmanagement“ erst einmal nichts mit Pädagogik und deren humanistischen Wurzeln zu tun. Er entstammt der Logik des Produzierens, der Ökonomie und dem technischen Denken. Gegen eine Reform, die sich rein an diesen Leitbegriffen ausrichtet, formiert sich durchaus nachvollziehbare Kritik aus der pädagogischen Praxis und aus der Erziehungswissenschaft. Eine solche Reform, so wird eingewandt, nehme den Bildungsbegriff nicht mehr ernst. Sie berge die Gefahr, dass Wissen und Fertigkeiten nur noch als Output in einem sozial-technologisch gesteuerten Bildungsbetrieb betrachtet werden.

Diese Darstellung aktueller Tendenzen ist jedoch irreführend. Hinter der Einführung von Bildungsstandards stehen eben doch pädagogische Konzepte.

Curriculum und Chancengleichheit: Leitideen der Sechziger- bis Neunzigerjahre

Um die aktuellen Debatten über Bildungsstandards und die damit verbundenen Leitideen „Kompetenzorientierung“ und „Feedback“ zu verstehen, lohnt ein Blick zurück. Die Sechziger- und Siebzigerjahre waren geprägt von einer Reformeuphorie. Die Lernforschung hatte sich aus den Fesseln eines engen, auf der Annahme angeborener Fähigkeiten beruhenden Begabungsbegriffs ebenso befreit wie aus den mechanistischen Vorstellungen der behavioristischen Lerntheorie. Lernforscherinnen und -forscher begannen zu verstehen, wie kompliziert der Aufbau, die Konsolidierung und die Anwendung von Wissen sind. Sie beschäftigten sich systematisch mit den Voraussetzungen des Wissenserwerbs in Schule und Unterricht. Dies umfasst konkret die Ziele und Erwartungen, Unterrichtsmethoden und Arbeitsformen sowie Prüfungs- und Rückmeldevverfahren. Die Leitidee hieß „Curriculum“. Es ging darum, die Komponenten des pädagogischen Handelns in einem Gesamtzusammenhang, eben dem Curriculum, darzustellen, systematisch zu planen und zu erproben.

Eine zweite Leitidee – und ein wesentliches Motiv der Bildungsreform – war Chancengleichheit. In diesem Sinne wurden weiterführende Schulen für Kinder aus „bildungsfernen“ Familien geöffnet und kompensatorische Maßnahmen angeboten. Im Interesse der Chancengleichheit stand aber auch die pädagogische Diagnostik, die unfaire Urteilstendenzen aufdeckte. Bereits 1967 schlug Karlheinz Ingenkamp vor, durch regelmäßige Leistungstests einen Vergleichsmaßstab zu schaffen, an dem sich Lehrkräfte in ihren Urteilen orientieren könnten.

Für das Scheitern dieser Reformeuphorie gab es viele Gründe. Bildungsprozesse sind nicht so systematisch, „technologisch“ planbar und gestaltbar, wie es viele damals erträumten. Konsequenterweise waren die Folgejahre bis Ende der Neunzigerjahre durch eine größere Bescheidenheit von Bildungsforschung und Bildungspolitik gekennzeichnet, die sich zudem voneinander entfernten. An die Stelle der „großen Würfe“ traten Details: Aus den Trümmern der Strukturdebatten entstand die Leitidee der „Schulentwicklung an Einzelschulen“, für die in Deutschland vor allem Hans-Günter Rolff stand. Pädagogische Psychologen wie die Gruppe um Franz Weinert

beschäftigten sich stärker mit den individuellen Voraussetzungen des Lernens, das heißt den Strategien und Steuerungsprozessen, mit denen Menschen das eigene Lernen verstehen und regulieren. Zunehmend wurde berücksichtigt, dass Wissen nie von außen „eingepflanzt“ werden kann, sondern von jedem Lernenden immer neu rekonstruiert werden muss. Dieses „konstruktivistische“ Lernkonzept machte erneut deutlich, wie unrealistisch die Curriculumstrategien gewesen waren. In den Achtziger- und Neunzigerjahren wurden Forschung und Politik also vorsichtiger – was auch dazu führte, dass Zusammenhänge aus dem Blick gerieten und Tabuzonen entstanden. Kaum jemand interessierte sich beispielsweise dafür, wie sich die Gesamtschulen wirklich entwickelten, wie Gymnasien mit der Bildungsexpansion zurechtkamen und welche Auswirkungen dies auf Chancengleichheit oder – in der vorsichtigeren Umformulierung dieser Leitidee – Chancengerechtigkeit hatte.

In dieser Situation war der Wandel, den Schulleistungstudien Ende der Neunzigerjahre erzeugten, ein Akt der Aufklärung und Befreiung. Auf einmal durfte, ja sollte offen über Chancen und Fairness, auch im Vergleich zwischen Bundesländern, geforscht und geschrieben werden. Die Diskrepanz zwischen dem hehren Anspruch eines konstruktivistischen Unterrichtsverständnisses und dem oft uninspirierten Unterricht, wie ihn beispielsweise die TIMSS-Video-Studie zeigte, wurde öffentlich diskutierbar. Analysen zur Handlungskompetenz von Lehrkräften zeigten, wie wenig viele darauf vorbereitet waren, autonom und professionell zu handeln.

Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip

Die Autoren der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (2003) erwarteten, dass eine Verbindung von Kompetenzmodellen und -zielen, professionellem Handeln, Evaluierung und Rückmeldung dazu beiträgt, dass kulturell bedeutsame und für die Lebenspraxis wichtige Bildungsinhalte systematischer und erfolgreicher vermittelt werden. Wie die Standards zu erreichen sind, sollte bewusst nicht vorgeschrieben werden, sondern war der Schul- und Unterrichtsentwicklung vor Ort überlassen. Also – entgegen populärer Kritik – keine „Normierung“ pädagogischen Handelns, sondern im Gegenteil: eine Stärkung von Autonomie, bei klarer Verantwortung für die Erreichung von Zielen!

Wissen wird nicht von außen eingepflanzt

Kompensatorische Maßnahmen zur Chancengleichheit

Autonomie statt Normierung pädagogischen Handelns

Bildungsstandards, damit verbundene Vergleichsarbeiten und die in Kernlehrplänen ausgewiesenen Kompetenzerwartungen, die die am Ende bestimmter Bildungsabschnitte zu erreichenden Ziele vorgeben, sind als Schritte in Richtung Transparenz, Ehrlichkeit und Verantwortungsübernahme gedacht.

Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten und Kompetenzerwartungen ermöglichen Transparenz

Wer von Kompetenzorientierung als Prinzip pädagogischen Handelns und als Leitmotiv von Bildungsreformen spricht, will einerseits die Ziele von Bildungsprozessen deutlich benennen, andererseits erreichen, dass das pädagogische Handeln daran ausgerichtet wird. Damit stellen sich hohe Anforderungen an die eigenverantwortlichen Schulen und ihre didaktischen Konzepte, die Zielerreichung für möglichst alle Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich zu gewährleisten.

Mit dem Paradigmenwechsel zur Standard- und Kompetenzorientierung verlagert sich die Perspektive der pädagogischen Verantwortung, indem nicht mehr die Frage im Mittelpunkt steht, was im Unterricht durchgenommen wurde, sondern was die Schülerinnen und Schüler am Ende tatsächlich können, also durch die entsprechenden Lernarrangements gelernt haben. Dies stößt Unterrichtsentwicklung im Sinne einer Neuorientierung von einem eher stoff- und kanonorientierten zu einem ergebnisorientierten Ansatz an, in dem der Unterricht mit seinen Inhalten und didaktischen, methodischen und individualisierenden Zugängen von den zu entwickelnden Kompetenzen her geplant und umgesetzt wird.

Unterrichtsentwicklung durch Ergebnisorientierung

Im Vordergrund stehen somit die Lernenden: Kompetenzen umschließen das Wissen und Können, das sie benötigen, um komplexe Anforderungen zu bewältigen. Dabei geht es nicht um Detailkenntnisse oder Fertigkeiten, wie sie im „lehrzielorientierten Unterricht“ der Siebzigerjahre abgearbeitet wurden. Mit dem Kompetenzbegriff stehen die „großen Linien“ im Vordergrund, sowohl in den Fächern als auch in den überfachlichen Bereichen. Bei mathematischer Kompetenz beispielsweise geht es nicht mehr darum, typische Aufgaben aus Algebra

und Geometrie zu beherrschen, sondern um ein Verständnis für die zentralen Konzepte der Mathematik (etwa Raum und Form, Unsicherheit und Wahrscheinlichkeit) und um mathematikbezogene Tätigkeiten wie das Modellieren einer Problemsituation, das Argumentieren und den Umgang mit unterschiedlichen Repräsentationsformaten. Lesekompetenz – der idealtypische Fall einer überfachlichen Kompetenz – zeigt sich daran, dass Information aus unterschiedlichen Textsorten ausgewertet und zur Bewältigung von Problemen eingesetzt werden kann.



Foto: Nicole Schäfer, LVR-Zentrum für Medien und Bildung

Die Lehr-Lern-Forschung geht davon aus, dass Kinder nicht einfach durch äußere Eingriffe kompetent „gemacht“ werden. Kompetenzen müssen angeeignet, entwickelt und organisiert werden, wobei kognitive und motivationale Prozesse eine Rolle spielen. Dafür muss ein Unterricht bestimmte Merkmale erfüllen. Vor allem müssen die „großen Linien“ des konzeptuellen Verständnisses sorgfältig entwickelt werden, indem zum Beispiel Vorwissen und Fehlvorstellungen der Schülerinnen und Schüler offengelegt und im Diskurs mit Lehrpersonen und Mitschülern reflektiert werden. In

Kompetenzorientierter Unterricht erlaubt, eigenes Wissen zu überprüfen

in einem kompetenzorientierten Unterricht erhalten die Lernenden Gelegenheit, das eigene Wissen und Können zu prüfen – sei es im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, in der Gruppenarbeit, bei der Suche nach eigenen Lösungswegen für ein Problem oder in Tests. Lernrelevant sind dabei nicht Abfragen und Prüfen an sich, sondern Form und Inhalt der Rückmeldung an die Lernenden. Sie sollte informierend und wertschätzend sein, nicht nur auf ein „Ranking“ ausgerichtet. Ein solches Feedback gehört, wie

viele Studien gezeigt haben, zu den Unterrichtsmaßnahmen, die den Lernprozess am stärksten voranbringen können.

Informierendes und unterstützendes Feedback ist nicht nur im Unterricht eine zentrale Leitidee, sondern auch bei Schul- und Unterrichtsentwicklung. Genau hier liegt der Nutzen von Qualitätssicherung. So erhalten Lehrkräfte – einzeln und als Kollegien – Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten, Schüler- und Elternbefragungen und Inspektionsberichten. Hinter den eher ökonomisch-technischen Schlagwörtern, die mit dem Paradigmenwechsel zur Standard- und Ergebnisorientierung einhergehen, stehen also letztlich pädagogische Konzepte, die in der Diskussion um Leitideen und Reformkonzepte den aktuellen Kenntnisstand bündeln.

Ausblick

Standard- und Kompetenzorientierung fordern dazu auf, Lernarrangements wie auch spezifische Verfahren und Maßnahmen der Förderung von Schülerinnen und Schülern so zu gestalten, dass die fachlichen Kompetenzerwartungen, wie sie in Bildungsstandards und Lehrplänen formuliert sind, von möglichst allen erfüllt werden können. Damit können sie – bei allen Frei- und Spielräumen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung vor Ort – dazu beitragen, Unterrichtsskripte nachhaltig zu verändern.

Allerdings haben viele Schulen die Kompetenzorientierung als didaktisches Prinzip noch nicht ausreichend nachvollzogen.

Um einen kompetenz- und standardorientierten Unterricht entsprechend den Lernvoraussetzungen, Lernstilen, Lernpotenzialen und Lernschwierigkeiten von Lerngruppen und von einzelnen Schülerinnen und Schülern umzusetzen, bedarf es aus der Perspektive einer fachlichen Unterrichtsentwicklung noch vielfältiger Bemühungen und Anstrengungen in der Forschung, in der Aus- und Fortbildung sowie im Bereich effektiver Unterstützungssysteme und -angebote.

Prof. Dr. Eckhard Klieme ist Leiter der Arbeitseinheit Bildungsqualität und Evaluation am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt a. M. und hat zugleich einen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft an der Universität Frankfurt. Er ist Koordinator der Arbeitsgruppe „Educational Effectiveness“ in der „European Association for Research on Learning and Instruction“ und war bis 2001 Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin sowie bis 1997 Mitarbeiter am Institut für Test- und Begabungsforschung der Studienstiftung des Deutschen Volkes in Bonn. Er ist zudem Mitherausgeber und Redaktionsmitglied der *Zeitschrift für Pädagogik*.

Arbeitsschwerpunkte:

Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung, Kompetenzmessung und Leistungsbeurteilung, Internationale Vergleichsstudien

