

Nina Röhrig

Standards zeitgemäßer Grundschularbeit"

Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards

Nationale Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an **das Lehren und Lernen in der Schule**. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur **Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit** ein zentrales Gelenkstück dar. Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben.

Für die **Gestaltung von Bildungsstandards** werden in der Expertise von *Prof. Dr. Eckhard Klieme* folgende Vorschläge gemacht:

Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. **Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen.** Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Der Darstellung von Kompetenzen, die innerhalb eines Lernbereiches oder Faches aufgebaut werden, ihrer Teildimensionen und Niveaustufen, kommt in diesem Konzept ein entscheidender Platz zu. **Kompetenzmodelle** konkretisieren Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung. Sie formulieren damit eine **pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten**. Die Expertise benennt mehrere Beispiele für Kompetenzmodelle aus der Mathematik (etwa bei PISA), aus dem Fremdsprachenlernen und der Naturwissenschaftsdidaktik. Diese Modelle stützen sich auf fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen.

Die **erste Funktion** der Bildungsstandards besteht in der **Orientierung** der Schulen auf verbindliche Ziele. Lehrkräfte, aber auch Lernende und deren Eltern können sich darauf bei der pädagogischen Weiterentwicklung von Schule und Unterricht beziehen.

Kompetenzmodelle bieten den Lehrerinnen und Lehrern ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln. Bildungsstandards lassen den Schulen einen starken **Freiraum für die innerschulische Lernplanung**, zumal wenn die Lehrpläne und Rahmenrichtlinien der Länder auf Kerncurricula begrenzt werden. Diesen Freiraum zu nutzen, kann die Schule voran bringen, erfordert aber auch **Unterstützung** durch Einrichtung der Lehrerbildung, Schulaufsicht und Landesinstitute.

Eine **Zweite Funktion** der Bildungsstandards besteht darin, dass auf ihrer Grundlage **Lernergebnisse erfasst und bewertet** werden. Mit Bezug auf die Bildungsstandards kann man überprüfen, ob die angestrebten Kompetenzen tatsächlich erworben wurden. So lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat (**Bildungsmonitoring**), und die Schulen erhalten eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit (**Schulevaluation**). Die Standards können auch Hinweise geben für die individuelle Diagnostik und Förderung. Allerdings legt die Expertise Wert darauf, dass Tests, die im Bildungsmonitoring und für die Schulevaluation eingesetzt werden, solche Individualdiagnostik aus methodischen Gründen meist nicht erlauben. Von einer Verwendung der Standards bzw. standardbezogener Tests für die Notengebung und Zertifizierung wird abgeraten.

Die Expertise beschreibt in den beiden letzten Kapiteln die **Infrastruktur**, die in Deutschland für Entwicklung und Implementierung der Bildungsstandards sowie für Bildungsmonitoring und Schulevaluation entstehen sollte, und die **Arbeitsschritte** der nächsten Jahre.

Die bisherigen Arbeiten in den Ländern und in der KMK bilden einen guten Ausgangspunkt. Aufgaben der näheren Zukunft sind vor allem die **fachdidaktische Vertiefung in Kompetenzmodellen**, die Festlegung von **Mindeststandards**, die Einwicklung von **Aufgabenpools und Testverfahren** sowie die **Implementation** an den Schulen. Es wird betont, dass die verbindliche Festsetzung von Standards und die standardbezogene Evaluation von Schulen **Angelegenheit der einzelnen Länder** sind. Für die Entwicklung von Standards und Tests sowie das (nationale) Bildungsmonitoring – das an PISA und andere internationale Untersuchungen gekoppelt werden könnte – schlägt die Expertise jedoch den **Aufbau einer nationalen Agentur** vor.

Wenn es gelingt, Bildungsstandards so zu gestalten, dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne "Philosophie" der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, dann können die Standards zu einem Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden.
(Zusammenfassung der Expertise von Prof. Dr. Eckhard Klieme)

Zur aktuellen Diskussionslage

Im Rahmen der aktuellen Qualitätsdebatte im Bildungssystem spielen drei Ansätze bundesweit eine besondere Rolle:

- **die Festlegung von Standards für bestimmte Klassenstufen**
Die Kultusministerkonferenz lässt solche Standards mit bundesweiter Geltung durch Expertengruppen erarbeiten. [\(1\)](#)
- **Leistungstests und Vergleichsarbeiten für bestimmte Klassenstufen**
Sie werden zur Entwicklung und Verwendung in den Varianten: landesweite oder bundesweite Geltung diskutiert.
- **die Förderung von vermehrter Selbstständigkeit der Schulen,**
hierin eingeschlossen die Erarbeitung von Schulprogrammen und schuleigenen Lehrplänen. [\(2\)](#)

Diese drei Ansätze bilden auch international gesehen einen Zusammenhang: Die selbstständiger werdenden Schulen müssen sich in ihren schuleigenen Lehrplänen bei aller Eigenständigkeit in den Entscheidungen auch an einem Kern von Zielen, Inhalten und Prinzipien orientieren, der für alle Schulen gilt. Dieser Kern soll die gesellschaftlichen Ansprüche an die Schule sicher stellen und zugleich die individuellen Bildungsansprüche der Kinder auf tragfähige Grundlagen für weiteres Lernen im Bildungssystem klären. Staatliche Aufgabe muss dann sein, die Bildungsgerechtigkeit herzustellen, d.h. alle Schulen so auszustatten, dass diese Bildungsansprüche auch eingelöst werden können. Dies erfordert eine bestimmte Qualität von Unterricht, gegebenenfalls für bestimmte Schulen oder Kinder zusätzliche Ressourcen an Zeit, an Lehrkräften, an Materialien. Allerdings birgt die skizzierte Konstruktion der drei Ansätze auch erhebliche Gefahren.

Probleme der Standards

- **In einem technischen Input-Output-Verständnis könnten die Standards einheitliche Ziele für alle Schülerinnen und Schüler am Ende einer Schulphase bedeuten. Damit blieben die individuellen Möglichkeiten der Kinder unberücksichtigt, die immer eine Bandbreite von Entwicklungsverläufen und Entwicklungsständen aufweisen.**
- **In den Blick genommen werden könnte vorwiegend das Kopfwissen statt der Kompetenzen. Damit würde die grundlegende Bildung unzulässig verkürzt, wichtige Bildungsbereiche, überfachliche Kompetenzen und Erziehungsaufgaben der Grundschule blieben ausgeklammert. Sie würden dann in der öffentlichen Wertschätzung mehr und mehr aus dem Blick geraten.**

- **Die Festlegung könnte einseitig von aktuellen gesellschaftlichen Erwartungen her erfolgen. Damit würde der immer mit bestimmende Ansatz der individuellen Bedürfnisse der Kinder ausgeklammert.**

Probleme der Leistungstests und Vergleichsarbeiten

- Alltagstaugliche Leistungstests verkürzen die Bildungsergebnisse in der Regel auf solche Ziele, die im Unterrichtsalltag leicht überprüfbar sind. Damit würde im eigenen Selbstverständnis und in der öffentlichen Wahrnehmung der Grundschule die Aufgabe des schulischen Lernens auf solche Ziele hin reduziert. Angesichts der Bedeutung, die solchen Tests öffentlich beigemessen werden, würde der Unterricht sich zudem auf die Testvorbereitung selbst verkürzen ("teaching to the test"). Individuelle Ziele der Kinder würden nahezu bedeutungslos.
- Die öffentliche Aufmerksamkeit für Leistungstests vereinseitigt die Instrumente zur Darstellung von Leistungen. Damit würden besonders bildungswirksame Möglichkeiten in den Hintergrund treten, nämlich prozessgebundene Lernerfolgs-Rückmeldungen wie Entwicklungsbeobachtungen oder Lerngespräche sowie neuere kindgeleitete wie Lerntagebücher oder Portfolios.
- Bei landes- oder bundesweiten Leistungstests wird immer auch die Möglichkeit ins Auge gefasst, Schulen in veröffentlichten Listen in ihren Leistungen zu vergleichen und in Konkurrenz zueinander zu bringen (Schul-Ranking). Ein solches öffentliches Ranking demütigt die Betroffenen und behindert dadurch die Fortentwicklung der Schule mehr, als es sie befördert. Zudem würde das derzeit schon stark ausgeprägte Unrecht, wie es für die deutsche Schule kennzeichnend ist, dramatisch zugespitzt: Kinder an Grundschulen in bildungsferneren Milieus gerieten noch weiter ins Hintertreffen.

"Bildungsgesellschaft" statt "Wissensgesellschaft"

In dieser Situation legt der Grundschulverband einen Gegenvorschlag vor, der grundlegende Bildungsansprüche aller Kinder formuliert und dabei die oben beschriebenen Gefahren zu vermeiden sucht. Der Grundschulverband folgt dabei einem traditionsreichen Bildungsbegriff, der die individuellen Ansprüche des Kindes und die gesellschaftlichen Ansprüche an das Kind miteinander in Einklang zu bringen versucht - realisiert insbesondere durch den Charakter der Bildungsorganisation und durch die Auswahl der Ziele und Inhalte. Die durch Bildung mögliche Höherentwicklung der Individuen wird dabei als Voraussetzung und als Ziel für die Höherentwicklung der Gesellschaft mitgedacht. Schule ist demnach immer auch ein gesellschaftliches Zukunftsmodell. Von hier her werden individuelle Stärkungen der persönlichen Autonomie gesellschaftlich hoch bedeutsam - man denke an Beispiele wie das Vermeiden von tiefgreifenden Verletzungen durch inhumane Umgangsweisen, die Förderungen des selbstständigen Lernens oder das Demokratie-Lernen auch in der Grundschule.

Damit stellen wir dem auf Wissen, Vergleichbarkeit und Abprüfbarkeit abzielenden verkürzten Lern- und Leistungsbegriff der aktuellen schulpolitischen Debatte den umfassenderen Begriff der grundlegenden Bildung gegenüber.

Kurz: Der Grundschulverband setzt dem derzeit vorherrschenden Begriff der Wissensgesellschaft den weiteren der Bildungsgesellschaft entgegen.

Der Grundschulverband verzichtet dabei nach langer Diskussion auf den Begriff Kerncurriculum, weil dieser in Gefahr steht, für einen verkürzten Bildungsbegriff in Anspruch genommen zu werden. Der ebenfalls aktuelle Begriff der Standards wird dagegen aufgenommen, aber nicht im Sinne von am Ende der Grundschulzeit abprüfaren Zielen, sondern im Sinne von Standards zeitgemäßer Grundschularbeit: Sie kennzeichnen eine für Kinder anregende Lernumgebung und

individuelle Förderung ebenso wie die Perspektiven der zu unterstützenden Lernentwicklungen in der Zielorientierung.

Zum Vorschlag des Grundschulverbandes

In zweijähriger Diskussions- und Entwicklungsarbeit wurde die folgende Konzeption erarbeitet: Die Bildungsansprüche von Grundschulkindern werden in zwei Dimensionen formuliert:

1. In einem **Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit** werden **neun überfachliche Prinzipien für die Gestaltung von Unterricht und Schulleben formuliert. Dazu werden Bedingungen beschrieben, die Schulen und die für Schule Verantwortung Tragenden erfüllen müssen, damit diesen Prinzipien entsprochen werden kann.**
2. Als **tragfähige Grundlagen** für weiteres Lernen werden für die Lernbereiche der Grundschule **Ziele, Bedingungen und Bandbreiten der Entwicklung beschrieben.**
3. Die **Ziele** werden als **Kompetenzen formuliert. Sie sind die Förder-Perspektive vom ersten Schuljahr an, sie gelten für die Grundschulzeit und über die Grundschulzeit hinaus. Sie beschreiben nicht alle möglichen Ziele sondern eine Auswahl der für weiteres Lernen wesentlichen Kompetenzen mit Freiräumen für die Ergänzung und Konkretisierung in den schuleigenen Lehrplänen.**
4. **Die Kinder können nur dann Chancen erhalten, diese Kompetenzen zu entwickeln, wenn der Unterricht bestimmte didaktische Bedingungen erfüllt. Sie werden unter dem Stichwort Bedingungen skizziert.**
5. **Die Kinder realisieren die Kompetenzen in ihrer Entwicklung und am Ende der Grundschulzeit individuell unterschiedlich. Dies wird mit dem Abschnitt: Bandbreite der Entwicklungen gekennzeichnet. Gerade hierzu müssen Erfahrungen an den Schulen gesammelt werden, um faktische Bandbreiten beschreiben zu können. Der interne Vergleich zwischen Schulen, die unter ähnlichen Bedingungen arbeiten, kann für die einzelne Schule wichtige Aufschlüsse geben.**

Diese Rubriken - Ziele, Bedingungen, Bandbreiten der Entwicklungen - finden sich auf den jeweils rechten Seiten. Um deutlich zu machen, welcher didaktische Kontext zeitgemäßer Grundschularbeit nötig ist, werden auf den linken Seiten synchron zu den tragfähigen Grundlagen Ausführungen zur didaktischen Orientierung gemacht

Zur Arbeit mit den "Bildungsansprüchen von Grundschulkindern - Standards zeitgemäßer Grundschularbeit"

Die hier formulierten Bildungsansprüche im Leitkonzept und in den tragfähigen Grundlagen betreffen alle Verantwortungsebenen (4):

- Schule: Hier werden die Schulprogramme und schuleigenen Lehrpläne je nach Standort und den nötigen und möglichen Bildungschancen der Kinder eigenverantwortlich formuliert. Dabei muss sicher gestellt werden, dass das Leitkonzept und die tragfähigen Grundlagen in diese Arbeiten integriert werden. **Erarbeitet werden müssten Indikatoren, an denen diese Vorgaben in ihrer Realisierung und ihrem Erfolg evaluiert werden können - intern und extern.**
- Schulaufsicht, Verwaltung, Schulträger, Fortbildung: Die Schulen werden darin unterstützt, ihre Programme und schuleigenen Lehrpläne zu entwickeln sowie Leitkonzept und tragfähige Grundlagen darin zu integrieren. Sie werden dann unterstützt, diese Vorhaben realisieren zu können und die Qualität ihrer Arbeit zu prüfen und auszuweisen.
- Politik: Die Schulen werden auf dem Weg zu vermehrter Selbstständigkeit gefördert. Besondere Beachtung muss der Bildungsgerechtigkeit gelten: Alle Schulen, auch Schulen, die unter schwierigen Bedingungen arbeiten, müssen in die Lage versetzt werden, das

Leitkonzept zu realisieren und die tragfähigen Grundlagen für weiteres Lernen bei den ihnen anvertrauten Kindern zu entwickeln. Dies erfordert, dass die Schulen je nach Bedarf unterschiedlich mit Personal und weiteren Ressourcen an Zeit, Material und Unterstützungen ausgestattet werden.

- Schulen, deren Schülerinnen und Schüler nach wiederholter Feststellung am Ende der Grundschulzeit die tragfähigen Grundlagen nicht entwickelt haben, müssen besondere Unterstützung und Hilfen zur Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Arbeit und Qualitätsverbesserung erhalten.

Was soll in Zukunft geändert werden?

Wie wird von staatlicher Seite aus versucht, das Schulsystem in Deutschland zu steuern?

Es gibt vier Grundvarianten staatlicher Steuerung des Unterrichts: Assessment Modell, Examen-artium Modell, Philantropisches Modell, Klassisch-bürokratisches Modell.

These 2

Die Bundesregierung und die Bundesländer haben eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen beschlossen, die zur Qualitätsverbesserung in den Schulen beitragen sollen. Auch die inhaltlichen Rahmenvorgaben für den Unterricht sollen verändert werden.

Einzelaspekte

- Die Bundesregierung hat ein Programm zum Aufbau und Ausbau von Ganztagschulen beschlossen.
- Im Bundesland Hessen sind folgende Maßnahmen getroffen worden: Vorlaufkurse für Kinder aus Migrantenfamilien, Orientierungsarbeiten (Grundschule) und Vergleichsarbeiten (Sekundarstufe I), Abschlussprüfungen in den Bildungsgängen Hauptschule und Realschule, Veränderung der Lehrerausbildung, Verpflichtung der Lehrkräfte zur Fortbildung.
- Besonders wichtig erscheint die Veränderungen der inhaltlichen Rahmenvorgaben.

These 3

Die Formulierung von konkreten Bildungszielen sowie der Kompetenzen über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um diese Ziele zu erreichen, bedeuten einen Paradigmenwechsel bei der Sicherung von Lehr- und Lernqualität: Weg von der Input-Steuerung hin zur Output-Steuerung.

Einzelaspekte:

Die Kultusministerkonferenz hat beschlossen, Bildungsstandards für die Grundschule (Ende Jg. 4), für den Hauptschulabschluss und für den Mittleren Bildungsabschluss in Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache zu erarbeiten. Inzwischen liegen erste Ergebnisse aus den Bundesländern und der KMK vor.

Die Analyse zeigt, "dass in der Praxis recht unterschiedlich und unsicher mit dem Begriff "Kompetenz" und mit Kompetenzmodellen umgegangen wird". (Expertise BMBW und KMK durch DIPF)

Es gibt eine Reihe von Merkmalen, denen gute Bildungsstandards genügen müssen, um allen Beteiligten in den Schulen die verbindlichen Ziele und Kompetenzanforderungen möglichst eindeutig zu vermitteln: Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit für alle, Differenzierung, Verständlichkeit, Realisierbarkeit.

"Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten

erworben haben sollen." (KMK 2003) Bildungsstandards sind kein Ersatz für Noten oder ein neues Ausleseinstrument für Schülerinnen und Schüler.

Kompetenzen beschreiben - so Prof. Klieme - Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Solche Kompetenzen müssen erlernbar sein und um Schulkontext fach- bzw. lernbereichsspezifisch ausformuliert werden, da Kompetenzen nur an bestimmten Inhalten erworben werden können.

Bildungsstandards konzentrieren sich damit auf überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen und vermessen keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung. (vgl. KMK 2003)

Der Begriff "Kompetenzen" ist abzugrenzen von den in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden- Sozial- und Personalkompetenz. Kompetenzen im Zusammenhang mit Bildungsstandards werden - so Prof. Klieme - verstanden als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder "Domänen". Für die Entwicklung von Bildungsstandards ist eine Übereinkunft im Sprachgebrauch notwendig. Es reicht nicht fächerübergreifende Schlüsselqualifikationen als "Allheilmittel" schulischer Bildung auszuweisen. Auch wenn Komponenten wie Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz bedeutsam sind, ersetzen sie doch nicht die starke fachliche Bindung von Kompetenz. (Vgl.: Expertise)

Die Rolle von Kompetenzmodellen ist es, einerseits zu beschreiben, welche Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern in bestimmten Altersstufen in den jeweiligen Fächern erwartet werden. Hinzu kommt aber die Aufgabe, welche Wege zum Wissen und Können eingeschlagen werden können: Es gilt zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabensammlungen zu vermitteln.

Bildungsstandards nutzen Kompetenzmodelle, in denen der simultane Einsatz von Wissen und Können bei der Bewältigung von Anforderungssituationen eine wichtige Rolle spielt. Der Begriff "Wissen" wird dabei nicht auf Kenntnisse reduziert. Wissen über Sachverhalte muss zunehmend prozeduralisiert, d.h. in automatisch zugängliche Verknüpfungen und Abläufe überführt werden. Höhere Kompetenzniveaus in einer Domäne oder einem Fach wären durch immer stärkere Prozeduralisierungen von Wissen charakterisierbar: Wissen geht auf höheren Niveaustufen in Können über (vgl. E. Klieme, u.a.: Expertise).

These 4:

Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen: Sie benennen die konkreten Kompetenzen, die in Aufgabenstellungen umgesetzt und mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.

Insofern lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat.

Einzelaspekte:

- Standards betonen die Verantwortung der Schulen und Lehrkräfte für die Lernergebnisse und schaffen gleichzeitig mehr Raum für eigenständiges Handeln. Sie fordern Lehrerinnen und Lehrer auf, fachbezogene und fächerübergreifende Lehr- und Lernprozesse im Hinblick auf klare Zielstellungen neu zu durchdenken.
- Schulprogramme sind das zentrale Medium, in dem Stärken und Problembereiche benannt, Entwicklungsziele formuliert und Maßnahmen geplant werden. Da Bildungsstandards eine output-orientierte Steuerung des Schulsystems implizieren, werden Schulen regelmäßig ihre Stärken und Schwächen analysieren und dabei die erreichten Kompetenzen als wesentliches Kriterium neben anderen zur Kenntnis nehmen, um erneut entsprechende Verbesserungen in den Unterricht zu implementieren.

- Die zentrale Lehrplanentwicklung wird durch Bildungsstandards prinzipiell entlastet, weil curriculare Regelungen unterhalb der Ebene der Standards tendenziell in die Schulen verlagert werden können. (Klieme, u.a. Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, hrsg. v. BMBF und KMK, Bonn 2003) Bildungsstandards decken nicht das gesamte Curriculum, sondern nur einen Kernbereich ab. Bildungsstandards und Kerncurricula schließen sich nicht gegenseitig aus. Bildungsstandards können die Lehrpläne keineswegs überflüssig machen, weil sie deren inhaltliche und prozessuale Orientierungs- und zeitliche Steuerungsfunktion nicht übernehmen können.
- Damit Schulen sich auf die Standards einstellen und eigene Wege zu ihrer Umsetzung entwickeln können, brauchen sie in Zukunft mehr Freiräume und zugleich mehr Unterstützung und Beratung.

These 5:

Ob Bildungsstandards tatsächlich zur Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich beitragen, entscheidet sich im Unterricht in den Schulen und ist von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und staatlichen Vorgaben beeinflusst.

Einzelaspekte:

- "Jedermann glaubt zu wissen, was guter Unterricht ist. Doch es gibt kein einvernehmliches Verständnis darüber, wodurch er sich auszeichnet, was für Kriterien er erfüllen muss und welche Maßstäbe zu seiner Beurteilung geeignet sind." (Franz E. Weinert 1998)
- Nach der konstruktivistischen Lerntheorie ist Lernen kein passives Aufnehmen und Abspeichern von Informationen und Wahrnehmungen, sondern ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion. Lernen ist demnach ein individuelles, selbst gesteuertes Überarbeiten und Erweitern vorhandener Konstrukte. Daher ist in letzter Konsequenz keine Wissensvermittlung möglich, sondern nur das Geben von Anregungen zu weiterer Konstruktion.
- Lernergebnisse werden auf der Ebene des Bildungssystems (Bildungsmonitoring) und auf der Ebene der Einzelschule (Schulevaluation) empirisch erfasst.
- Durch vertiefende Analysen zur PISA-Studie liegen inzwischen auch Ergebnisse zu den Einflüssen von Klassenwiederholungen, Schülerarbeit am Nachmittag und Einflüsse der Familie, des jeweiligen Freundeskreises als auch Vergleiche zwischen privaten und öffentlichen Schulen vor. Hinzu kommt, dass durch die PISA-Ergebnisse Fragestellungen zum Schriftspracherwerb und zum Erwerb der Lesekompetenz verstärkt erörtert werden.

Anm.:

Die „DESI-Studie“ (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International), die im Schuljahr 2003/2004 bundesweit 220 Schulen einbezogen hat und die Länder Südtirol, Österreich und die Schweiz umfasst, konnte nicht berücksichtigt werden. (Dipf-Frankfurt)

Die lokale Studie „**Scholastik-Projekt**“ – Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung in Mathematik und Rechtschreiben in Grundschulen Münchens (vgl. Weinert/Helmke) belegt die Bedeutung qualitativen Unterrichts für erfolgreiches Lernen.

Die regionale **Markus-Studie** (Mathematik-Gesamterhebung in Rheinland-Pfalz) zu Kompetenzen, Unterrichtsmerkmalen, Schulkontext in der Mittelstufe belegt, dass das Lernklima in der Klasse und das familiäre Umfeld entscheidend für den Erfolg in der Schule sind. Die Klassengröße hat dagegen keinen entscheidenden Einfluss auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. (dpa-Kulturpolitik 47/2000/22.11.2000)

Anmerkungen

(1) siehe Protokoll der 299. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 17./18. Oktober 2002 in Würzburg

(2) Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand, bes. S. 144 ff.

(3) Wolfgang Böttcher / Peter E. Kalb (Hrsg.) (2001): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift. Weinheim: Beltz
Grundschulverband aktuell. Frankfurt: Grundschulverband, H. 74 S. 3-18, H.75 S. 10-17 (2001) sowie H. 78 S. 3-11, H. 79 S. 23-24 (2002)

(4) ausführlich: Grundschulverband (Hrsg.) (o.J. / 1999): Zur Qualität der Leistung. 5 Thesen zu Evaluation und Rechenschaft der Grundschularbeit. Erneut abgedruckt in: Rudolf Schmitt (Hrsg.) (1999): An der Schwelle zum 3. Jahrtausend. Frankfurt: Grundschulverband Band 105, S. 164 ff.

- Im internationalen Vergleich zeigt Deutschland große Schwächen vor allem in den unteren Leistungsbereichen. Die Befunde der TIMMS- und PISA-Studie zu den Ergebnissen der IGLU-Studie unterscheiden sich.
- Bildungserfolge in Deutschland sind abhängig von der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler.
- Die Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen, die aus Migrationsfamilien stammen und Jugendlichen, deren beide Eltern in Deutschland geboren wurden, sind in allen untersuchten Kompetenzbereichen erheblich.
- Schülerinnen haben im PISA-Durchschnitt bessere Ergebnisse erzielt als die Jungen.
- "Die Zusatzstudie PISA-E hat gezeigt, dass es innerhalb Deutschlands erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern gibt, die im Interesse des Gleichheitsgebots (gleiche Bildungschancen für alle Jugendliche, unabhängig vom Wohnort) verringert werden sollten." (KMK 2003)
- Die deutschen Schulen werden bis heute hauptsächlich durch umfangreiche Lehrpläne gesteuert. Nationale Bildungsstandards sind eine Alternative zu den vielen Detailregelungen, die das deutsche Schulsystem prägen. Neu an diesem Ansatz ist, dass von den Ergebnissen her gedacht und geplant wird. "Durch die PISA-Studie ist deutlich geworden, dass die Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt." (KMK, 2003)
- Die Europäische Kommission erwartet von allen EU-Staaten, den Anteil der 15-jährigen, die im PISA-Test zur Lesekompetenz Stufe I nicht überschreiten, bis zum Jahr 2010 zu halbieren.