

Man muss nicht nur wollen...



man muss **auch können!**

Antworten der
GEW auf
Fragen des
Kultusministeriums
zur
Bildungsplanreform





Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen, sehr geehrte Damen und Herren,

als „tiefgreifendste Bildungsreform der letzten Jahrzehnte“ hat Baden-Württembergs Kultusministerin Dr. Annette Schavan die Bildungsplanreform 2004 bezeichnet. Seit Monaten kann man auf den Internetseiten des Kultusministeriums und des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht (www.bildungsstandards-bw.de) die Konzeption und die laufenden Überarbeitungen der aktuellen Bildungsplanreform verfolgen. Neben den Auswertungen der Stellungnahmen zum gültigen Lehrplan, den vorliegenden Kontingenztafeln, Bildungsstandards und den Niveaunkonkretisierungen gibt das Ministerium in der Form eines Frage-Antwort-Rasters Auskunft über die grundlegende Konzeption der Reform.

Wir haben einen großen Teil der dort gestellten Fragen und Antworten des Kultusministeriums aufgegriffen und mit den von der GEW entwickelten Vorstellungen und den Ergebnissen wissenschaftlicher Studien und Expertisen konfrontiert. So sehr wir eine grundlegende Reform der Bildungspläne begrüßen, so deutlich kritisieren wir die Erarbeitung und Umsetzung der neuen Bildungspläne. Es genügt eben nicht mit Schlagworten wie „Bildungsstandards – Kerncurriculum – Fächerverbünde – Niveaunkonkretisierungen – Vergleichstests ...“ zu operieren ohne vorher geklärt zu haben, was sich denn nun eigentlich hinter diesen Begriffen verbirgt. Vor diesem Hintergrund ist die vorliegende Broschüre entstanden, deren Titel genau dieses Defizit deutlich machen soll. Die ausführliche Stellungnahme der GEW zu den Bildungsstandards ist im Internet abrufbar (www.bawue.gew.de).

Dennoch appellieren wir an alle Lehrerinnen und Lehrer sich jetzt aktiv in die laufende Bildungsplanreform einzuschalten: Seit Oktober 2003 sind die neuen Bildungspläne an den Schulen. Zum Schuljahresbeginn 2004 werden sie in Kraft gesetzt.

Nach unserer Beobachtung ist dies noch nicht allen Schulen bewusst. Um so dringlicher ist eine breite und ernsthafte Diskussion der Bildungsplanreform. Ob und wie die Reformziele tatsächlich mit dem vorgesehenen Instrumentarium erreicht werden können, wird nicht zuletzt an den Schulen entschieden. Je früher wir uns einmischen, desto eher besteht die Möglichkeit, Korrekturen vorzunehmen oder ggf. Alternativen einzufordern.

Ich danke dem Kollegen Dr. Hartmut Markert, Leiter des Vorstandsbereichs Allgemeinbildende Schulen, und seinen Kolleginnen und Kollegen für die Erarbeitung der Inhalte sowie meiner Kollegin Ute Kratzmeier für die Koordination und redaktionelle Bearbeitung.

Rainer Dahlem, Landesvorsitzender

Inhaltsverzeichnis

Zu den Hintergründen der aktuellen Bildungsdebatte	5
1. Welche Ziele verfolgt die Reform?	6
2. Wie werden die Ziele der Reform erreicht?	8
3. Warum kann man in Bezug auf die Bildungsreform von einem Paradigmenwechsel sprechen?	10
4. Welche Merkmale prägen die neue Unterrichtskultur?	12
5. Was ist unter den Neuerungen der Bildungsplanreform zu verstehen?	14
6. Gibt es für die verschiedenen Schularten dieselben Bildungsstandards?	16
7. Wie sind die neuen Bildungspläne aufgebaut?	18
8. Was sind Niveauekonkretisierungen?	20
9. Was ist unter einer Kontingentsturentafel zu verstehen?	22
10. Wie wurde die Öffentlichkeit bei der Reformarbeit beteiligt?	23
11. Was bedeutet der Begriff Evaluation?	24
12. Welche Aufgaben nehmen die Erprobungsschulen wahr?	26
13. Wie wird das Erreichen der Bildungsstandards überprüft und gesichert?	26
14. Welcher Zeitrahmen ist für die Umsetzung der Bildungsplanreform angesetzt? . .	28
15. Welche Rolle spielt der Bildungsrat bei der Bildungsreform?	29
16. Welche zentralen Konsequenzen werden aus der PISA 2000 Studie für die allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg gezogen?	30
Was noch zu fragen wäre...	32
Glossar	33
Literatur zum Thema	34

Zu den **Hintergründen** der aktuellen Bildungsdebatte.

Bildung ist noch immer ein Thema, auch nach dem Abklingen der großen PISA-Schockwellen. PISA ist zum Synonym für bildungspolitischen und vor allem schulpolitischen Reformeifer geworden. Dabei werden die Ergebnisse dieser internationalen Schulleistungsstudie zur Begründung für alles – und damit auch wieder für nichts.

Jedoch waren die wenigsten Ergebnisse der PISA-Studie wirklich neu und überraschend. Die mäßigen Leistungen der Schülerinnen und Schüler an deutschen Schulen und die gravierende Benachteiligung soziale Schwacher sind seit langem bekannt. Bildungspolitiker sehen sich anscheinend aber erst dann zum Handeln genötigt, wenn diese skandalösen Zustände sich im internationalen Vergleich messen müssen und – dank plakativer Rankings – das Versagen des deutschen Schulsystems auf den Titelseiten der Medien offensichtlich und bloß gestellt wird.

So werden nun die bildungspolitischen Reformprojekte in Baden-Württemberg, wenn auch zum Teil längst vor PISA ins Rollen gebracht, als „PISA-konform“ gewertet: Ob neue gymnasiale Oberstufe, Verkürzung der gymnasialen Schulzeit auf 8 Jahre, Schulanfang auf neuen Wegen oder eben die Bildungsplanreform – das Kultusministerium sieht sich auf dem richtigen Weg.

Dabei warnen die Autoren der PISA-Studie – und dies gilt generell für Schulleistungsvergleiche – vor kausalen Schlussfolgerungen. Es gilt vielmehr zunächst einmal zur Kenntnis zu nehmen, was ist und was nicht ist:

- Ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler verfügen nicht über die für eine eigenständige Lebensführung notwendige Grundbildung in den von PISA getesteten Kompetenzbereichen.
- Die Chancengleichheit im Bildungssystem ist nicht gewährleistet. Im Gegenteil verstärkt das Bildungssystem Vor- und Nachteile sozialer Herkunft, insbesondere durch die viel zu frühe Selektion nach der Grundschule.
- Die Lehrkräfte verfügen nicht über die notwendige Diagnosefähigkeit. Die Fachorientierung dominiert die Pädagogik und Didaktik – zum Nachteil der Schülerinnen und Schüler.
- Das mit der Aufteilung der Schülerinnen und Schüler verfolgte Ziel eines „begabungsgerechten“ Schulsystems wird a) nicht erreicht und ist b) kontraproduktiv.
- Schulsysteme, die in erster Linie durch Vorgaben gesteuert werden, scheinen Systemen, die Ergebnis orientierter arbeiten und stärker auf die Autonomie der Schulen setzen, unterlegen zu sein.

Auf diesem Hintergrund wollen wir uns auf den folgenden Seiten mit den „Fragen des Kultusministerium“ zur aktuellen Bildungsplanreform auseinander setzen. Dabei geht es uns vor allem darum, die Vorhaben und die Begründungen des Ministeriums an dem zu messen, was die PISA-Studie im Kern als die gravierendsten Defizite im deutschen Bildungssystem identifiziert hat: die mittelmäßigen bis schlechten Leistungen des Schulsystems zu verbessern und die permanente Verletzung der Chancengleichheit zu beseitigen.

Der PISA-Schock

Reformland Baden-Württemberg

Unzureichende Grundbildung und soziale Diskriminierung

Mythos „begabungsgerechtes Schulsystem“

So antwortet das Kultusministerium:

Die neuen Bildungspläne enthalten die Vorgaben, welche grundlegenden und unverzichtbaren Haltungen, Werte, Kompetenzen und Wissensinhalte die Schule der heranwachsenden Generation vermitteln soll. Die Schule leistet damit ihren Beitrag zur Aneignung kultureller und wissenschaftlicher Traditionen, zur Vermittlung von Religion, Sitten und Gebräuchen, zu lebenslangem und nachhaltigem Lernen, praktischer Lebensbewältigung in Alltag und Beruf sowie zur aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Dies geschieht auch im Blick auf das Zusammenleben in unserer Gesellschaft und in Europa und im Blick auf eine zukünftige Weltgesellschaft. Schule ist heute schon Ort für die Integration von Schülerinnen und Schülern aus anderen Kulturkreisen. Kinder und Jugendliche können hier Werte kennen und anerkennen lernen; gleichzeitig sollen sie befähigt werden, Werte zu reflektieren und zu diskutieren und bei Wertkonflikten eigenverantwortete Haltungen zu entwickeln.

Die Bildungsplanreform hat sich das Ziel gesetzt

- *die Vermittlung personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Kompetenzen zu gewährleisten;*
- *Grundlagenwissen und Allgemeinbildung zu stärken;*
- *die Schul- und Unterrichtskultur an den Schulen des Landes grundlegend zu verändern sowie*
- *die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern und nachhaltig zu sichern.*

Weniger Stofffülle und weniger Spezialisierung öffnen dabei die erforderlichen Freiräume für die Entwicklung schulspezifischer Konzepte sowie z.B. auch für projektorientierte Lernverfahren, für die innere Differenzierung sowie eine Ausweitung der Fördermöglichkeiten für einzelne Schülerinnen und Schüler.

Hinweis: die hier zitierte und alle nachfolgenden „Antworten des Kultusministeriums“ sind der der Internetseite <http://www.bildungsstandards-bw.de/> entnommen. Zugriff am 15.09.2003.

Die Absicht der Landesregierung, die Bildungspläne einer grundlegenden Neuorientierung und Revision zu unterwerfen und konzeptionelles Neuland zu betreten, ist zu begrüßen. Die Bereitschaft, Schule neu zu denken und zu machen, ist insgesamt gewachsen. Wichtig ist es, bei den für die Reformen notwendigen Diskussions- und Beteiligungsprozessen alle einzubeziehen, die mit Schule zu tun haben.

Wir stimmen mit dem Ministerium darin überein, dass im Mittelpunkt aller Reformbemühungen - umfassend gesagt - die Weiterentwicklung der Schul-, Unterrichts- und Lernkulturen stehen muss. Weiterentwicklung besagt, dass Veränderungen schrittweise Ziele verfolgen, die Unterschiede und Akzentverschiebungen gegenüber dem bisher Gültigen und gemeinhin Praktizierten erkennen lassen. Neue Prinzipien und Instrumente der Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung bewirken für sich jedoch noch nichts. Sie müssen sich in erster Linie daran messen lassen, ob sie tatsächlich geeignet sind, die pädagogischen und praktischen Ziele zu erreichen. Die Debatte darüber, was wirklich anders werden soll, wurde bislang voll-kommen unzureichend geführt. Wer diese Debatte jedoch meidet, läuft Gefahr, dass Ziele der Reform nicht zu Zielen der in Schule und Unterricht praktisch Handelnden werden können.

Die Ziele, die das Ministerium mit der Reform verfolgt, sind überwiegend inhaltsleer und werfen mehr Fragen auf, als dass sie Antworten geben:

- Welche Kompetenzen sollen wie und wozu vermittelt werden?
- Was bedeutet „Grundlagenwissen und Allgemeinbildung“ in einer zunehmend funktional ausdifferenzierten Gesellschaft?
- In welche Richtung soll sich die Schul- und Unterrichtskultur ändern? – Änderung und Wandel sind doch nicht Selbstzweck!
- Was heißt es konkret, die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern? Was sind die Maßstäbe der Qualität?

Diese grundlegenden Fragen können nicht von den Einzelschulen im Rahmen ihrer größeren Autonomie beantwortet werden, sondern müssen im Vorfeld geklärt werden.

Aus Sicht der GEW müsste die Reform der Bildungspläne vorrangig folgende schulische Entwicklungsziele unterstützen:

- mehr Kindern und Jugendlichen muss im Sinne von mehr Chancengleichheit zu einer anschlussfähigen Grundbildungsfähigkeit verholfen werden;
- Unterricht sollte vor allem die Kompetenzen stärken, die ein selbständiges Lernen und Weiterlernen ermöglichen; dies gilt auch für jene Kompetenzen, die bisher als „wissensbasiert“ verstanden wurden und im Vordergrund standen;
- Unterricht sollte die Nachhaltigkeit des Kompetenzerwerbs stärken: durch seine vertikale, d.h. lernbiografische Kohärenz und das Zusammenwirken der Fächer im Blick auf vor- und überfachliche Kompetenzen;
- Unterricht sollte fachlich und fächerübergreifend den Problem- und Anwendungsbezug des Lernens stärken.

**Klarheit über
das wirklich Neue
schaffen.**

**Ziele klarer
definieren.**

**Schulische Entwick-
lungsziele der GEW**

2 Wie werden die Ziele der Reform **erreicht?**

So antwortet das Kultusministerium:

Der Bildungsplan setzt die im Schulgesetz niedergelegten Bildungs- und Erziehungsziele in konkrete Anforderungen um. Er gibt einen verbindlichen Rahmen vor, der neben allgemeinen Zielen und Grundsätzen Kompetenzen und Inhalte sowie Anforderungsniveaus benennt.

Für die Ausgestaltung eröffnet der Plan den Schulen und Lehrkräften vielfältige Gestaltungsspielräume. Künftig erstellt jede Schule mit einem eigenen Schulcurriculum einen Teil des Bildungsplans selbst. Die staatlichen Vorgaben werden dadurch vertieft und erweitert. Damit der schulische Dialog verstärkt und die Transparenz nach innen und außen gewährleistet wird, sind soweit möglich und sinnvoll alle am Schulleben Beteiligten einzubeziehen, also die Lehrerinnen und Lehrer, die Schülerinnen und Schüler, die Eltern, die Kommune und außerschulische Partner.

Die Umsetzung der Bildungsstandards, die Verpflichtung der Erarbeitung eines eigenen Schulcurriculums und die damit verbundene individuelle Gestaltung des schulspezifischen Teils des Bildungsplans führt Schulen dazu, eigene Wege zu entwickeln und zu gehen. Sie bieten die Chance für vielfältige Innovationen; die Lehrerinnen und Lehrer werden folglich größere Handlungsspielräume in der Ausgestaltung der Bildungspläne haben. Die Kontingenztafeln unterstützen diese Entwicklung insbesondere im Hinblick auf die Schulorganisation.

Mit der Orientierung an Bildungsstandards beschreitet diese Reform der Bildungspläne zumindest vom Anspruch her einen grundsätzlich anderen Weg der Zielbeschreibung für Schule und Unterricht. Bildungserwartungen und Lernergebnisse sollen in der Sprache des Kompetenzmodells formuliert werden. Über die Funktion und Tragfähigkeit des Kompetenzmodells im Zusammenhang mit der Konstruktion von Bildungsplänen liegen hierzulande bisher so gut wie noch keine Erfahrungen vor. Es ist wichtig sich vor Augen zu halten, dass sich aus der Abfolge wie auch immer formulierter Standards kein Unterricht ergibt.

Zwischen den vorgelegten Bildungsstandards bestehen erhebliche qualitative Unterschiede. Dies lässt den Schluss zu, dass vor Beginn der Arbeit der Bildungsplankommissionen eine substantielle curriculare Konzeption entweder nicht vorhanden war oder in unterschiedlicher Weise vermittelt wurde. Die Heterogenität der Bildungsstandards hängt sicher auch damit zusammen, dass die Funktion und grundlegende Ausgestaltung der Bildungsstandards, ihre Rolle zwischen den allgemeinen Bildungszielen und den konkreten Inhalten, nicht klar war.

Die Bildungsplankommissionen müssen wissen:

- Wie allgemein und abstrakt oder wie konkret sollen Bildungsstandards sein?
- Haben allgemeine Bildungsziele nicht für alle Bildungspläne eine verbindliche Leitfunktion?
- Wie kann es gelingen, dass die Aufgliederung der menschlicher Handlungs-, Leistungs- und Ausdrucksformen in Kompetenzen und deren (beispielhafte) Verknüpfung mit Inhalten und Gegenständen nicht doch wieder zu einer Verkürzung des Unterrichts auf die Vermittlung von als bedeutsam erachteten Wissens führt?

Es ist unser Eindruck, dass diese Fragen nicht substantiell geklärt wurden, sondern pragmatisch dergestalt unterlaufen wurden, dass die Kommissionen „ihre“ Standards nach rein formalen Vorgaben einrichten durften bzw. mussten. So verwundert es nicht, dass bei der Formulierung vieler Standards ganz offensichtlich auf die bestehenden Lehrpläne zurück gegriffen wurde.

Innovativer und den postulierten Zielen der Reform zuträglicher wäre es gewesen, eine eigenständige Gesamtkonzeption von Kompetenzen zu entwickeln und dann über die Bandbreite möglicher Inhalte zu diskutieren.

Die Verpflichtung, ein eigenes Schulcurriculum zu entwickeln, setzt voraus, dass die Kollegien an den Schulen durch entsprechende Fortbildungen gründlich auf diese anspruchsvolle Arbeit vorbereitet werden. Obwohl die Planung der Umsetzung der neuen Bildungspläne bereits mit dem Start des Schuljahrs 2003 beginnen soll, sind Informationen über die Notwendigkeit und Möglichkeit der Fortbildung für die einzelnen Kolleginnen und Kollegen noch kaum bekannt. Damit ist vorprogrammiert, dass die neuen Bildungspläne zunächst einmal für große Unsicherheit und Unruhe an den Schulen sorgen werden. Dies ist keine gute Voraussetzung für den Beginn der Umsetzungsphase. Aus Sicht der GEW gibt es keinen Grund für eine derart überstürzte und mangelhaft kommunizierte Einführung der neuen Bildungspläne. Die Verschiebung um mindestens ein Jahr ist auch aus diesem Grunde geboten.

**Paradigmenwechsel:
Von der Input- zur
Output-Steuerung**

**Keine fundierte
und durchgängige
Konzeption
erkennbar**

**Keine hinreichende
Klärung grundlegender
Fragen**

**Mangelhafte Vorbe-
reitung erfordert
Verschiebung**

Warum kann man in Bezug auf die Bildungsreform von einem **Paradigmenwechsel** sprechen?

So antwortet das Kultusministerium:

Mit der Formulierung von Bildungsstandards, die ein Kerncurriculum enthalten, und dem Auftrag an die Schulen ihr eigenes Schulcurriculum zu gestalten ist ein Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungswesens verbunden. Steuerung erfolgt nicht mehr primär über detaillierte Vorgaben, sondern über die Evaluation von Unterrichtsergebnissen, die an den Bildungsstandards orientiert sind. Von einer input-orientierten wird damit zu einer output-orientierten Steuerung übergegangen, die sich auf die Ergebnisse bezieht.

Dieser Wechsel in der Organisations- und Steuerungsphilosophie des Bildungswesens ist mit einem hohen Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für die Schulen verbunden. Durch die Verlagerung vielfältiger operativer Maßnahmen werden schulspezifische Wege der Umsetzung entwickelt. Ausgehend von den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wird in der Folge der Erziehungs- und Bildungsauftrag umfassender realisiert.

Das meint die **GEW**:

Die Steuerungsfunktion von Standards für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen kommt vordergründig in der Darstellungssystematik der Bildungspläne zum Ausdruck. Tatsächlich verbirgt sich dahinter die innovationsstrategisch entscheidende Frage, wie Bildungsstandards in Unterricht transformiert werden. Output - orientiert sind Standards für Zwecke der Testkonstruktion und Evaluation. Input - orientiert bleiben sie nach wie vor dann, wenn aus ihnen Unterricht entwickelt werden soll. Bildungsstandards „enthalten“ noch kein Kerncurriculum, sondern sind Zielformulierungen und Erwartungen, auf die hin Curricula erst noch entworfen und auch erprobt werden müssen.

Die bisherigen Lehrpläne erlaubten eine Orientierung des Unterrichts an einer thematischen oder fachdidaktischen Ordnung, aus der die Sequentierung und der damit unterstellte Erwerbsprozess von Kompetenzen mehr oder weniger intendiert und nachhaltig hervorgingen. Im Sinne seines konzeptionellen Anspruchs – der Ergebnisorientierung – dreht das standardorientierte Reformkonzept diesen Zusammenhang gleichsam um mit der zunächst befremdlichen Folge, dass sich aus den Katalogen von Kompetenzen weder Unterricht noch dessen Sequentierung einfach schon ergibt. Den Standards müsste also eine Ebene folgen, auf der sich die Steuerungsfunktion der Standards mit den inhaltlichen, zeitlichen und didaktisch-methodischen Dimensionen verbindet.

Lehrpläne sind indes nur ein Element einer „Input-Steuerung“. Weitere sind die Lehrerarbeitszeit, die Lernzeiten der Schülerinnen und Schüler, Stundentafeln, die zugewiesenen Ressourcen, die Themenvorgaben aus Politik und Verwaltung. Die Output-Steuerung setzt hingegen auf Ziel- und Ergebnisvorgaben und überlässt es den einzelnen Schulen, wie sie diese erreichen. So geben zum Beispiel die Kontingenzstundentafeln einen Gesamtrahmen von Unterrichtsstunden in den jeweiligen Fächern oder Fächerverbänden über die gesamte Schulzeit vor. Es obliegt dann der Einzelschule, wie sie diesen Rahmen, je nach Bedürfnissen und Möglichkeiten gestaltet.

Für die Bildungsstandards gilt dieses Prinzip gleichfalls. Die Output-Steuerung ist von der Annahme geleitet, dass die Subsidiarität, also das Prinzip, Aufgaben möglichst auf derjenigen Ebene zu lösen, auf der sie entstehen, die besten Resultate erzielt. Man baut auf den Gestaltungswillen und die Gestaltungsfähigkeit „vor Ort“. Erforderlich ist deshalb eine größere Autonomie der Schulen einerseits (Sie muss die Kompetenzen erhalten, um eigenständig agieren zu können), eine Kontrolle der Ergebnisse andererseits (weil ein höheres Maß an Autonomie den Legitimationsdruck erhöht).

Der Blick in andere Länder zeigt, dass größere Autonomie im Rahmen einer stärkeren Betonung des „Outputs“ durchaus ein erfolgreiches Konzept sein kann (Finnland, Schweden). Jedoch muss damit die Etablierung eines qualitativ hochwertigen Evaluations- und Unterstützungssystems verbunden sein. Die „traditionellen“ Output-Instrumentarien unserer schulischen Leistungs- und Prüfungskultur im deutschen Schulsystem, wie Klassenarbeiten und mündliche Prüfungen, sind überwiegend vom Gedanken der **abschließenden** Beurteilung und der **ausschließenden** Sortierung der Lernenden getragen und nicht so sehr vom Gedanken der **anschließenden** Förderung und der **einschließenden** Integration. Hier muss tatsächlich ein Paradigmenwechsel eingeleitet werden: Weg von der Einsortierung und Einpassung der Menschen in ein vorgegebenes System, hin zu einem System, das die individuellen Fähigkeiten und deren Förderung zum Ausgangspunkt der pädagogischen Bemühungen macht.

**Mangelhafte Vorbe-
reitung erfordert
Verschiebung**

**Unterstützungs-
system und
Evaluation
notwendig**

Welche Merkmale prägen die neue Unterrichtskultur?

So antwortet das Kultusministerium:

Mit der Weiterentwicklung fächerübergreifender Lernansätze und projektorientierter Lernverfahren, einem teilweise veränderten Zuschnitt der Schulfächer durch die Bildung von Fächerverbänden sowie der Öffnung schulischen Lernens bis hinein in Gemeinden, Unternehmen und Betriebe wurde die Dimension des schulischen Lernens und Arbeitens deutlich in den außerschulischen Bereich erweitert. Im Rahmen der Inneren Schulentwicklung wurden bereits in den vergangenen Jahren die Freiheit des methodisch-didaktischen Arbeitens gestärkt und durch die Einbeziehung von Eltern und des gesellschaftlichen Umfelds der Raum Schule deutlich geöffnet. Diese Möglichkeiten des Lernens und Arbeitens sollen noch weiter ausgebaut werden.

Mit der Weiterentwicklung der Unterrichtskultur verbindet sich die gesicherte Vermittlung von personalen, sozialen, methodischen und fachlichen Kompetenzen sowie die Stärkung der Allgemeinbildung und des Grundlagenwissens

Das meint die **GEW**:

**Unterschiedliche,
nicht aufeinander
abgestimmte
Fächerverbände**

Fächerverbände sind ein zentrales Element der aktuellen Bildungsplanreform. Der strategische Ansatz, aus vorab zugeschnittenen Fächerverbänden Bildungsstandards zu entwickeln, vermag weder bildungstheoretisch noch im Blick auf die unterstellten praktischen Wirkungen zu überzeugen. Auch dass über die Schularten hinweg unterschiedliche und unterschiedlich viele Fächerverbände ausgewiesen werden, lässt auf Beweggründe schließen, die nichts mit einem unteilbaren Bildungskonzept und Bildungsanspruch für alle Kinder und Jugendlichen zu tun haben. - Zum Entwurf und zum Erwerb fächerübergreifender und fächerverbindender Kompetenzen liefert die bildungstheoretische Didaktik brauchbare und aktuelle Grundlagen. Danach lassen sich für die Fächer, die je für sich in der Tat keine zureichenden Zugänge zur Entschlüsselung und zum Verständnis von Welt mehr abgeben, zwei Verbindungsformen unterscheiden:

- Unter dem Aspekt des fächerübergreifenden Lernens können grundsätzlich alle Fächer auf allen Klassenstufen einen zeitlich begrenzten und thematisch profilierten Verbund eingehen.
- Unter dem Aspekt des nachhaltigen Erwerbs fachspezifischer und fächerverbindender Kompetenzen können alle affinen Fächer einen Fächerverbund eingehen

**Kriterien für die
Bildung von Fächer-
verbänden
notwendig**

Sieht man von der Kreation des Fächerverbands „Mensch, Natur, Kultur“ für die Grundschule ab, der weder unter fächerübergreifenden noch unter fächerverbindenden Aspekten zwingend erscheint, beschränken sich die Verbände in den weiterführenden Schulen auf affine Fächergruppen im naturwissenschaftlichen, im geschichtlich - gesellschaftswissenschaftlich - geografischen und im musisch-ästhetischen Bereich. Das Potential möglicher affiner Fächerverbände wird damit nicht ausgeschöpft und zudem über die Schularten hinweg nicht in vergleichbarer Form.

Es sind auch Zweifel angebracht, ob die Standards und Themen, die in die Verbünde hineinpackt wurden und unschwer ihre fachliche Herkunft erkennen lassen, in der Praxis zu der Kooperation und didaktischen Koordination führen, die den Erwerb affiner Kompetenzen bewirken könnten. An dem schon langjährig praktizierten Fächerverbund „Heimat -und Sachunterricht“ (Biologie, Naturwissenschaften/Technik, Geografie, Geschichte, Sozialkunde) ließe sich leicht zeigen, dass selbst dort, wo ein solcher Fächerverbund in der Hand einer Lehrperson liegt, der Unterricht überwiegend in seine fachlichen Bestandteile zerfällt.

Anstatt den Weg über unterschiedliche und nicht aufeinander abgestimmte Fächerverbünde in den einzelnen Schularten zu gehen, wäre es im Sinne eines fächerübergreifenden Lernens besser gewesen, wenn themenorientierte Projekte aus einer koordinierten Beteiligung der relevanten Fächer hervorgingen. Hierzu müssten für alle Jahrgangsstufen aller Schularten verbindlich curriculare Räume und Orte vorgesehen werden.

Fachlichkeit und Überfachlichkeit bedingen sich wechselseitig. Das Ministerium sollte nicht fehlende Fachkompetenzen durch die Einführung von Fächerverbänden verschleiern. Wer Fächerverbünde unterrichten soll, muss gerade über eine hohe fachliche Kompetenz verfügen. Deshalb können und dürfen fachdidaktische Kompetenzen nicht durch Fächerverbünde „ersetzt“ werden. Fächerübergreifende Kompetenzen erwachsen aus der Kooperation vor Ort.

**Fächerverbünde
führen nicht
zwingend zu
Kooperation**

**Fachwissen und
Überfachlichkeit
gehören zusammen**

Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
Religionslehre Deutsch Mathematik Fremdsprache	Religionslehre / Ethik Deutsch Mathematik Englisch	Religionslehre / Ethik Deutsch Mathematik Englisch / Französisch Geschichte	Religionslehre (Ethik) Deutsch Mathematik 1. und 2. Fremdsprache Geschichte
Mensch, Natur und Kultur Geschichte, Sozialkunde, Naturwissenschaften, Technik, Bildende Kunst, Textiles Werken, Musik	Welt - Zeit - Gesellschaft Geschichte, Gemeinschaftskunde, Politik, Erdkunde, Wirtschaftskunde	EWG Erdkunde, Wirtschaftskunde, Gemeinschaftskunde (EWG)	GWG Geographie-Wirtschaft-Gemeinschaftskunde
	Materie - Natur - Technik Biologie, Chemie, Physik, Technik, Hauswirtschaft / Textiles Werken (HTW)	Naturwissenschaftliches Arbeiten	Naturwissenschaften
	Wirtschaft - Arbeit - Gesundheit Wirtschaftslehre, Biologie, Hauswirtschaft / Textiles Werken, Technik	Profile (3. Fremdsprache, NwT, ggf. Musik, Bildende Kunst, Sport)	
Bewegung, Spiel und Sport	Musik - Sport - Gestalten Musik (mit Tanz), Sport incl. Neigungssport, Bildende Kunst, Biologie, Technik, Textiles Werken	Künstlerischer Bereich Musik, Bildende Kunst	Künstlerische Fächer
		Sport	Sport

Abbildung 1: Fächer und Fächerverbünde in den Schularten

Die Weiterentwicklung der „Unterrichtskultur“ verdient tatsächlich höchste Aufmerksamkeit auch im Zuge der Bildungsplanreform. In deren bisherigen Systematik bleibt sie freilich ein unbeschriebenes Blatt, unbeschrieben wie jener gesamte Fragenkomplex, wie aus Standards, Niveaunkonkretisierungen und Fächerverbindungen Kerncurricula hervorgehen könnten. Bildungspläne haben spätestens seit der im Anschluss an TIMSS und PISA sehr öffentlich geäußerten Kritik an der unterrichtlichen „Monokultur“ ihre didaktische Unschuld verloren. Natürlich reicht die Steuerungskraft von Standards und Curricula nicht dafür aus, „Unterrichtskultur“ zu pluralisieren. Aber die Konstruktionsanleitung von Curricula könnte für jede Schulart, für jedes Fach (und für jeden Verbund) verdeutlichen, wo und wie so unterschiedliche Unterrichtsformen wie Lektion, Kurs, offener Unterricht und Projekt zieldifferent und doch gleichberechtigt auftreten könnten.

**„Unterrichtskultur“
weiterentwickeln
heißt auch, sie zu
pluralisieren.**

Was ist unter den **Neuerungen** der Bildungsplanreform zu verstehen?

So antwortet das Kultusministerium:

Die Bildungspläne enthalten als wesentliche Neuerung **Bildungsstandards** mit Kerncurricula. Die Bildungsstandards beschreiben Kompetenzen und Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler in personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Hinsicht am Ende verschiedener Abschnitte ihrer Schullaufbahn. Sie werden daher allen zentralen Prüfungen zugrunde gelegt.

Die Bildungsstandards fordern über das jeweilige **Kerncurriculum** Kompetenzen, die Ziele und Grundlagenkenntnisse einschließen. Hier werden die relevanten Bildungsinhalte im Sinne eines Grundwortschatzes des einzelnen Faches bzw. Fächerverbundes beschrieben. Über Niveaunkonkretisierungen wird das Anforderungsniveau ausgewiesen.

Die Bildungsstandards sind in folgende Bereiche gegliedert:

1. **Leitgedanken** zum Kompetenzerwerb: Diese beschreiben insbesondere den Bildungsauftrag des jeweiligen Faches oder Fächerverbundes und erläutern didaktische Prinzipien, die bei einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen sind.
2. **Kompetenzen** und Inhalte: Die Ausführungen zu den Kompetenzen und Inhalten weisen fachspezifische Kompetenzen auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau aus und verbinden diese mit konkreten Inhalten.
3. **Niveaunkonkretisierungen**: Sie dienen dazu, das Anforderungsniveau der in den Bildungsstandards ausgewiesenen Kompetenzen zu beschreiben bzw. zu konkretisieren. Sie nehmen direkt Bezug zu einzelnen Kompetenzen und zeigen - ausgehend von einer exemplarischen Problemstellung - ein für die jeweilige Schulart angemessenes Anspruchsniveau auf.

Inhaltliche Schwerpunkte des **Kerncurriculums** werden im Hinblick darauf so ausgewählt, dass über sie personale, soziale, methodische und fachliche **Kompetenzen** vermittelt werden können. Das Kerncurriculum umfasst das Pflichtpensum und die daran zu entwickelnden Kompetenzen. Es soll inhaltliche Konzentration ermöglichen und Raum schaffen für mehr pädagogische Selbstständigkeit. Die Kerncurricula werden nur etwa zwei Drittel der Unterrichtszeit obligatorisch festlegen. Hierdurch steht ca. ein weiteres Drittel an Unterrichtszeit für die Ausgestaltung des Schulcurriculums zur Verfügung.

Kompetenz meint in diesem Zusammenhang die Fähigkeit für sachlich begründetes Handeln. [...] Um die Komplexität des Kompetenzbegriffes fassbar und für die unterrichtliche und erzieherische Arbeit überschaubar zu halten, werden die folgenden Kompetenzbereiche akzentuiert: personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz sowie Fachkompetenz. Diese begrifflichen Abgrenzungen stehen nicht für ein Nebeneinander, sondern sie müssen in einem Miteinander und in ihren Wechselwirkungen gesehen werden. Den Schulen sollen so möglichst vielfältige Ansatzpunkte gegeben werden, die sie - je nach ihrer spezifischen Situation vor Ort - ausgestalten können.

Der Zusammenhang zwischen der Steuerungsfunktion von Kompetenzen und der didaktisch - methodischen Gestaltung sowie der zeitlichen Gliederung von Unterrichtsprozessen muss neu gedacht und konstruiert werden. Es ist zwar weder zu erwarten noch zu befürchten, dass die bisherigen Themen und fachsystematischen Elemente alle hinfällig würden. Sie verlieren jedoch ihre dominante Leitfunktion, die nun an die Ergebnisorientierung auf der Basis von Kompetenzbeschreibungen übergeht. Durch den Wechsel zur Output-Steuerung entsteht ein Steuerungsdilemma, das sich zwischen den beiden Extremvarianten der Übersteuerung und der Untersteuerung und zugleich Überforderung der Unterrichtenden bewegt. Die vorgelegte Lehrplan-konzeption bedient sich zweier Instrumente, um das Dilemma zu verkleinern: der (aufgrund der strukturellen Zerklüftung der Sekundarstufe nicht konsequenten) Sequentierung der Kompetenzen im Zweijahresrhythmus und der Niveaunkretisierungen.

Kompetenzen bleiben auch dann, wenn sie sequenziert werden, abstrakt, idealisiert und in jedem Fall hypothetisch, solange sie nicht durch reale Unterrichtsprozesse konkretisiert werden, an denen sie evaluiert werden können. Die Operationalisierung von Kompetenzen für Zwecke der Leistungsmessung, der Diagnose und der Evaluation kann in negativer wie in positiver Hinsicht eine enorme Steuerungskraft entfalten. Ein Evaluationskonzept, das positive Impulse geben soll, muss in der Lage sein, die normative Qualität der Kompetenzen, die Qualität der vorausgegangenen Unterrichtsprozesse und die Darstellung von Unterrichts- und Lernergebnissen zu überprüfen, zu beurteilen und zu messen.

Im Umgang mit den Evaluationsergebnissen zeigt sich dann, auf was es schulisch letztlich wirklich ankommt: Werden Tests auf bloße Leistungsmessung verengt, werden die ohnehin schon problematischen Tendenzen zu einem „learning and teaching to the test“ und deren Folgen in einem hochgradig selektiven Schulwesen verschärft. Sind Tests hingegen Grundlage für einen breiten Austausch und die Kooperation von Schulen mit dem Ziel, voneinander zu lernen, kann dies bislang ungenützte und ungeahnte Potenziale freisetzen. Diese Kooperationen in einer Vernetzung vergleichbarer Schulen könnten grundsätzlich auch dafür genutzt werden, gemeinsam arbeitsteilig Schulprogramme, Kerncurricula und Schulcurricula zu entwickeln, denn diese können und brauchen nicht von jeder Einzelschule neu erfunden werden.

Bevor die Bildungspläne für alle Schulen verbindlich werden, muss geprüft werden, ob die Zeitbudgets - 2/3 der Unterrichtszeit für das Kerncurriculum, 1/3 für das Schulcurriculum- realistisch bemessen sind. Die Vermutung ist nahe liegend, dass dieser Quantifizierung weder eine verlässliche Evaluation zu Grunde liegt noch dass sie in dieser Allgemeinheit den unterschiedlichen Bedingungen der Schulen und dem individuellen Unterrichtsgeschehen gerecht wird. Es könnte sich nämlich leicht herausstellen, dass Schulen in schwierigen soziokulturellen Kontexten sich - pädagogisch völlig legitim - genötigt sehen, ihre für das Schulcurriculum gedachten Zeitbudgets für ein Erreichen der Mindeststandards „verbrauchen“ zu müssen und für nicht weniger notwendige erweiternde Unterrichtsangebote keine Zeitbudgets mehr zur Verfügung haben. Wer schulpolitisch und pädagogisch gerecht handeln will, muss klarer sagen, welche Unterstützung Schulen erhalten, die in einem schwierigeren Umfeld arbeiten.

**Nur mittelbarer
Zusammenhang
von Kompetenzen
und Unterrichts-
gestaltung**

**Reduzierung der
Evaluation auf Tests
ist nicht
weiterführend.**

**Realistisches
Zeitbudget für
Kern- und
Schulcurriculum**

Gibt es für die verschiedenen **Schularten** dieselben Bildungsstandards?

So antwortet das Kultusministerium:

Das gegliederte Schulsystem in Baden-Württemberg hat sich bewährt. Es ermöglicht im Sinne einer Schülerorientierung unterschiedliche Zugangsweisen auf die Lerninhalte. Entsprechend werden Bildungsstandards der einzelnen Schularten entwickelt.

Diese Bildungsstandards legen ein angemessenes schularttypisches Erwartungsniveau fest und schärfen damit das Profil der jeweiligen Schulart. Sie fordern personale, soziale, methodische und fachliche Kompetenzen ein. Darüber hinaus beinhalten sie ein Kerncurriculum, das die relevanten Bildungsinhalte im Sinne eines Grundwortschatzes des einzelnen Faches bzw. Fächerverbundes beschreibt. Diese Bildungsstandards mit Kerncurricula werden durch ein Schulcurriculum zum jeweils schulischen Bildungsplan ausgebaut.

In ihrer Gesamtheit ersetzen Kern- und Schulcurriculum ab 2004 die bestehenden Bildungspläne schrittweise.

Die Antwort des Kultusministeriums auf die zentrale Frage des Zusammenhangs von Bildungsstandards und Schularten fällt auffällig kurz aus. Dies verwundert nicht, denn die vom Ministerium zur Rechtfertigung schulartspezifischer Standards aktuell gegebene Begründung, das gegliederte Schulsystem habe sich „bewährt“, ist im Lichte der Ergebnisse von PISA und IGLU nicht haltbar. Beide Studien haben - erwartungswidrig - gezeigt, dass eine Schulstruktur gemeinsamen Lernens bei unseren Grundschulen und bei einer Reihe anderer OECD - Länder auch in der Sekundarstufe durchaus in der Lage ist, durchschnittlich gute bis sehr gute Ergebnisse zu ermöglichen. Unserem strukturell gegliederten Sekundarschulwesen hingegen wird - entgegen einer seiner zentralen Begründungen - bestätigt, dass es gerade nicht in der Lage ist, einen vergleichsweise erkennbaren Beitrag zu leisten zu einem besseren Ausgleich von Bildungsbenachteiligung oder zur besseren Förderung leistungsstarker Jugendlicher.

Eine der wichtigen Funktionen standardorientierter Bildungspläne soll sein, aus den Standards - möglicherweise in bundesweiter Abstimmung - Tests ähnlich denen von IGLU und PISA sowie Evaluationsverfahren und Diagnosehilfen zu entwickeln. Es erscheint geradezu widersinnig, pädagogische und didaktische Handlungsmaximen an differierende, schulartspezifische Standards zu binden, um dann die Ergebnisse im Blick auf ihre Vergleichbarkeit anhand einheitlicher Standards zu messen.

Es erscheint uns auch unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten selbst dann, wenn man am gegliederten Schulwesen festhält, nicht begründbar, die für Grundbildungsfähigkeit und Kerncurricula leitenden Bildungsstandards nach Schularten zu differenzieren. Als wünschenswerte und anschlussfähige Könnensformen beschreiben sie - wenn schon gültig - einen Zielhorizont, der für alle allgemein bildenden Schulen zu gelten hat. Es ist dann ein Zweites, diese Standards lernbiografisch zu stufen und für Zwecke der Curriculum- und Testentwicklung verschiedene Komplexitätsniveaus zu unterscheiden. Und es ist schließlich ein Drittes, zu fragen und zu prüfen, welche strukturellen, förderlichen und stützenden Schul- und Unterrichtskontexte am besten geeignet erscheinen, möglichst viele Kinder und Jugendliche zu hochwertigen Könnensformen und Abschlüssen zu führen.

**Schlechte Leistungen
– trotz
„schülerorientierter“
Schulstruktur!**

**Vergleich unter-
schiedlichen, weil
Schulform bezogener,
Standards ist nicht
möglich**

So antwortet das Kultusministerium:

Die Bildungspläne der allgemein bildenden Schularten werden in drei Ebenen gegliedert sein:

1. Ebene: **Vorgaben** mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der jeweiligen Schulart sowie den Bildungsstandards (Kompetenzen und Kerncurricula);
2. Ebene: **Niveaunkonkretisierungen** zu den einzelnen Bildungsstandards;
3. Ebene: **Umsetzungsimpulse** mit einer Vielzahl von erprobten Beispielen, die von Schulen für Schulen erarbeitet wurden.

Die drei Ebenen der Bildungspläne unterscheiden sich vor allem in ihrer Verbindlichkeit. Die erste Ebene legt die staatlichen Vorgaben gemäß Schulgesetz für die Schulen fest. Die zweite Ebene verdeutlicht an ausgewählten Beispielen das Anforderungsniveau der Bildungsstandards, das ebenfalls verbindlich ist. Die dritte Ebene bietet gelungene Umsetzungsimpulse. Sie ist nicht verbindlich und besitzt Orientierungs- und Beispielcharakter.

Die Definitionen und Zusammenhänge der Begriffe Bildungsstandards, Kerncurricula und Niveaunkretisierungen (und damit implizit auch die Funktion von Tests) sind nicht so klar, wie es die Erläuterungen des Kultusministeriums nahe legen.

Die bereits an anderer Stelle kritisierte unterschiedliche Qualität der Bildungsstandards weist auf ungenügende konzeptionelle Vorarbeiten hin, die den Bildungsplan-Kommissionen als einheitliche Leitlinien hätten dienen können. Von daher ist es nicht verwunderlich, dass die aufgeführten Kompetenzen zum Teil den früheren Lernzielbeschreibungen sehr ähnlich sind. Für die Lehrkräfte wird dadurch nur schwer erkennbar, worin die Bedeutung des Wandels von der Input- zur Outputsteuerung für die Schul- und Unterrichtspraxis liegen soll.

Nun ist die Entwicklung von Bildungsstandards eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe und bedarf eines umfassenden Sachverständes. Es ist ein zentrales Manko der baden-württembergischen Bildungsplanreform, dass die Ergebnisse der Klieme-Expertise nicht abgewartet wurden, in der die fachlichen Grundlagen für die Formulierung von Bildungsstandards zusammengefasst sind. Dort ist freilich auch nachzulesen, dass die Konzeption von Standards und die Entwicklung des dazu gehörenden Evaluations- und Unterstützungssysteme mehrere Jahre in Anspruch nimmt.

Es sei dahin gestellt, ob diese Arbeiten tatsächlich immer und ausschließlich von Bildungsplanexperten gemacht werden müssen. Allerdings ist es offenkundig, dass es nicht genügt „eine engagierte Lehrkraft“ zu sein. Vielmehr setzt Bildungsplanarbeit – dies gilt auch im Hinblick auf die Entwicklung von schuleigenen Curricula – eine sehr umfassende Weiterbildung voraus.

Zusammenhänge von Kerncurriculum und Bildungsstandards weiterhin unklar.

Entwicklung von Bildungsstandards setzt Expertenwissen voraus.

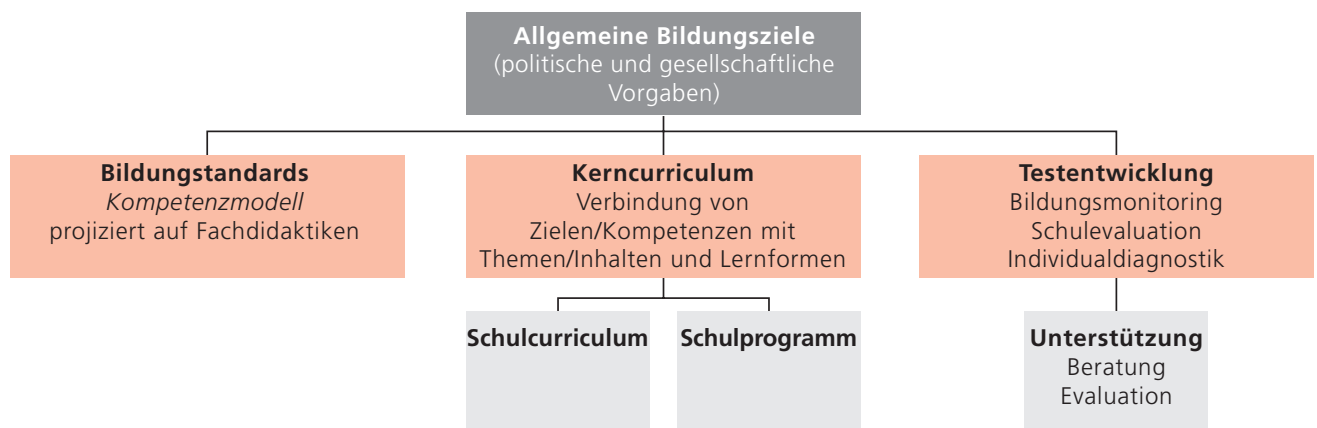


Abbildung 2: Bildungsstandards und ihre Beziehung zu den Inputs und Outcomes – in Orientierung an den Vorschlägen der Klieme-Kommission (Entwurf: Hartmut Markert)

Die Definitionen und Zusammenhänge der Begriffe Bildungsstandards, Kerncurricula und Niveaue Konkretisierungen (und damit implizit auch die Funktion von Tests) sind nicht so klar, wie es die Erläuterungen des Kultusministeriums nahe legen.

Die bereits an anderer Stelle kritisierte unterschiedliche Qualität der Bildungsstandards weist auf ungenügende konzeptionelle Vorarbeiten hin, die den Bildungsplan-Kommissionen als einheitliche Leitlinien hätten dienen können. Von daher ist es nicht verwunderlich, dass die aufgeführten Kompetenzen zum Teil den früheren Lernzielbeschreibungen sehr ähnlich sind. Für die Lehrkräfte wird dadurch nur schwer erkennbar, worin die Bedeutung des Wandels von der Input- zur Outputsteuerung für die Schul- und Unterrichtspraxis liegen soll.

Nun ist die Entwicklung von Bildungsstandards eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe und bedarf eines umfassenden Sachverständes. Es ist ein zentrales Manko der baden-württembergischen Bildungsplanreform, dass die Ergebnisse der Klieme-Expertise nicht abgewartet wurden, in der die fachlichen Grundlagen für die Formulierung von Bildungsstandards zusammengefasst sind. Dort ist freilich auch nachzulesen, dass die Konzeption von Standards und die Entwicklung des dazu gehörenden Evaluations- und Unterstützungssysteme mehrere Jahre in Anspruch nimmt.

Es sei dahin gestellt, ob diese Arbeiten tatsächlich immer und ausschließlich von Bildungsplanexperten gemacht werden müssen. Allerdings ist es offenkundig, dass es nicht genügt „eine engagierte Lehrkraft“ zu sein. Vielmehr setzt Bildungsplanarbeit – dies gilt auch im Hinblick auf die Entwicklung von schuleigenen Curricula – eine sehr umfassende Weiterbildung voraus.

Zusammenhänge von Kerncurriculum und Bildungsstandards weiterhin unklar.

Entwicklung von Bildungsstandards setzt Expertenwissen voraus.

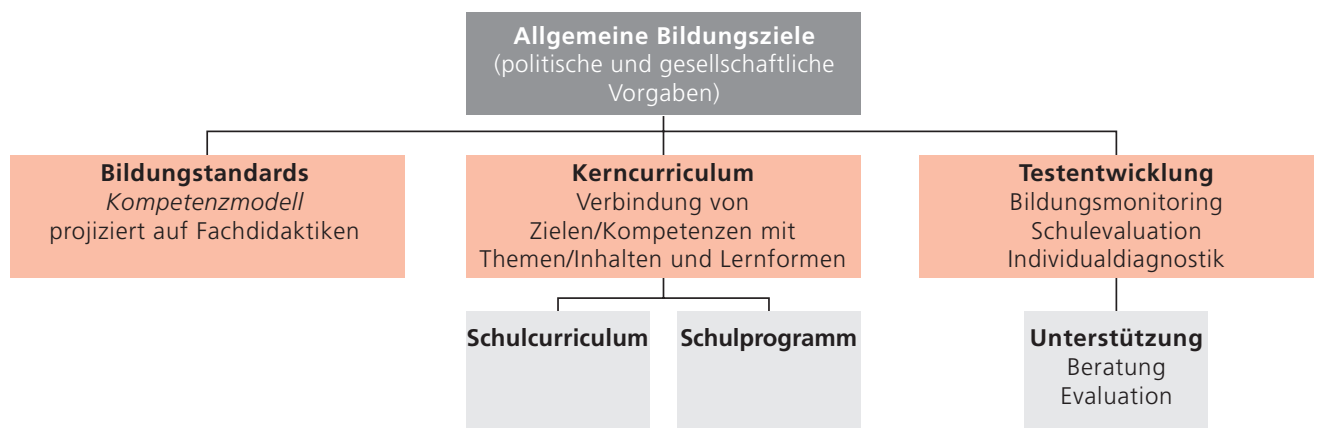


Abbildung 2: Bildungsstandards und ihre Beziehung zu den Inputs und Outcomes – in Orientierung an den Vorschlägen der Klieme-Kommission (Entwurf: Hartmut Markert)

Die Verwendung des Begriffs ‚Niveaunkretisierung‘ an Stelle des zuvor benutzten Bezeichnung ‚Musteraufgaben‘ hat aus Sicht der GEW nicht zur notwendigen Klärung geführt. Es ist noch immer unklar, welche Funktion die Niveaunkretisierung eigentlich haben und erst recht ist es nicht absehbar, welche Wirkung sie im Schulalltag entfalten werden.

Zunächst ist zu fragen, an welchen Maßstäben sich die jeweiligen Standardexpert/innen bei der Formulierung der jeweiligen Niveaus in den Fächern und Schularten orientiert haben. Nach unserer Kenntnis wurden die Stufungen ziemlich „freihändig“ formuliert und es bestand keine Möglichkeit der Evaluierung und Kalibrierung der Niveaus. Auch wenn dies vom Ministerium noch so heftig dementiert wird: Wer Standards mit Beispielaufgaben („Aufgabenkultur“) und diese mit Leistungserwartungen („Niveaunkretisierungen“) versieht, bewegt sich zwangsläufig im Bereich der Output - besser: Outcome-Steuerung. Und hier können die Niveaunkretisierungen bestenfalls als Vorstufe für die Operationalisierung valider Beobachtungskriterien oder Testitems gelten. Im Input-Bereich (Curriculumkonstruktion, Unterrichtsplanung) sollen sie - mangels anderer curricularer Konkretisierungen - vorläufig als Orientierungshilfe dienen. Aber auch hier stellt sich die Frage: Planen wir - auf dem Hintergrund alters- und gar schulartspezifischer Bildungsziele - Unterricht in der Orientierung und Erwartung an Leistungsniveaus? Das professionelle, didaktisch-methodische Handlungsrepertoire sieht dafür andere Strategien vor: diagnostischer Blick, Passung, Differenzierung, Individualisierung, Progression, Umgang mit Heterogenität

Wie kann man ohne diese „Vorarbeiten“ wissen, ob die Niveaus angemessen und stimmig sind? Es ist schlicht nicht möglich, ohne eine solide Validierung Niveaunkretisierungen zu formulieren und es erscheint zumindest fahrlässig, wenn man es dennoch tut.

**Niveaunkretisierungen für
Unterrichtsplanung
nicht geeignet**

Was ist unter einer **Kontingentsstundentafel** zu verstehen?

So antwortet das Kultusministerium:

Kontingentsstundentafeln weisen die Gesamtzahl der Stunden für ein Fach oder einen Fächerverbund aus. Schulen können hierdurch gemäß den jeweiligen Erfordernissen in eigener Verantwortung die Verteilung der Stunden über die gesamte Schulzeit festlegen und so Schwerpunkte setzen. Zwei Drittel der bereit gestellten Unterrichtszeit werden für die Vermittlung des Kerncurriculums verwendet; ein weiteres Drittel steht für die Umsetzung des Schulcurriculums zur Verfügung.

Niveaunkretisierungen unterstützen somit die Arbeit an und mit den Bildungsstandards, die in Baden-Württemberg auf ein angemessenes schularttypisches Erwartungsniveau bezogen sind und folglich dazu beitragen, das Profil der jeweiligen Schulart zu stärken. Die vorgelegten Beispiele belegen in ihrer Gesamtheit, dass Fachkompetenz in Bezug zu personaler Kompetenz, Sozial- und Methodenkompetenz zu sehen ist.

Das meint die **GEW:**

Kontingentsstunden- tafeln eröffnen Freiräume

Die Kontingentsstundentafeln sind ein weiteres neues Instrument zum flexibleren Umgang mit schulspezifischen Bedingungen und Erfordernissen. Sie sind aus der didaktisch richtigen Überlegung heraus entstanden, wie die Dimension „Zeit“ für schulische Profilbildung und lernbiografisch begründete Konzepte optimal(er) genutzt werden kann. Den Einzelschulen eröffnen sich dadurch mehr Freiräume für die Gestaltung des Schulcurriculums.

Nun sind die Erfahrungen der Versuchsschulen mit den Kontingentsstundentafeln unseres Erachtens nur unzureichend ausgewertet und auch nicht in der Breite diskutiert worden. Die Gestaltungsfunktion von Kontingentsstundentafeln ist aus Sicht der GEW nur dann gegeben, wenn sie von pädagogischen Überlegungen (Schulprogramm) geleitet werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass diese Instrumente unter zielfremden Gesichtspunkten eingesetzt werden.

Kontingentsstunden- tafeln folgen der curricularen Konzeption

Die Konzeption von Kontingentsstundentafeln ist eine komplexe Organisationsaufgabe, denn sie muss stets vollständige Schülerkohorten im Auge haben, die auch rechtlich gesehen einen Anspruch auf das ihnen zustehende Lernzeitkontingent haben. Es bedarf deshalb Erfahrungen und Orientierungen, nach welchen Aspekten Kontingentsstundentafeln gestaltet werden können. Wir können keinen Sinn darin sehen, Kontingentsstundentafeln festzulegen, bevor die Profile und die erforderlichen Lernzeitbudgets für Kern- und Schulcurriculum erkennbar sind. Ohne konkrete Leitlinien sind der Beliebigkeit und Intransparenz im schulischen Bildungssystem Tür und Tor geöffnet.

Wie wurde die **Öffentlichkeit** bei der Reformarbeit beteiligt?

10

So antwortet das Kultusministerium:

Diese Bildungsplanreform hat alle gesellschaftlichen Gruppen vom ersten Tag an umfassend mit dem Ziel beteiligt herauszufinden, was Schule für die heranwachsende Generation leisten soll. Schule braucht gesellschaftlichen Konsens.

Die ersten Entwürfe der neuen Bildungspläne sind der Öffentlichkeit über das Internet seit Frühjahr 2002 zugänglich und werden in einem kontinuierlichen Diskussionsprozess weiterentwickelt und verändert. Der Bildungsrat hat den Prozess durch mehrere Beratungen begleitet. Die jetzt vorliegende Anhörungsfassung gibt allen Interessierten Gelegenheit, sich erneut am Entwicklungsprozess der kommenden Bildungsgeneration zu beteiligen und zu allen Vorschlägen Stellung zu beziehen. [...]

Alle Stellungnahmen und Rückmeldungen zu den Anhörungsfassungen der Bildungspläne werden ausgewertet und bei der Weiterarbeit berücksichtigt. Alle der an den Bildungs- und Erziehungsaufgaben der allgemein bildenden Schulen interessierten Personen und Gruppen, Institutionen und Organisationen, Unternehmen und Betriebe sind eingeladen, sich aktiv an der weiteren Modernisierung des Bildungssystems zu beteiligen und zum gesellschaftlichen Konsens über die Intentionen und Zielsetzungen der Bildungsarbeit beizutragen.

Das meint die **GEW:**

Zur absolut indiskutablen Art und Weise der Beteiligung „aller gesellschaftlichen Gruppen“ hat die GEW sich bereits mehrmals geäußert. Es sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen:

Eine Pseudo-Beteiligung via Internet ist für künftige Projekte strikt abzulehnen. Es fehlt jede Transparenz darüber, wer sich in welcher Weise an der Diskussion beteiligt hat und wie die Aussagen ausgewertet wurden. Vorstellbar ist allenfalls eine elektronische Befragung zu bestimmten Themen, was jedoch erst Sinn macht, wenn die Beteiligten sich bereits ein umfassendes Bild über den Diskussionsgegenstand machen konnten. Ein echter Dialog kann durch Internet-„Kommunikation“ jedenfalls nicht ersetzt werden.

Die Anhörungsfrist mit den abschließenden Stellungnahmen war mit sechs Wochen – darin enthalten zwei Wochen Pfingstferien- viel zu kurz. Die kurze Setzung von Fristen ist inzwischen allerdings auch „guter Brauch“ im Ministerium. Es stellt sich die Frage, ob das Ministerium an qualifizierten Auseinandersetzungen mit den politischen Vorhaben überhaupt interessiert ist.

Das Internet ersetzt nicht den öffentlichen Dialog

So antwortet das Kultusministerium:

Evaluation bezeichnet eine systematische Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In der Schule bedeutet Evaluation die Bestimmung, Bewertung und Beurteilung der Prozesse und der Ergebnisse des Unterrichts. Mit den Bildungsstandards erhalten die Schulen ein Instrumentarium für die Bewertung der Ergebnisse der schulischen Arbeit und eine Orientierung für die Qualitätskontrolle am Ende eines Bildungsabschnitts. Auf diese Weise werden die Nachhaltigkeit von Bildung gewährleistet und gleichzeitig die Anschlussfähigkeit für den weiteren Bildungs- und Berufsweg gesichert.

Mit den neuen Bildungsplänen geht eine deutliche Ausweitung der Eigenständigkeit und damit der Qualitätsverantwortung der einzelnen Schulen einher. Gestaltungsmöglichkeiten und Freiheiten auf der einen Seite korrespondieren mit einer konsequenten Rechenschaftslegung und Qualitätssicherung auf der anderen Seite. Selbst- und Fremdevaluation bedingen einander und dienen einer empirisch gesicherten, zielgerichteten und systematischen Qualitätsentwicklung vor Ort. Eine wirkungsvolle Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht ist ohne eine fundierte Qualitätsüberprüfung nicht möglich; Evaluation ist dabei ein unverzichtbares Instrument der Qualitätsentwicklung.

Das meint die **GEW**:

Eine gute Definition des Begriffs ist wichtig, aber nicht entscheidend. Es kommt vielmehr auf deren Zielsetzung, auf die Umsetzung und auf die Konsequenzen an. In der Tat bestätigen nicht nur die Experten um Klieme, dass die Schaffung von qualitativ hochwertigen Evaluations- und Unterstützungssystemen der Dreh- und Angelpunkt bei einer stärkeren Verankerung des Output-Gedankens sind.

Ob es bei Evaluationen darum gehen soll, schulische und außerschulische Bedingungen aufzudecken (Systemmonitoring), ob eine Einzelschule prüfen will, inwiefern sie ihre gesetzten Ziele erreicht (Schulevaluation) oder ob es um individuelle Diagnostik geht: Auf jeder dieser Ebenen ist über die Instrumente und die Konsequenzen der Evaluation und darüber, wo die Prioritäten liegen, zu entscheiden. Es bedarf einer Klärung darüber, auf welcher dieser Ebenen man tätig werden muss, um unsere Schulen weiterzuentwickeln und um unsere Schüler/innen optimal zu fördern.

**Keine Evaluation
ohne
Unterstützungs-
systeme**

Evaluation ist in jedem Falle notwendig und sinnvoll. Ohne (externe) Rückmeldung ist es schwierig, die Stärken und Schwächen offen zu legen und produktiv zu bearbeiten. Insofern ist es zu begrüßen, dass das Kultusministerium der Evaluation, wenn auch in recht allgemeiner Formulierung - einen hohen Wert beimisst. Leider muss man feststellen, dass bei der Bildungsplanreform in Baden-Württemberg den wohlklingenden Absichten keine oder nur unzureichende Taten folgen: Mit der Ausbildung von 120 Prozessbegleiter/innen im nächsten Schuljahr kann wohl kaum die immense Aufgabe der Vorbereitung und Umsetzung von internen und externen Evaluationen an den Schulen bewältigt werden.

Evaluation braucht professionelle Begleitung und Unterstützung

Notwendig ist vielmehr:

- ein zentrales, relativ unabhängiges **Institut für Bildungsplanung, Schul- und Unterrichtsforschung**, das internationale und nationale Reformimpulse aufgreifen und weiterleiten sowie selbst Forschungs- und Entwicklungsarbeiten anregen kann;
- Institutionen wie **Zentren für Lehrerbildung** auf Hochschulebene (1. Phase), Seminare/Didaktische Zentren und Fortbildungsakademien (2. und 3. Phase), die die Phasen der Lehreraus- und -fortbildung in einen berufsbiografisch kohärenten, auf Kooperation und Nachhaltigkeit angelegten Zusammenhang bringen;
- **Didaktische Zentren**; hier könnten - vertrauensbildend getrennt von schulaufsichtlichen Funktionen - jene Handlungsfelder angesiedelt werden, die die Schulen unmittelbar in ihrer Entwicklung unterstützen: die Begleitung von Schulversuchen und Schulprogrammarbeit, die Vernetzung vergleichbarer Schulen, die Beratung und Evaluation von Schule und Unterricht; die auf Qualitätssteigerung nicht zuletzt mit Hilfe von Synergiegewinnen - setzende Reform der Unterstützungssysteme könnte auch den Weg frei machen für eine aufgabengerechte Reform der Schulverwaltung und der Schulaufsicht;
- mehr **Autonomie der Schulen** bei der Schulentwicklung: der Schulentwicklung wächst mit der Programmarbeit an Kerncurriculum, Schulcurriculum und Schulprofil ein pädagogisch - didaktisch anregender Zielhorizont zu, der ihr in der Phase einer überwiegend organisationstherapeutisch akzentuierten Schulentwicklung („innere Schulreform“) gefehlt hat.

Neugestaltung der Aus- und Weiterbildung, Schulberatung und -entwicklung dringlich!

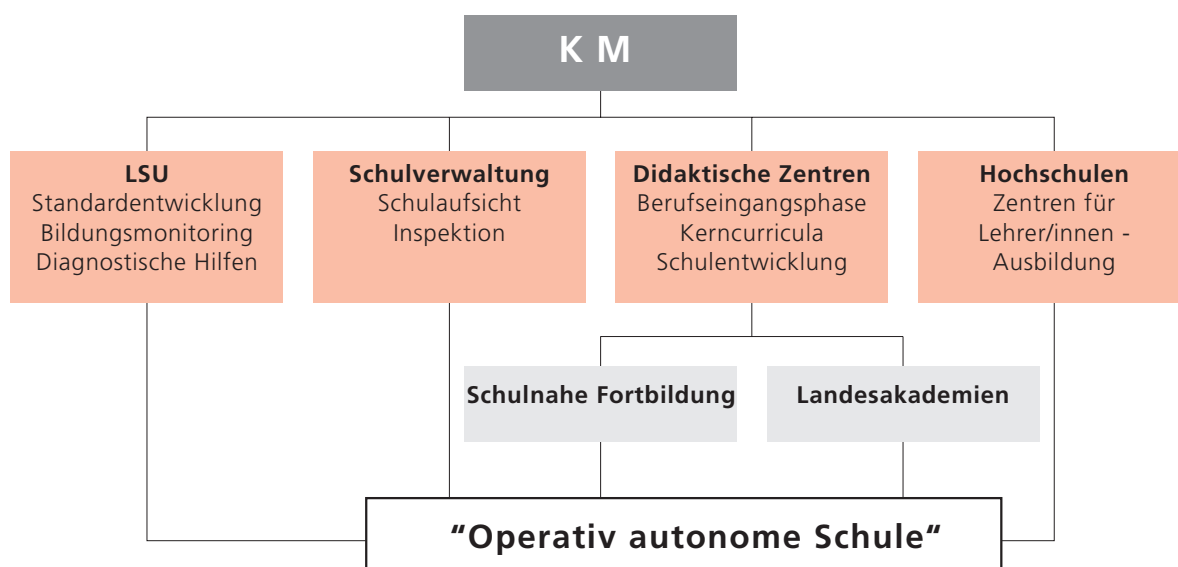


Abbildung 3: Bildungsplanreform im Modell einer systemischen Gesamtreform (Entwurf: Hartmut Markert)

12 Welche Aufgaben nehmen die **Erprobungsschulen** wahr?

So antwortet das Kultusministerium:

Die Innovationsfelder der Reform werden seit Beginn des Schuljahrs 2002/2003 von Erprobungsschulen, die sich im Rahmen der Inneren Schulreform bereits auf den Weg der angestrebten Veränderungen gemacht haben, in Schulversuchen ausgefüllt und getestet.

Geleitet vom Prinzip der best practice arbeiten Schulen für Schulen. Gelungene Beispiele aus der Schulpraxis werden allen Schulen zur Verfügung gestellt. Auf diese Weise erhalten sie sukzessive eine Palette von Modellen, beispielsweise zu Kontingenzstundentafel, Schul- und Unterrichtsorganisation, zur Entwicklung von Schulcurricula, insbesondere aber für die unterrichtliche Umsetzung der Bildungsstandards in den neuen Fächern, Fächerverbänden und themenorientierten Projekten.

Multimedia-Plattformen machen Angebote, damit Schulen und Lehrkräfte via Internet bedarfsgerecht und selbstständig die notwendigen Informationen und Hilfestellungen zur Bildungsplanreform - insbesondere die Ergebnisse der Erprobung - abrufen können.

Das meint die **GEW:**

**Systematische,
verwertbare
Erprobung
notwendig**

Die Auswahl von Erprobungsschulen nach dem Zufallsverfahren bringt die Gefahr mit sich, dass die Erfahrungen dieser Schulen nur schwer systematisch ausgewertet werden können. Dies ist aber notwendig, um Aussagen zu erhalten, inwiefern die Ergebnisse der Erprobung auf andere oder alle Schulen übertragbar sind.

Eine wissenschaftliche Begleitung der Erprobungen ist deshalb unabdingbar. Sie muss die Ergebnisse der Erprobungsschulen insbesondere danach werten, inwieweit sie unter schulischen Alltagsbedingungen tragen. Eine externe Begleitung gewährleistet außerdem (eher) den offenen Blick auf die Prozesse.

13 Wie wird das **Erreichen** der Bildungsstandards **überprüft** und gesichert?

So antwortet das Kultusministerium:

Die zentral gestellten Abschlussprüfungen werden beibehalten und auf dem Hintergrund neuer didaktisch-methodischer Konzeptionen weiterentwickelt. Die zentralen Prüfungen beziehen sich auf das Kerncurriculum eines Faches oder Fächerverbundes. Abschlussprüfungen werden zukünftig also das Erreichen von Bildungsstandards kontrollieren und belegen, dass die vermittelten Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern sicher beherrscht werden.

Die Eigenständigkeit der Schulen muss auch im Zusammenhang mit diesen Prüfungen sowie der Evaluation von Unterricht und Schülerleistung gesehen werden. Was den Kompetenzerwerb betrifft, können die Bildungsstandards nur im Zusammenspiel von Kern- und Schulcurriculum erreicht werden. Demnach muss sich - über die Abschlussprüfungen hinaus - die Qualitätsüberprüfung im Rahmen der Selbst- und Fremdevaluation insgesamt auf die im Kern- und Schulcurriculum erworbenen Kompetenzen beziehen. Diagnose- und Jahrgangsarbeiten, wie sie bereits in den zurückliegenden Schuljahren erprobt wurden, haben sich hierfür als ein geeignetes Instrument erwiesen.

Das meint die **GEW**:

Mit der Bildungsplanreform 2004 soll unter anderem die Schul- und Unterrichtskultur verändert und die Qualität von Schule und Unterricht verbessert werden. Eine stärkere Output-Orientierung durch Bildungsstandards, mehr Freiräume durch Schulcurricula und Kontingenztafeln sollen die Voraussetzungen dafür schaffen.

Ob diese Instrumente tatsächlich auch das bewirken, was beabsichtigt ist, wird nur sehr eingeschränkt geprüft. In guter Tradition stehen hier die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Interesses: Sie sollen durch Vergleichs-, Eingangs-, Jahrgangs- und selbstverständlich, Klassenarbeiten darlegen, wie es um die Qualität des Schulsystems steht.

Die Lehrkräfte und die Schüler/innen müssen zusehen, dass ihnen im Wust dieser „Testeritis“ auch noch Zeit für den Unterricht bleibt. Davon abgesehen stimmt es aber auch bedenklich, dass „Evaluation“ sich allein auf die Schüler/innen fokussiert. Es zeugt von einem sehr eingeschränkten Verständnis des Systems „Schule“, wenn die vielen anderen Faktoren, die Schule ausmachen, einfach ausgeklammert bleiben:

- Wie zieladäquat und kompetent arbeiten das Kultusministerium und die Schulverwaltungen?
- Welchen Einfluss haben die weitreichenden strukturellen Veränderungen des Schulsystems auf die Qualität der schulischen Arbeit (Verkürzung der gymnasialen Schulzeit, Oberstufenreform, Werkrealschule, Fremdsprache in der Grundschule, Fächerverbünde usw.). Wer neue Instrumente einsetzt, muss diese selbst auch auf den Prüfstand stellen.
- Wie zielgerichtet sind die „Inputs“, also die Vorgaben des Ministeriums in weitesten Sinne? Wer entscheidet, was gut und richtig ist und wem wird darüber Rechenschaft abgelegt?

Wir plädieren dafür, im Sinne eines umfassenden Bildungsmonitorings (siehe Klieme-Gutachten) das Gesamtsystem Schule bei der Evaluation im Blick zu haben und sich nicht auf einzelne, und dabei noch nicht einmal entscheidende Faktoren zu begrenzen. Das Beispiel Schweden zeigt, dass eine ausgeprägte Testkultur keinesfalls notwendig und schon gar nicht hinreichend für die schulische Qualitätsentwicklung ist.

**Prüfungen einseitig
auf Leistungen der
Schülerinnen
ausgerichtet**

**Alle schulischen
Faktoren bedürfen
der Evaluation**

Welcher **Zeitrahmen** ist für die Umsetzung der Bildungsplanreform angesetzt?

So antwortet das Kultusministerium:

Mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 werden die neuen Bildungspläne mit Bildungsstandards in den einzelnen Schularten und den dafür vorgesehenen Klassen wie folgt verbindlich eingeführt.

- Grundschule: Klassen 1 und 2
- Hauptschule: Klassen 5 und 6
- Realschule: Klassen 5 bis 7
- Gymnasium: In allen Fächern im neuen achtjährigen Gymnasium in Klasse 5.

Für alle Schülerinnen und Schüler von Klasse 6 an aufwärts in neu einsetzenden Fächern (z. B. Geschichte oder 2. Fremdsprache). Bei den übrigen Fächern, die bereits seit der 5. Klasse in G8 alt bzw. G9 unterrichtet wurden (z.B. Deutsch oder Mathematik), wird den Schulen die Möglichkeit eröffnet, die neuen Bildungsstandards zu übernehmen.

Die Abschlüsse in den einzelnen Schularten werden dementsprechend ab dem Schuljahr 2006/07 (Grundschule) nach den Bildungsstandards erfolgen können, 2007/08 zeitgleich in Haupt- und Realschule und 2011/12 im Gymnasium.

Die Schulen erhalten die überarbeiteten Bildungspläne für die Fächer, mit denen im Schuljahr 2004/05 begonnen wird, via Internet und CD-ROM im September 2003, um sich ein Schuljahr auf die neuen Bildungspläne vorbereiten zu können. Die neuen Bildungspläne werden zum Schuljahr 2004/05 die jetzt gültigen Bildungspläne schrittweise ersetzen.

Das meint die **GEW:**

Die GEW hat bereits in ihren „Eckpunkten zur Bildungsplanreform“ die Position vertreten, dass es an der Zeit ist, die Revision von Lehrplänen als zu verstetigende Aufgabe anzusehen. Dort heißt es weiter: „Bislang wurde dies bei der Entwicklung von Bildungsplänen nicht hinreichend zur Kenntnis genommen. Lehrplanrevisionen wurden immer so angegangen, dass versucht wurde, die Lehrinhalte auf einen wie auch immer definierten aktuellen Stand zu bringen, der aber zugleich die Anforderung der Beständigkeit erfüllen sollte. Die permanenten Anpassungen und Änderungen im Nachgang der Verabschiedung von Lehrplänen haben immer wieder bestätigt, dass diese Anforderung nicht erfüllbar ist, vor allem nicht auf einer beim Kultusministerium angesiedelten, landesweit und für alle Schulen und Schularten verbindlichen Ebene.“

**Bildungsplanreform
ist eine stetige
Aufgabe**

Deshalb ist auch der Begriff „Zeitrahmen“ nicht richtig. Schule kann nicht abschließend geplant werden. Schulen, wie übrigens alle sozialen Systeme, entwickeln sich organisch und befinden sich von daher ohnehin in einem permanenten Wandlungsprozess. Dass diese Entwicklungen in den Schulen mit unterschiedlichen Profilierungen und unterschiedlichem Tempo verlaufen, ist zu akzeptieren, solange sie den gemeinsamen Bildungszielen und Bildungsanrechten der Schüler/innen nicht zuwiderlaufen. An den Schulen herrscht Unklarheit und zum Teil große Unkenntnis über den aktuellen Stand der Reform und vor allem darüber, was auf Schulen, Lehrer/innen und Schüler/innen zukommt. Es bedarf dringend der umfassenden Information und einer qualitativ guten Vorbereitung der Lehrkräfte.

Welche Rolle spielt der **Bildungsrat** bei der Bildungsreform?

15

So antwortet das Kultusministerium:

Der Bildungsrat Baden-Württemberg ist ein von der Landesregierung einberufenes Gremium mit Bildungsexpertinnen und -experten aus dem In- und Ausland. Es berät das Kultusministerium bei der Weiterentwicklung und Neugestaltung von Bildungsplänen und speziell bei der Erarbeitung der Bildungsstandards und hat den Prozess der Erstellung des neuen Bildungsplans durch mehrere Beratungen begleitet. Darüber hinaus gibt der Bildungsrat vielfältige Impulse zur Entwicklung weiterer bildungspolitischer Neuerungen.

Das meint die **GEW:**

Es ist das gute Recht einer Kultusministerin, einen „Bildungsrat“ aus unabhängigen Persönlichkeiten einzusetzen, um sich in wichtigen bildungspolitischen Fragen beraten zu lassen.

Klangvolle Namen wie Norbert Blüm, Hartmut von Hentig, Helmut Fend, Ralf Dahrendorf, Ingo Richter und Manfred Spitzer – um nur einige zu nennen – allein reichen aber noch nicht aus (die vollständige Zusammensetzung kann im Internet abgerufen werden: www.kultusministerium.baden-wuerttemberg.de/bildungskongress.html/bk_005_bildrat.htm).

Viel wichtiger wäre es, der interessierten Öffentlichkeit einmal mitzuteilen, wie der Bildungsrat sich zur Bildungsplanreform geäußert, welchen Rat er der Kultusministerin gegeben hat und wie er beispielsweise zu den schulartspezifischen Standards und den Fächerverbänden steht. Außer einer Sitzung in Schwetzingen mit anschließender Pressekonferenz, bei der die Kultusministerin den Eindruck vermittelt hat, der Bildungsrat habe die Bildungsstandards unisono bejubelt, ist nichts bekannt.

So drängt sich der Verdacht auf, der Bildungsrat habe vor allem die Aufgabe, der baden-württembergischen Bildungspolitik dann und wann zu applaudieren.

Positionen und Empfehlungen des Bildungsrats sind unbekannt

Welche zentralen **Konsequenzen** werden aus der **PISA 2000 Studie** für die allgemein bildenden Schulen in Baden-Württemberg gezogen?

So antwortet das Kultusministerium

Vielfältige Innovationen auf unterschiedlichen Feldern der Schul- und Unterrichtsentwicklung werden durch die Ergebnisse der PISA-Studie bestätigt und bestärken Baden-Württemberg darin, den bereits eingeschlagenen Weg der Modernisierung und Weiterentwicklung des allgemein bildenden Schulwesens konsequent fortzusetzen. In diesem Sinne stellen die zentralen Konsequenzen aus der PISA 2000 Studie eine wichtige Orientierungshilfe für die Fortführung der bisherigen Entwicklungsarbeit dar:

In die Bildungsstandards 2004 sind die Ergebnisse aus der PISA-Untersuchung eingearbeitet. Die Sicherung von Qualität und Leistung findet über die Weiterentwicklung des Unterrichts sowie geeignete Maßnahmen zur Evaluation statt. Dazu gehören auch Lernstandsdiagnosen in Klasse 3 und 5 sowie Jahrgangsarbeiten nach Klasse 6 und 8 sowie neue Elemente der Abschlussprüfungen.

Weitere Ergebnisse einer detaillierten Analyse der PISA-Studie führen dazu, dass weitere Maßnahmen zur Förderung der einzelnen Felder erarbeitet wurden. Dies sind:

Sprach-/Lesekompetenz

- *Deutsch als Unterrichtsprinzip wird in allen Fächern verwirklicht; dazu gehört z. B. auch, dass 'klassische' Themen des Faches Deutsch künftig von anderen Fächern oder Fächerverbänden anwendungsorientiert übernommen werden (z. B. Protokolle, Berichte...).*
- *Individuelle Sprachförderkonzepte werden entwickelt und umgesetzt; dazu sollen im Sinne der Erziehungspartnerschaft auch die Eltern mit einbezogen werden.*
- *Jede allgemein bildende Schule etabliert leseförderliche Gewohnheiten und Haltungen im Unterrichtsalltag, um stabile Lesegewohnheiten zu erzeugen; dies gilt im Prinzip für die ganze Schulgemeinschaft.*
- *Im Umgang mit Texten werden Lesestrategien eingeübt und als Strategien des selbstständigen Lernens in jedem Fach gesichert und ausgebaut.*
- *Die Diagnose-, Förder- und Differenzierungskompetenzen der Lehrkräfte in Bezug auf Lese- und Sprachförderung wird geschult.*
- *Andere Formen der Leistungsbeurteilung und die Einbeziehung des außerschulischen Lesens dienen der Steigerung der Lesemotivation.*
- *Der Umgang mit nichtkontinuierlichen und pragmatischen Texten sowie Sachbüchern ist im Deutschunterricht verankert, auch um die geschlechterspezifisch unterschiedlichen Lesegewohnheiten auszugleichen.*

Mathematische Bildung

Der Mathematikunterricht entwickelt sich von der reinen Vermittlung mathematischen Faktenwissens weiter zum Modellieren anspruchsvoller innermathematischer Kontexte. Wesentlich im Bereich der Mathematik sind dabei offene Aufgabenstellungen. Das Kennenlernen innermathematischer Strukturen wird mit Anwendungsaspekten verbunden. Darüber hinaus wird im Unterricht das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer mathematischen Begabung stärker beachtet.

Naturwissenschaftliche Bildung

Die naturwissenschaftlichen Fächerverbände erleichtern die Realisierung eines anwendungsbezogenen und problemorientierten Unterrichts, der kumulatives Lernen unterstützt. Durch die Stärkung der Naturwissenschaften wird zudem die Bedeutung einer naturwissenschaftlichen Grundbildung für Schulkarriere, Berufschancen und das eigene Selbst- und Weltverständnis betont. Beim Umgang mit naturwissenschaftlichen Denkmodellen und bei der Nutzung von Faktenwissen und konzeptuellem Wissen werden geschlechterspezifische Unterschiede ausgeglichen.

Das meint die **GEW**:

Es ist schon merkwürdig: Einerseits lehnt sich das Kultusministerium sehr eng an internationale Studien wie die PISA-Studie an, um eigene Aussagen stützen zu können. Andererseits werden dieselben Organisationen (OECD und sogar dieselben Personen (OECD-Koordinator Andreas Schleicher) als unfähig bezeichnet, wenn die Ergebnisse nicht genehm sind.

Wir plädieren für einen kritischen und auch selbstkritischen Umgang mit den Ergebnissen von Vergleichsstudien. Wir nehmen die Vergleichsstudien ernst, sehen allerdings auch die Grenzen, gar die Verengungen, die insbesondere durch den recht oberflächlichen und marktschreierischen Umgang der Medien mit diesen Studien produziert werden („Deutsche Schüler sind doof!“). Wer sagt: Aus PISA kann man dieses oder jenes schlussfolgern, geht über das hinweg, was die Autoren der Studie selbst sagen, nämlich dass kausale Ableitungen im Grunde unzulässig sind.

Die Antwort des Ministeriums auf die Frage nach den Folgen der PISA-Studie suggeriert außerdem, dass es doch primär auf die getesteten basalen Fähigkeiten Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung ankäme. Diese Kompetenzen haben ihren hohen Stellenwert zu Recht. Jedoch setzen wir dem wichtigen, aber bei weitem nicht umfassenden Grundbildungskonzept der PISA-Studie ein Konzept von Allgemeinbildung entgegen, das wir bereits in unseren „Eckpunkten zur Bildungsplanreform“ dargelegt haben. Allgemeinbildung umfasst demnach:

- **Die Förderung der autonomen Handlungsfähigkeit und Persönlichkeitsbildung**, indem sie Kennen mit Erkennen; Wissen mit Können und Verstehen; Verstehen mit Beurteilen; Kommunizieren mit Reflektieren, Selbstverstehen mit Fremdverstehen und Handeln mit konventionellen und universalistischen Werten verbindet;
- Die anschlussfähige **Selbstbildungsfähigkeit** im Sinne von ‚Lernen lernen‘, denn sie ist Voraussetzung, um in der so genannten Wissensgesellschaft bestehen zu können;
- **„Demokratie lernen“** als elementare Dimension des schulischen Bildungsauftrags.
- Die Hinführung auf **Handlungsfähigkeit in der Lebenswelt** ohne Verkürzung auf eine unmittelbare Verwertung der Lerninhalte im Berufsleben;
- **interkulturelle Bildung** als ein obligatorisches Bildungsziel mit eigenem Wert;
- **Wissen und Verstehen** in der Informationsgesellschaft, denn nicht das Sammeln von Daten- und Faktenwissen ist Bildung, sondern deren Einordnung und Wertung in übergeordnete Fragestellungen und Zusammenhänge;
- eine sich auf alle Bereiche erstreckende kritische Überprüfung unter der Fragestellung, welchen Beitrag Schule und Unterricht zur **Herstellung von Geschlechtergleichheit und Geschlechterdemokratie** leisten kann („Gender Mainstreaming“).

**Vergleichsstudien
nutzen, aber
Grenzen erkennen**

**Grundfähigkeiten
sind nicht identisch
mit
Allgemeinbildung**

**Umfassendes
Verständnis von
Allgemeinbildung -
Wichtiger denn je!**

Was noch zu fragen wäre...

Diese Fragen fehlen auf der Homepage des Kultusministeriums:

Durch welche Maßnahmen kann der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung / Leistung aufgebrochen werden?

Wie steht es im Rahmen der Gesamtreformen um die Durchlässigkeit des schulischen Bildungssystems?

Was brauchen Schulen, Lehrerinnen und Lehrer und die Schüler, um die Bildungsplanreform positiv zu nutzen?

Wie wird die wissenschaftliche Expertise bei der Konzeption und Umsetzung der Reformen sichergestellt?

Wann traut sich das Kultusministerium, die Schulstruktur selbst auf den Prüfstand zu stellen?

Wann genau werden die angekündigten Unterstützungssysteme etabliert sein?

Wie wird der Anpassungsprozess zwischen nationalen Bildungsstandards und den Bildungsstandards in Baden-Württemberg vonstatten gehen?

Leider gibt es auf diese aus unserer Sicht ebenfalls wesentlichen Fragen keine Antworten aus dem Kultusministerium. Der GEW ist an der beständigen Weiterentwicklung und Verbesserung unserer Schulen sehr gelegen. Wenn das Kultusministerium bereit ist, sich den offenen Fragen zu stellen, werden wir an dieser Aufgabe mitarbeiten.

Bildungsstandards legen fest, was Schülerinnen und Schüler am Ende einer bestimmten Jahrgangsstufe oder eines Ausbildungsabschnitts können, welche Kompetenzen sie bis dahin erworben haben. Ihr Zweck ist, damit einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung an Schulen zu leisten. Zum einen sollen sie eine Orientierung darstellen für Lehrkräfte, aber auch für Schüler und Eltern. Sie sollen Ziele klarmachen, Anstöße zu Innovationen in der pädagogischen Arbeit geben. Zum anderen bilden sie einen Maßstab für die Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen. Bildungsstandards sollen laut Klieme-Expertise schulformunabhängig auf Grundlage eines gestuften Kompetenzmodells formuliert werden.

Bildungsstandards

Evaluation (Auswertung, Beurteilung) ist ein aus dem Englischen übernommener Begriff, der seit Ende der 60er Jahre auch in der pädagogisch-psychologischen Literatur Verbreitung gefunden hat. Der Begriff steht zum einen für eine Auswertung und Beurteilung der Ergebnisse von Leistungs-, Eignungs- und Begabungsmessungen und zum anderen für Begleituntersuchungen im pädagogischen und sozialen Bereich. Die Evaluation setzt voraus, dass ein Kriterienschema entwickelt und angewandt wird, mit dem Wirkungen von z.B. Lehrerfortbildungsveranstaltungen, Schulentwicklungsprozessen u.a. an den hierfür gesetzten Zielvorstellungen erfass- und interpretierbar gemacht werden. Evaluationen können „in Eigenregie“ (interne Evaluation) und/oder durch außenstehende Sachverständige (externe Evaluation) durchgeführt werden.

Evaluation

Im Kerncurriculum werden die verbindlichen Wissensinhalte für die Schülerinnen und Schüler festgelegt. Kerncurricula beschreiben, was als gemeinsamer Grundbestand an Wissen und Kompetenzen in den allgemein bildenden Schulen gelten soll. Die Schulen sind demnach verpflichtet, die in Kerncurricula festgelegten Inhalte und Kompetenzen zu vermitteln.

Kerncurriculum

Kompetenz bezeichnet meist die erreichte Beherrschung einer Sache, eines Systems und den intelligenten Umgang mit diesen. Sie ist stets - im Gegensatz zur Qualifikation - subjektbezogen, d. h. auf eine bestimmte Person gerichtet. Kompetenz schließt die allgemeine Fähigkeit ein, konkrete Handlungen jeweils neu generieren zu können.

Kompetenz

Sie beschreiben bzw. konkretisieren das Anforderungsniveau der in den Bildungsstandards ausgewiesenen Kompetenzen.

Niveaunkonkretisierung

Bei Schlüsselqualifikationen liegt der Schwerpunkt der Qualifikation nicht mehr in der konkreten spezialisierten situativen Anforderung, sondern verlagert sich hin zur Person, als personengebundene Eigenschaft/Erfahrung bzw. personengebundenes Wissen (im Sinne einer Kompetenz). Das Konzept von Schlüsselqualifikationen greift ein in die alte pädagogische Unterscheidung zwischen formaler Bildung (Lernen des Lernens u. ä.) und materialer Bildung (inhaltsbestimmt). Bei Schlüsselqualifikationen geht es darum, dass die Einzelnen allgemeine Fähigkeiten erlangen sollen, die ihnen erlauben, Zusammenhänge zu erkennen und zu mehr Selbständigkeit im Handeln, zu größerer Kooperation und mehr Verantwortung führen als dies im engen fachlichen Lernen möglich ist. Ein ausgewogenes Verhältnis von fachlichen und nichtfachlichen allgemeinen Lernzielen ist deshalb gefordert. Letzteres schließt problemlösendes sowie selbständiges und kritisches Denken, Kooperationsfähigkeit und Selbstverantwortung ein.

Schlüsselqualifikation

Literatur zum Thema

und weiterführende Literaturtipps

- Angilletta, Salvatore Pasquale:** Individualisierung, Globalisierung und die Folgen für die Pädagogik. Opladen (Leske+Budrich) 2002.
- Becker, Gerold u.a. (Hrsg.):** Qualität entwickeln: evaluieren. Friedrich Jahresheft XIX 2001, (Erhard Friedrich-Verlag) 2001
- Bildungskommission NRW:** Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft
Neuwied, Kriftel, Berlin (Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co.KG.) 1995.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred (Hrsg.):** Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster (Waxmann Verlag) 2003.
- Burkhard, Christoph; Eikenbusch, Gerhard:** Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin (Cornelsen Verlag) 2000.
- Daschner, Peter; Rolff, Hans-Günter; Stryck, Tom (Hrsg.):** Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim, München (Juventa Verlag) 1995.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.):** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Opladen (Leske + Budrich) 2001.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.):** PISA 2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen (Leske + Budrich) 2003.
- Fend, Helmut:** Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München (Juventa-Verlag) 1998.
- GEW NRW:** Bildung für die Zukunft - Zukunft der Bildung. Bochum (Berg-Verlag) 1991.
- GEW Baden-Württemberg:** Eckpunkte zur Lehrplanrevision in Baden-Württemberg. Stuttgart 2002.
- Heinrich-Böll-Stiftung:** Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule.
www.boell.de/downloads/bildung/5.Empfehlung.pdf.
- Heyer, Peter; Sack, Lothar, Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.):** Länger gemeinsam lernen. Positionen -Forschungsergebnisse - Beispiele. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt a. M. (Beltz) 2003.
- Klafki, Wolfgang:** Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim und Basel (Beltz) 2002.
- Klieme, Eckhard u.a.:** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Frankfurt a. M. 2003.
www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf
- OECD (Hrsg.):** Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002. Paris 2002. (Ausgabe 2003 ist ab Oktober 2003 erhältlich)
- Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.):** Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik - Deutsch - Englisch Weinheim und Basel (Beltz) 2001.

Eine sehr ausführliche Zusammenstellung von Literatur zu PISA, einschließlich Abstracts, finden Sie im Internet: www.bildungserver.de/pdf/pisaliteratur.pdf

Herausgeber:

GEW Baden-Württemberg

Silcherstr. 7

70176 Stuttgart

Tel. 0711/21030-0

Fax 0711/2103-45

E-Mail: land@bawue.gew.de

Homepage: www.bawue.gew.de

Inhalt:

Dr. Hartmut Markert,

Ute Kratzmeier und der

Vorstandsbereich

allgemeinbildende

Schulen

Verantwortlich:

Rainer Dahlem

Redaktion:

Ute Kratzmeier

Gestaltung:

2und3d-design,

Weil der Stadt

Druck:

Druckerei Weinmann,

Filderstadt

Oktober 2003



GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7

70176 Stuttgart

Tel 07 11 / 2 10 30 -0

Fax 07 11 / 2 10 30 -55

E-Mail land@bawue.gew.de

www.bawue.gew.de