

Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasi- en

Literaturbericht zu Entwicklung, Implementation und Gebrauch von
Standards in nationalen Schulsystemen

Christina Huber
Martina Späni
Claudia Schmellentin
Lucien Criblez

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Kasernenstrasse 20
5001 Aarau

Aarau, Februar 2006

1. EINLEITUNG	5
1.1 Auftrag	5
1.2 Vorgehen	5
2. DEUTSCHLAND – REGELSTANDARDS FÜR DIE LÄNDER	8
2.1 Eckpunkte zur Organisation des Bildungssystems in Deutschland	8
2.2 Internationale Vergleiche und die Folgen	9
2.2.1 Chronologie der Ereignisse und die Beschlüsse der KMK	9
2.2.2 „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB)	11
2.2.3 Zur Arbeitsteilung zwischen dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF), der Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bundesländern	12
2.3 Die KMK-Bildungsstandards	13
2.3.1 Funktion, Umfang und Gestaltung	13
2.3.2 Generelle Kritik an den KMK-Bildungsstandards	14
2.4 Studien und (Leistungs-)Tests in den Bundesländern	16
2.4.1 Vergleichs-, Parallel- und Orientierungsarbeiten	16
2.4.2 Überregionale Lernstandserhebungen	19
2.5 Kritik und Alternativen – Kompetenzmodelle im Fach Deutsch (exemplarisch)	21
2.5.1 Lesen und Leseverständnis	22
2.5.2 Schreibkompetenzen	24
2.5.3 Sprechen und Hören	24
2.6 Kompetenzbeschreibungen in anderen Fächern	25
2.7 Operationalisierung der Bildungsstandards: Testentwicklung und Aufgabenmodellierung	26
2.7.1 Konstruktion der Testaufgaben – organisatorische Aspekte	26
2.7.2 Anforderungen an die Aufgabenmodellierung – die Sicht der ExpertInnen	27
2.8 Fazit	29
2.9 Literatur	31
2.9.1 Literatur zu den Bildungsstandards in Deutschland	31
2.9.2 Literatur zu den überregionalen Lernstandserhebungen	35
2.9.3 Literatur zu Kompetenzmodellen und zu Kompetenzniveaubeschreibungen	38
2.9.4 Literatur zur Problematik der Aufgabenmodellierungen	42
3. BILDUNGSSTANDARDS IN ÖSTERREICH	46

3.1	Übersicht: Zur Organisation des Bildungswesens in Österreich	46
3.2	Planung und Beschlüsse in Sachen Bildungsstandards	47
3.2.1	Motive für die Einführung von Bildungsstandards	47
3.2.2	Erste Schritte – Kommissionen und Berichte	48
3.3	Die Bildungsstandards	50
3.3.1	Funktion und Konzeption der Standards	50
3.4	Zur Implementation der Bildungsstandards	51
3.4.1	Die Organisationsstruktur	51
3.4.2	Die einzelnen Schritte der Implementierung	52
3.5	Erfahrungen und Kritik	53
3.6	Fazit	55
3.7	Literatur	56

4. ENGLAND – NATIONAL CURRICULUM UND NATIONAL ASSESSMENT . 58
--

4.1	Der Begriff „Standard“ in der englischen Debatte	58
4.2	Die englische Bildungspolitik	58
4.3	National Curriculum	59
4.3.1	Struktur des National Curriculum	59
4.3.2	Nationale Tests	61
4.4	Schulinspektion	62
4.5	Kritik	62
4.6	Implementation und Auswirkungen	63
4.7	Fazit	65
4.8	Literatur	66

5. AUSTRALIEN – OUTCOMES BASED EDUCATION	69
---	-----------

5.1	Vorbemerkung	69
5.2	Standards auf nationaler Ebene	69
5.2.1	National Goals, Statements and Profiles	69
5.2.2	Implementation der National Profiles and Statements	70
5.2.3	Spezialfall Literacy und Numeracy – Minimalstandards	70
5.3	Outcomes-Based Education	71

5.3.1	Orientierung an der amerikanischen Diskussion	71
5.3.2	OBE in Australien	72
5.3.3	Sind Outcomes Standards?	73
5.3.4	Kritik an OBE	74
5.3.5	Umsetzung von OBE	75
5.3.6	Assessment	77
5.3.7	Erfahrungen bei der Einführung von OBE	79
5.4	Fazit.....	82
5.5	Literatur	84
6.	NEUSEELAND – NATIONALES CURRICULUM IN REVISION	87
6.1	Vorbemerkung	87
6.2	Bildungspolitische Entwicklungen.....	88
6.2.1	Nationale Syllabi – Steuerung durch Inhalte	88
6.2.2	New Zealand Curriculum Framework – Outcomesbasierte Erziehung	88
6.2.3	Curriculum Stocktake Report – Reflexionsphase.....	88
6.2.4	Curriculum/Marautanga Project – Revision des Curriculum	90
6.3	New Zealand Curriculum Framework.....	90
6.3.1	Struktur des New Zealand Curriculum Framework	90
6.3.2	Kritik am New Zealand Curriculum Framework.....	97
6.3.3	Implementation	99
6.3.4	Auswirkungen des New Zealand Curriculum Framework auf die Leistungen der SchülerInnen.....	100
6.4	National Qualifications Framework (NQF)	101
6.4.1	National Certificate of Educational Achievement (NCEA).....	101
6.5	Fazit.....	101
6.6	Literatur	103
7.	SÜDOSTASIEN – SINGAPUR UND KOREA.....	107
7.1	Singapur	107
7.1.1	Curriculum Review.....	108
7.1.2	Desired Outcomes of Education	109
7.1.3	Core Skills and Values.....	110
7.1.4	Syllabi	110
7.1.5	Assessment	111
7.2	(Süd)Korea	111
7.2.1	Nationales Curriculum	111
7.3	Fazit.....	112

7.4	Literatur	113
------------	------------------------	------------

1. Einleitung

1.1 Auftrag

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat im Juli 2005 Mandate für Literaturanalysen zu Bildungsstandards in verschiedenen Ländern ausgeschrieben. Das Institut Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW, vormals Institut Wissen & Vermittlung der Pädagogischen Hochschule Aargau FHA) hat sich um einzelne dieser Mandate beworben. Die EDK hat dem Institut am 31.8.2005 den Auftrag für folgende Bereiche erteilt:

- Literatur deutschsprachig,
- Literatur europäisch englischsprachig,
- Literatur asiatisch-pazifisch englischsprachig.

Der Auftrag umfasste vier Teilaufträge:

- „Bibliographische Recherche: Recherche und Auswahl relevanter und sachdienlicher Literatur und Arbeiten, die zwischen 1995 und 2005 veröffentlicht wurden. Die 90er Jahre sollen in Form eines stichprobenartigen Überblicks (survey) erfasst werden, während die nachfolgenden Jahre ab und mit dem Jahr 2000 in Form einer repräsentativen, wenn auch nicht erschöpfenden Bibliographie zusammengestellt werden sollen (wenn möglich mit Internetangaben - Adressen, Quellen, Zugriff).
- Herausarbeiten von Tendenzen: Ausarbeitung einer Typologie von Gesichtspunkten hinsichtlich einiger in der analysierten Literatur vorkommenden, zentralen Fragestellungen, Darstellung der kritischen Ansätze der Autorinnen und Autoren im Sinne einer kommentierten Synthese der wichtigsten Tendenzen; kritische Punkte hinsichtlich der Herausforderung der Standardentwicklung und Implementation, zentrale und meistangesprochene Forschungs- und Fachfragen.
- Fallstudie: exemplarische Darstellung von Sonder- und Ausnahmefällen, die im Zusammenhang mit dem schweizerischen Kontext interessant sein können.
- Synthese für den Gebrauch im Projekt HarmoS: Vorlage einer Zusammenfassung und einer Synthese der Ergebnisse dieser kritischen Literaturanalyse zum Gebrauch der Mitglieder der Projektorgane HarmoS (Beirat und Koordinationsausschuss). Zielführende Fragestellung: Was ist die Bedeutung der Ergebnisse für das Projekt HarmoS (Risiken, Prävention, Aufwand, Antizipation u.a.)?“ (gemäss Mandatsbeschrieb EDK vom 8.7.2005).

Die Analyse sollte die vier Bereiche Entwicklung, Funktion/Verwendung von Standards, Implementation und Wirkungen/Auswirkungen von Standards umfassen.

In einer Präzisierung wurde mit der EDK vereinbart, dass sich die Analysen zur asiatisch-pazifisch englischsprachigen Literatur massgeblich auf internetzugängliche Quellen stützen. Überdies wird am Beispiel Deutschland die Thematik der Entwicklung von Kompetenzmodellen sowie der Frage nach der Operationalisierung von Standards behandelt. Hierfür wird insbesondere die didaktische Diskussion im Bereich der Erstsprache (in diesem Falle Deutsch) wiedergegeben.

1.2 Vorgehen

Grundlegende Quellen für die Analysen waren insbesondere die Homepages der Erziehungsministerien und Behörden der untersuchten Länder. Für die Recherchen wurden zudem die Datenbanken FIS (Fachinformationssystem Bildung, vgl. auch <http://www.fachportal->

paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html [27.02.2006]) und ERIC (Educational Resources Information Center) sowie verschiedene Bibliothekskataloge verwendet (Zugang über die Metasuchmaschine „Karlsruher Virtueller Katalog“ KVK, vgl. <http://www.ubka.uni-karlsruhe.de/kvk.html> [27.02.2006]). Überdies wurden diverse Zeitschriften – insbesondere aus dem deutschsprachigen Raum – systematisch ausgewertet.

Da sich Diskussion, Konzeption und Implementation von Bildungsstandards wesentlich an nationalen Bildungssystemen orientieren, wurde für die Darstellung eine Gliederung nach Nationalstaaten gewählt und nicht nach Sprachregionen oder geografischen Räumen, wie dies im Auftrag vorgesehen war. Die Literatur zu Bildungsstandards ist zudem ohne Kenntnisse der entsprechenden nationalen Bildungssysteme kaum zu verstehen. Deshalb wurde die Recherche auf einige wenige Länder begrenzt: Der vorliegende Literaturbericht beschäftigt sich also mit der Entwicklung, der Implementation und der Verwendung von Bildungsstandards in ausgewählten nationalen Schulsystemen. Der Fokus der Recherche lag dabei auf a) der deutschsprachigen Literatur, b) der europäisch englischsprachigen Literatur sowie c) der pazifischen und asiatischen englischsprachigen Literatur.

ad a) Der deutschsprachige Raum ist durch die beiden Länder Deutschland und Österreich vertreten. Beide Länder befinden sich wie die Schweiz in einem Prozess der Entwicklung und Einführung von Bildungsstandards. Aus diesem Grund liegen aus diesen beiden Ländern noch keine Ergebnisse zur Implementation und Verwendung von Standards vor. Hingegen ist der Prozess der Standardentwicklung sowie die Kritik an den momentan vorliegenden Standards relativ gut dokumentiert: In Deutschland wurde eine Grundsatzdebatte über Sinn und Zweck von Bildungsstandards geführt, die sich in vielen Aufsätzen zu Grundsatzfragen widerspiegelt. Die Recherche im Bereich der deutschsprachigen Literatur gestaltete sich relativ einfach, weil die Diskussion um Bildungsstandards in Deutschland momentan sehr aktuell ist. Deutschsprachige Literatur zur Thematik der Einführung respektive Umsetzung von Bildungsstandards war dagegen schwieriger aufzufinden. Im Falle der Implementation ist der Grund hierfür offensichtlich: Unsere deutschsprachigen Nachbarländer Deutschland und Österreich haben erst vor Kurzem mit der Implementation von Standards begonnen, verfügen diesbezüglich also kaum über Erfahrungen. Der Prozess der Entwicklung der Bildungsstandards ist für Deutschland dagegen gut belegt.

Die in Deutschland entwickelten Bildungsstandards ernteten viel Kritik, zumal sie – entgegen den Empfehlungen einer Expertise des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) zur Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards (vgl. Klieme et al., 2003) – als abschlussbezogene Regelstandards formuliert wurden und nicht als Minimalstandards. Es wird auch die grosse Zahl von Standards kritisiert, sowie die Tatsache bemängelt, dass die deutschen Standards nicht auf wissenschaftlichen respektive fachdidaktischen Grundlagen beruhen und zu vage formuliert seien, sprich: nicht messbar sind.

Im Gegensatz zu Deutschland oder der Schweiz erfolgt die Einführung von Bildungsstandards in Österreich im Rahmen eines grösseren Schulreformprozesses, der seit Anfang dieses Jahrzehnts andauert. Die Steuerung des österreichischen Schulsystems soll ganz bewusst nicht mehr über Inputs erfolgen, sondern über die Definition von Outputs. Österreich entschied sich – wie Deutschland – für die Einführung von Regelstandards. Derzeit liegen Standards für die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch vor. Österreich befindet sich aber immer noch in der Pilotphase, d.h. der Prozess der Standardentwicklung ist noch nicht abgeschlossen. In Österreich sollen überdies – wie in England – ab dem Schuljahr 2007/08 für die 4. und die 8. Klasse nationale Leistungstest in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch durchgeführt werden. Im Gegensatz zu England sollen diese Tests aber nicht dem Wettbewerb unter den Schulen sondern vielmehr der Überprüfung der Bildungsstandards dienen.

Schwieriger auszumachen war die englischsprachige Literatur. Dies hängt damit zusammen, dass der Terminus „Standard“ in der englischsprachigen Diskussion oftmals in einem anderen Zusammenhang verwendet wird. Viel ergiebiger gestaltete sich die Suche nach Begriffen wie „Learning Outcomes“, „Attainment Targets“, „Achievement Targets“, „Achievement Aims“ oder „Achievement Objectives“.

ad b) Aus Zeitgründen wird im Bereich der europäisch englischsprachigen Literatur vor allem auf das englische Bildungssystem fokussiert. England führte Ende der 1980er-Jahre ein nationales Curriculum ein. In diesem werden für jedes Fach Leistungsziele beschrieben, welche wiederum in Kompetenzstufen unterteilt sind. Die Erreichung dieser Ziele wird in nationalen Tests regelmässig überprüft und die Leistungen der SchülerInnen werden auf nationaler Ebene miteinander verglichen. Dieser Ansatz ist nicht unumstritten. Die entsprechende Literatur zur Implementation sowie zu den Auswirkungen des nationalen Curriculums und der darin verankerten Bildungsstandards wird ebenso beschrieben wie deren kontroverse Interpretation.

ad c) Die pazifischen Staaten Australien und Neuseeland – auf welche bei der Literaturrecherche im pazifischen Bereich fokussiert wurde – verfolgen outcomesbasierte Ansätze. Zu deren Implementation liegen bereits erste Berichte vor. Die Recherche erfolgte primär über das Internet, zumal insbesondere die Erziehungsministerien dieser beider Länder auf ihren Seiten sehr viele Informationen und Berichte zur Verfügung stellen.

Australien hat Ende der 1980er-Jahre erstmals nationale Bildungsziele formuliert und immer wieder Versuche unternommen, ein nationales Curriculum einzuführen. Dies ist bis heute nicht gelungen, doch wurden im Zuge der zunehmenden Bedeutung von Literacy und Numeracy auf nationaler Ebene zumindest Minimalstandards für diese beiden Bereiche formuliert. Die einzelnen *States and Territories* Australiens verfolgen alle einen so genannten outcomes-basierten Ansatz, d.h. in den Curricula werden Lernziele im Sinne von *Performance Standards* definiert. Dieser Ansatz ist nicht unumstritten und die Implementation dieses Konzeptes hat – insbesondere im Zusammenhang mit der Definition der Lernziele – zu einigen Schwierigkeiten geführt.

Neuseeland hat sich durch die Entwicklungen in England und Australien beeinflussen lassen. Anfangs der 1990er-Jahre wurde ein nationales Curriculum eingeführt, in welchem für jedes Fach Lernziele (*Performance Standards*) definiert wurden. Auf die flächendeckende Implementation folgte in Neuseeland eine Phase der Reflexion. Resultat dieser Reflexionsphase waren detaillierte Berichte zur Implementation sowie zur Kritik am nationalen Curriculum. In Kürze soll ein Entwurf des überarbeiteten nationalen Curriculums veröffentlicht werden, der im Laufe dieses Jahres getestet werden soll, so dass Anfang 2007 das revidierte nationale Curriculum eingeführt und bis 2009 implementiert werden kann.

Die Recherche bezüglich asiatischer Literatur wurde vor allem auf die beiden Länder Korea und Singapur beschränkt. Sie gestaltete sich wesentlich schwieriger, zumal in diesen Ländern nur wenig Literatur in englischer Sprache vorliegt, aber auch, weil diese Länder nach wie vor von Syllabus-/Lehrplan-Ansätzen ausgehen (Input-Steuerung) und sich erst in den letzten Jahren Tendenzen in Richtung Outcomes-Steuerung zeigen.

2. Deutschland – Regelstandards für die Länder

Die Einführung von Bildungsstandards ist in Deutschland in der Phase der Konstruktion und des Testens; eine eigentliche Implementierung und erste Erfahrungen liegen noch nicht vor. Die Standards werden von den Bundesländern zum Schuljahresbeginn **2004/05 bzw. 2005/06** verbindlich eingeführt. Im Jahre **2006** soll mit der Normierung der Testinstrumente zur Überprüfung der bundesweit geltenden Standards begonnen werden. Mit dieser Arbeit betrauten die Bundesländer das 2004 zu diesem Zweck gegründete „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB)¹.

2.1 Eckpunkte zur Organisation des Bildungssystems in Deutschland

Behörden, Organe und Aufgabenteilung

Das Bildungswesen ist, wie in der Schweiz, föderalistisch geregelt, wobei das Grundgesetz einige nationale Bestimmungen enthält. Der Bereich der allgemein bildenden Schulen (Primarschul- und Sekundarschulbereich I) untersteht – unter Berücksichtigung der Vorgaben im Grundgesetz – den *Ländern*; sie sind für die Schulgesetzgebung und für die Verwaltung zuständig. Die Ministerien für Bildung, Kultur und Wissenschaft („*Kultusministerien*“) sind die höchsten Behörden für das Bildungswesen in den Ländern (Döbert, 2005).

Der föderalistisch geregelten Organisationsstruktur des Bildungswesens beigeordnet ist die *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (KMK). Sie ermöglicht die Koordination und Zusammenarbeit der Länder (ähnlich EDK in der Schweiz). „Die Beschlüsse der Ständigen Konferenz können nur einstimmig gefasst werden. Die zuständigen Minister verpflichten sich dazu, die Beschlüsse in Gesetze umzusetzen, zuvor haben sie lediglich den Status von Empfehlungen“ (wichtig: das Hamburger Abkommen von 1964) (Döbert, 2005, S. 97). Das *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie* (BMBF) ist primär zuständig für die Wahrnehmung der dem Bund übertragenen Aufgaben. Abstimmungen zwischen der Bundesregierung und den Ländern finden bei Bedarf im *Bundesrat*, in der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (BLK) oder dem *Wissenschaftsrat* statt (Döbert, 2005, S. 97). Gerade die gegenwärtigen Diskussionen um die Koordination der für notwendig gehaltenen Reformen des deutschen Bildungswesens zeigen eine Spannung zwischen Reformkräften, die glauben die Reformen in einem föderalistischen System durchführen zu können und solchen, die eine weiter gehende Zentralisierung wünschen.

Zur Organisation der öffentlichen Schulen

Die Pflichtschule beginnt mit sechs Jahren und umfasst in der Regel neun Schuljahre. Darüber hinaus gibt es Bestimmungen zur nachobligatorischen Schulzeit. Die föderalistische Zuständigkeit drückt sich u.a. in der strukturellen Gliederung des Bildungssystems aus, so dass die Grundschule in der Mehrzahl der Bundesländer vier, in anderen sechs Jahre dauert. Eine „Orientierungsstufe“ schliesst in verschiedenen Bundesländern an die Grundschule an und führt an die durch Typenvielfalt gekennzeichnete Sekundarstufe I heran. Schulen in freier Trägerschaft bilden etwa 5-6% der SchülerInnen aus. Die öffentlichen Schulen sind somit grösstenteils staatlich-kommunale Schulen, die gemeinsam von dem jeweiligen Land und einer Kommunalbehörde verwaltet werden. Traditionellerweise wurde das Bildungssystem über „Inputs“ gesteuert, d.h. über Regelungsfaktoren wie LehrerInnenbildung, Rahmen- und Lehrpläne, Schulbücher usw. Neuere Reformansätze und teils in Umsetzung begriffene Reformen setzen auf eine erhöhte

¹ Weiterführende Informationen zum IQB finden sich online unter: <http://www.iqb.hu-berlin.de/> (10.02.2006).

Schulautonomie bei gleichzeitiger Überprüfung des Systems und des Outputs (Evaluation der „Betriebsabläufe“ und der Leistungen).

2.2 Internationale Vergleiche und die Folgen

Die neusten Reformanstrengungen im Bereich des Bildungswesens, zu denen auch die Generierung nationaler Bildungsstandards zu zählen ist, stehen in einem engen Zusammenhang mit einer Reihe internationaler Vergleichsstudien seit den frühen 1990er-Jahren². Die bildungspolitische Reaktion auf die PISA 2000-Ergebnisse von 2001/02 stellt gewissermaßen den Höhepunkt dieser Entwicklung dar.

Die Befunde der PISA-Studie zeigten für Deutschland u.a., dass in allen untersuchten Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) die mittleren Ergebnisse für die 15-Jährigen deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegen; zudem, „dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Kompetenz-Erwerb in allen drei untersuchten Bereichen statistisch besonders eng“ ist. „Im Bereich der Lesekompetenz ist er im Vergleich zu allen anderen OECD-Staaten am engsten“ (Kultusministerkonferenz, 2001a). Im Zusammenhang mit diesen internationalen Vergleichsstudien wurde die Forderung nach länderübergreifenden Vergleichs- und Leistungsstudien in Deutschland mehrheitsfähig.

2.2.1 Chronologie der Ereignisse und die Beschlüsse der KMK

Im Zusammenhang mit den genannten internationalen Studien und insbesondere im Anschluss an die Ergebnisse der PISA-Studie arbeitete die KMK sieben „zentrale Handlungsfelder“ heraus, in denen die einzelnen Länder oder die Länder in Corpore tätig werden sollten. Die Handlungsfelder werden hier nur stichwortartig wiedergegeben:

- Förderung lernschwacher Schülerinnen und Schüler
- Qualitätssicherung
- Erkennen „schwacher Leser“
- Schulzeitregelungen
- Nutzung der Lernzeit
- Personal- und Organisationsentwicklung
- Vermehrte Anstrengung in der Lehr-Lernforschung und der fachdidaktischen Forschung (Kultusministerkonferenz, 2001b)

Um etwas in den genannten Handlungsfeldern bewegen zu können, sollten insbesondere die Lehrpersonen mit einbezogen werden, aber auch Forschende, die einzelnen Schulen, die Schulverwaltungen, die Schulaufsicht und die Elternhäuser (Kultusministerkonferenz, 2001a, S. 4).

Im Rahmen der „Qualitätssicherung“ (2. Handlungsfeld) spielen die *Bildungsstandards* eine zentrale, wenn auch nicht die einzige Rolle. Unter *Qualitätssicherung* wird in dieser Verlautbarung der KMK aus dem Jahre 2001 verstanden: „die Verbesserung der unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung auf allen Ebenen des Schulsystems als fortlaufenden Prozess; die Formulierung anspruchsvoller, aber realistischer und verbindlicher Lernziele vor allem in den zentralen Kompetenzbereichen und die Sicherung von **Mindeststandards**“ (Kultusministerkonferenz, 2001a, S. 4).

Am **5.12.2001** wird im Rahmen eines Gesprächs zwischen der KMK, den LehrerInnenverbänden sowie der *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW) eine Einigung über die „vorrangig

² Dazu zählen die „Study of Reading Literacy“ (Publikation der Ergebnisse 1992/1994) und die TIMSS-Studie (Publikation der Ergebnisse 2001) der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) sowie das „International Adult Literacy Survey“ (IALS) (Publikation der Ergebnisse 1995/1997) und die PISA-Studie (Publikation der Ergebnisse 2001/2002) der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD).

einzuleitenden Massnahmen“ erzielt. Die Massnahmen stimmen mit den oben genannten sieben Punkten überein und werden zum Programm erhoben.

In der Plenarsitzung der KMK vom **5./6.12.2001** werden diese Punkte reformuliert, aber in der Substanz nicht verändert und als „erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA 2000-Studie“ präsentiert, für deren Umsetzung sich die KMK und die Länder verantwortlich erklären. Als fünfte Massnahme figuriert die „Massnahme zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation“ (Kultusministerkonferenz, 2001c). Vereinbart wird zudem, sich fortlaufend über Initiativen und getroffene Massnahmen der Länder zu den genannten Handlungsfeldern auszutauschen (Kultusministerkonferenz, 2001c).

Im **Mai 2002** beschliesst die KMK zudem, einen *nationalen Bildungsbericht* vorzulegen. Der *na-tionale Bildungsbericht* sollte bis zum Herbst 2003 erstellt werden und als Basis für die weitere Bildungsplanung dienen sowie die Öffentlichkeit über den aktuellen Stand und die Entwicklung des Bildungswesens in Deutschland informieren³. Zudem sollten die Ergebnisse aus den geplanten Vergleichsuntersuchungen einfließen.

Die PISA 2000-E-Studie, welche ein halbes Jahr später, nämlich im **Juni 2002** präsentiert wurde, bestätigte und differenzierte die Befunde der PISA-Ergebnisse aus dem Jahre 2001 auf Länder-ebene (vgl. Kultusministerkonferenz, 2002b). Die Reaktion im Rahmen der KMK ist ein erneutes Bekenntnis zu den „sieben Handlungsfeldern“, die aber föderalistisch bearbeitet werden sollten (Kultusministerkonferenz, 2002a), darunter auch die Bildungsstandards. Es werden die Schulstufen und die Fächer festgelegt, auf die sich die Bildungsstandards beziehen sollen und ein Zeitplan wird vorgegeben:

- bis Herbst 2003: für den Mittleren Abschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache
- bis Frühjahr 2004: für Ende der Grundschule (4. Schuljahr) in den Fächern Deutsch und Mathematik
- bis Frühjahr 2004: für den Hauptschulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprache
- bis Frühjahr 2004: Entwicklung eines Pools von Vergleichsaufgaben.

Im **Juni 2003** beschliesst die KMK zudem, eine Untersuchung zu den Schülerleistungen in der Erstsprache Deutsch und in der Fremdsprache Englisch in Auftrag zu geben (DESI; vgl. in diesem Bericht Kapitel 2.4.2), von der sie sich Impulse für die Erarbeitung der Testaufgaben erhofft (vgl. Kultusministerkonferenz, 2003b).

Die Bildungsstandards für die genannten Schulstufen und -typen werden planmässig vorgelegt und in Form von Vereinbarungen für die weitere Zusammenarbeit der Länder für verbindlich erklärt.

Für die konkreten Bildungsstandards, die für die jeweilige Stufe bzw. den jeweiligen Schultyp ausgearbeitet wurden, werden je Vereinbarungen verabschiedet:

- Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), vom 4.12.2003 (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2003).
- Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4), vom 15.10.2004 (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2004e).
- Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9), vom 15.10.2004 (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2004d).

³ Der Bericht wurde 2003 vorgelegt: Avenarius, H. et al. (2003): *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Leske+Budrich: Opladen.

- Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den Fächern Biologie, Chemie, Physik; vom 16.12.2004 (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2004f).

Im Rahmen der genannten Vereinbarungen verpflichten sich die einzelnen Bundesländer, die Bildungsstandards

- 1.) als Grundlage der fachspezifischen Anforderungen für die jeweilige Jahrgangsstufe zu übernehmen;
- 2.) sie zu implementieren und anzuwenden, insbesondere im Bereich der Lehrplanarbeit, der Schulentwicklung und der LehrerInnenaus- und -fortbildung.

In diesem Zusammenhang wird auch festgehalten, gemeinsam „weitere Aufgabenbeispiele zu entwickeln und in landesweiten bzw. länderübergreifenden Orientierungs- und Vergleichsarbeiten oder in zentralen oder dezentralen Prüfungen festzustellen, in welchem Umfang die Standards erreicht werden“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2003, 2004d, 2004e).

Die Standards werden von den Bundesländern zum Schuljahresbeginn **2004/05 bzw. 2005/06** verbindlich eingeführt. Erst im Jahre **2006** soll resp. kann mit der Normierung der Testinstrumente bezüglich der Einhaltung der bundesweit geltenden Standards begonnen werden. Mit dieser Arbeit wurde das „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB) betraut.

2.2.2 „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB)

Zu den genannten „Vereinbarungen über Bildungsstandards“ gehört aber ein weiterer zentraler Entscheid: Nicht nur geht es darum die Bildungsstandards als Grundlage für die jeweiligen fachspezifischen Anforderungen zu übernehmen, sie zu implementieren und anzuwenden, sondern es soll auch darum gehen, sich in dieser Arbeit überprüfen und vergleichen zu lassen. Entsprechend wird festgehalten: „Die Standards und ihre Einhaltung werden unter Berücksichtigung der Entwicklung in den Fachwissenschaften, in der Fachdidaktik und in der Schulpraxis durch eine von den Ländern gemeinsam beauftragte wissenschaftliche Einrichtung überprüft und auf der Basis validierter Tests weiter entwickelt“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2003, 2004d, 2004e). Worum handelt es sich bei dieser „wissenschaftlichen Einrichtung“?

Die „von den Ländern gemeinsam beauftragte wissenschaftliche Einrichtung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2003, 2004d, 2004e) – das **„Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“** (IQB) – wird im Juli 2004 an der Humboldt-Universität zu Berlin durch den Akademischen Senat mit einem förmlichen Beschluss als „An-Institut“ anerkannt (vgl. Hofmann-Göttig, Eschmann & Daumen, 2005). Die Finanzierung des Instituts wird durch die 16 Bundesländer gewährleistet. Das IQB hat das Ziel, „nationale Bildungsstandards weiterzuentwickeln, sie zu normieren, ihre Erreichung zu überprüfen und ihre Implementation wissenschaftlich zu begleiten“ (IQB, o.J.).

Dabei werden folgende Teilaufträge unterschieden, welche das Institut in Kooperation mit andern Partnern gezielt bearbeiten soll:

- „Generierung von grossen Aufgabensammlungen zur Operationalisierung der Standards.
- Formulierung von Kompetenzmodellen. Hier wird konkret für einzelne Fächer beschrieben, welche Kompetenzen die Schüler und Schülerinnen zu einem definierten Zeitpunkt erreicht haben sollen.
- Formulierung von Vergleichsarbeiten. Diese Aufgaben sind geeignet, das Erreichen bestimmter Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler zu erfassen.
- Erarbeitung von computergestützten Test-, Auswertungs- und Rückmeldesystemen“ (IQB, o.J.).

2.2.3 Zur Arbeitsteilung zwischen dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF), der Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bundesländern

Die Beschlussfassungen in der KMK zeigen deutlich den Willen der Bundesländer auf, in der Bildungsplanung vermehrt und enger zu kooperieren, ohne aber die Bildungshoheit an den Bund abtreten zu wollen. Die Bildungssysteme der Bundesländer sollen einem Vergleich und auch einem Wettbewerb ausgesetzt werden, ohne aber damit eine Systemangleichung unter einer einheitlichen Leitung und Aufsicht zu antizipieren. Sehr deutlich kommt dies in der Reaktion der KMK auf die Ergebnisse von PISA-E 2000 (Vergleich der Bundesländer) zum Ausdruck: Die festgestellten, sehr unterschiedlichen Leistungsprofile und -kontexte der Länder sollen nicht zu einer bundesweiten, zentralistischen Vereinheitlichung der Schulen führen, sondern im Gegenteil: „Solche Unterschiede zu vermindern, erfordert gemeinsames Handeln der Länder, nicht aber Einheitsrezepte, die den unterschiedlichen strukturellen Gegebenheiten und Problemlagen der Länder nur ungenügend Rechnung tragen“, so die Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Prof. Dr. Dagmar Schipanski (Kultusministerkonferenz, 2002a). „... die Kultusministerkonferenz bekennt sich klar und eindeutig zum Bildungsföderalismus“ (Kultusministerkonferenz, 2002a). Damit soll aber die Chance nicht vertan werden, „sich über die Systeme auszutauschen und diese zu vergleichen“ (Kultusministerkonferenz, 2002a). Die gleiche entschiedene Haltung drückt sich auch in der Bekanntgabe der KMK aus, fortan jährlich einen nationalen Bildungsbericht vorlegen zu wollen: Dieser Bildungsbericht soll von der KMK verantwortet werden und nicht vom Bund, wie die KMK explizit festhält, „da wir für den Bildungs- und Schulbereich zuständig sind“ (Kultusministerkonferenz, 2002a).

Das Bekenntnis zu föderalistischen Lösungen wird am **6.3.2003** anlässlich der Bekanntgabe der Ergebnisse zum dritten, die Analyse der PISA-Studie vertiefenden Bericht, erneut wiederholt: „Es spricht vieles dafür, institutionelle Differenzierungen im Interesse besserer Förderbedingungen für Kinder und Jugendliche und einer Verringerung sozialer Segregation eher zurückzunehmen und sie nicht weiter voranzutreiben. Indessen erscheint es schwer vorstellbar, die Lösung dieser Probleme durch den Versuch einer Annäherung der Schulstrukturen oder eine spezifische Konditionierung struktureller Entscheidungen über Ländergrenzen hinweg zu suchen. Die Entscheidung hierüber kann politisch nur innerhalb der einzelnen Länder getroffen werden. In diesem Rahmen ist das inhaltliche Bemühen um Standardsicherung durch die klare Bestimmung von Anforderungsniveaus (Mindeststandards) vornehmlich für die basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (insbesondere Deutsch, Fremdsprache, Mathematisierungskompetenz), die Voraussetzung erfolgreichen Lernens in allen Fächern sind, von zentraler Bedeutung. Zugleich sind geeignete Verfahren der regelmäßigen Überprüfung ihrer Einhaltung zu entwickeln“ (Kultusministerkonferenz, 2003a).

Die Formulierung, Implementation und Überprüfung von Bildungsstandards erfolgt also in einem komplexen Handlungsumfeld, in dem sich die Bundesländer auf eine gemeinsame Strategie geeinigt haben, welche Leitplanken für die Schulreformen in den einzelnen Bundesländern definiert. Die eigentlichen Schulreformen sollen aber durch die Bundesländer verantwortet werden, wobei Synergien durch den gegenseitigen Austausch von Erfahrungen und deren Berichterlegung möglich sein sollen.

Generelle Aufgaben der Bundesländer sind:

- *Entwicklung von Formen der ergebnisorientierten Evaluation und von Leistungstests:* In den meisten Bundesländern werden bereits jetzt Vergleichs- und Parallelarbeiten durchgeführt, vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik (vgl. Hovestadt & Kessler, 2005). Eine länderübergreifende Initiative ist das Projekt VERA unter der Leitung von Helmke & Hosenfeld. Hier haben sich sieben Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz) zu Vergleichs-

arbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik in der 4. Klasse der Grundschule zusammengeschlossen.

- *Ausarbeiten von Curricula*: In einigen Bundesländern sind in den letzten Jahren Kerncurricula entstanden, die den Weg weg von einer Inhaltsorientierung hin zu einer Kompetenzorientierung vorbereiten wollen (Heymann, 2004).
- *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung*: Die Prozesse der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, werden durch die Schulaufsicht und Schulleitungen begleitet, deren Aufgaben und Funktionen länderspezifisch festgelegt werden. Den Schulaufsichten und Schulleitungen kommen überdies auch bei der Implementation der Qualitätssicherung wichtige Aufgaben zu. Die neue Rolle der Schulaufsicht macht Reformen auch auf Länderebene unumgänglich, welche bis heute noch nicht vollständig vollzogen sind (vgl. Hofmann-Göttig, Eschmann & Daumen, 2005).

Trotz Beschwörung des Bildungsföderalismus nehmen sich die Bundesländer gegenseitig in die Pflicht – je länger der Prozess dauert, desto mehr – Dreh- und Angelpunkt sind die Bildungsstandards. In einer Veröffentlichung der KMK zum Thema „Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung“ ist gar von einer „Einhaltung der Standards“ in den Ländern die Rede, die sowohl „landesweit als auch länderübergreifend überprüft werden soll“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 20).

Parallel zur Erarbeitung der Bildungsstandards hat das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) eine Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards in Auftrag gegeben (vgl. Klieme et al., 2003). Diese sollte „alle Akteure der Bildungspolitik darin unterstützen [...], verbindliche nationale Bildungsstandards zu entwickeln, zu implementieren und für die Qualitätsentwicklung zu nutzen“ (Klieme et al., 2003, S. 14). Die KMK bekundete Interesse daran, die Ergebnisse dieser Expertise für ihre Arbeit an den Bildungsstandards zu berücksichtigen (Klieme et al., 2003, S. 15). Eine wesentliche Kritik an der Entwicklung von Bildungsstandards in Deutschland geht heute aber davon aus, dass wesentliche Vorschläge der Klieme-Expertise nicht berücksichtigt wurden (vgl. Kapitel 2.3.2).

2.3 Die KMK-Bildungsstandards

2.3.1 Funktion, Umfang und Gestaltung

Die *Bildungsstandards* sollten – gemäss Pressemitteilung der KMK vom 04.07.2003 – „einen Rahmen für eine dauerhafte Qualitätsentwicklung und -absicherung schaffen“ (Kultusministerkonferenz, 2003). Entscheidend für das Gelingen der Bildungsstandards sollte „die Kombination allgemeiner Bildungsziele mit Kompetenzmodellen und Aufgabenstellungen zur Überprüfung“ sein (Kultusministerkonferenz, 2003).

Die Bildungsstandards sollen nach Meinung der KMK insbesondere folgenden übergeordneten Zielen dienen:

- Sicherung der Qualität schulischer Bildung,
- Sicherung der Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse,
- Sicherung der Durchlässigkeit des Bildungssystems.

Bildungsstandards stellen einen Bestandteil eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung dar, welches auch Schulentwicklung sowie interne und externe Evaluation umfasst. „Ihre Anwendung bietet Hinweise für die notwendigen Förderungs- und Unterstützungsmassnahmen“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2003, S. 3).

Die deutschen Bildungsstandards werden als **abschlussbezogene Regelstandards** konzipiert. Die Wahl des Standardtyps aus einer Reihe möglicher anderer Typen, wird damit begründet,

dass Minimalstandards, wie sie für Schulabschlüsse wünschbar wären, eine empirische Validierung voraussetzen. Die genannten Regelstandards, welche in einem ersten Schritt nahe an der „Empirie im Sinne von praktischer Erfahrung“ entwickelt wurden, sollen im Laufe der Zeit und der Erprobung weiter in Kompetenzstufen gegliedert werden, was eine notwendige Voraussetzung für die Formulierung von Minimalstandards sei (Kultusministerkonferenz, 2005, S.14f.). Die vereinbarten Regelstandards sollen dabei folgenden allgemeinen Merkmalen folgen: Sie

- greifen allgemeine Bildungsziele auf;
- benennen Kompetenzen, die SchülerInnen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten erworben haben sollen;
- konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Faches;
- formulieren fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen;
- stehen im Einklang mit dem Auftrag der schulischen Bildung;
- zielen auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben (Kultusministerkonferenz, 2005).

Für das jeweilige Schulniveau werden die Vereinbarungen spezifiziert. So lauten sie für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) wie folgt: Bildungsstandards

- greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfachs auf;
- beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschliesslich zugrunde liegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen;
- zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs;
- beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen;
- beziehen sich auf den **Kernbereich des jeweiligen Faches** und geben den Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit;
- weisen ein **mittleres Anforderungsniveau** aus;
- werden durch **Aufgabenbeispiele** veranschaulicht (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 6f.).

Die Standards sollen auf fachspezifisch definierten Kompetenzmodellen beruhen, die *aus der Erfahrung der Schulpraxis* heraus entwickelt werden. Zudem sollen sie international anerkannte Standardmodelle - u.a. die theoretischen Grundlagen der PISA-Studie und den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen - berücksichtigen (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 16).

Vor der Beschlussfassung wurden die Standardentwürfe im Rahmen von verschiedenen KMK-Fachtagungen mit einer breiten Fachöffentlichkeit (Lehrkräfte, Bildungsfachleute, FachdidaktikerInnen) sowie mit Eltern und SchülerInnen, ArbeitgebervertreterInnen und Gewerkschaften diskutiert. Überdies bestand auch die Möglichkeit schriftliche Stellungnahmen einzureichen. Die Ergebnisse dieser Diskussionen sind in die abschliessende Überarbeitung der Entwürfe eingeflossen (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 15).

2.3.2 Generelle Kritik an den KMK-Bildungsstandards

Die Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik (für den Primarschulbereich, den Hauptschulabschluss sowie den Mittleren Schulabschluss), für die erste Fremdsprache Englisch bzw. Französisch (für den Hauptschulabschluss und für den Mittleren Schulabschluss) und für die Fächer Biologie, Chemie und Physik (für den Mittleren Schulabschluss) sind 2003 und 2004 der

Öffentlichkeit vorgelegt worden. Die durch Beispielaufgaben erweiterten Standardbeschreibungen sind unter grossem zeitlichem Druck entstanden und sind bereits kurz nach Erscheinen der Expertise veröffentlicht worden.

Die KMK-Bildungsstandards haben in mehrfacher Hinsicht Kritik geerntet:

- 1.) Die Anzahl der Standards ist sehr hoch (beispielsweise 112 Standards für den Hauptschulabschluss für das Fach Deutsch). Diese Fülle von Standards widerspricht der Expertise von Klieme et al. (2003). Diese empfiehlt, dass die Standards nicht die gesamte Breite des Lernbereichs bzw. des Faches abdecken sollten, sondern sich auf einen Kernbereich zu konzentrieren hätten. Zudem sollten sie präzise, verständlich und fokussiert sein. Die Standards in der Form, wie sie momentan vorliegen, bilden eher die Lehrpläne ab, es handelt sich also eher um inhaltsbezogene Standards (vgl. auch unten). Der Fokus liegt auf der Entwicklung von Kenntnissen und nicht auf der Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten (Demmer & Schweitzer, 2005; Helmke, 2004; Lorenz, 2005; Sill, 2004).
- 2.) Auch hat die KMK entgegen den Empfehlungen der Expertise beschlossen, Regel- statt Minimalstandards zu formulieren. Diese beiden Abweichungen von den Empfehlungen in der Expertise führen auch zur Hauptkritik an den KMK-Bildungsstandards (vgl. dazu Bremerich-Vos, 2003; Demmer & Schweitzer, 2005; Helmke, 2004; Köster, 2005; Lohmann, 2004; Lorenz, 2004; Sill, 2004; Spinner 2005a, 2005b u.a.). So wird moniert, dass durch die Formulierung von Regelstandards die Chance verpasst wurde, Standards zu entwickeln, die für alle verbindlich und überprüfbar sind. Es wird bezweifelt, dass die Standards in dieser Form für einen grossen Teil der HauptschülerInnen erreichbar sind.
- 3.) Zudem wird die Überprüfbarkeit durch vage Formulierungen, die nicht operationalisierbar seien, erschwert (vgl. Bremerich-Vos, 2003; Helmke, 2004; Peters, 2005).
- 4.) Ein weiterer Kritikpunkt an den in aller Eile erarbeiteten KMK-Bildungsstandards ist, dass sie nicht auf wissenschaftlich fundierten und fachdidaktisch akzeptierten Kompetenzmodellen beruhen, sondern durch SchulpraktikerInnen und LernplanerInnen erarbeitet wurden (vgl. u.a. Bremerich-Vos, 2003; Hameyer & Heckt, 2004; Helmke, 2004; Helmke & Hosenfeld, 2004; Sill, 2004). Einzig die Standards für die Fremdsprachen basieren auf dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“, setzen diesen aber auch nur bedingt um (vgl. Lohmann, 2004). Für Mathematik wurde die Möglichkeit verpasst, auf die breit anerkannten Standards des amerikanischen *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM) (vgl. NCTM, 2000) zurückzugreifen und damit auch prozessorientierte Standards zu integrieren, durch die der Fokus vermehrt auf die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten im Arbeiten mit Termen und Gleichungen gelegt würde (vgl. Jablonka & Keitel, 2004; Reiss, 2003; Sill, 2004).
- 5.) Die Standards sind vor allem für die Abschlussklassen erarbeitet worden. Damit besteht die Gefahr, dass sie nicht zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung beitragen, sondern viel eher als Prüfungsstandards missbraucht werden könnten und zur Festigung des Selektionssystems und der Chancenungleichheit beitragen werden, dies vor allem auch weil es sich um Regelstandards handelt (vgl. Demmer & Schweitzer, 2005; Helmke, 2004; Heymann, 2004; Sill, 2004).
- 6.) Die Beschränkung der Standards auf die so genannt „harten Fächer“ durch die KMK wird ebenso hinterfragt, da sie zu einer Vernachlässigung in den so genannt weichen Fächern führen könnte (Huber, 2005; Maag Merki, 2005). Auch die Beschränkung auf die Kernkompetenzen in einem Fach stösst teils auf Kritik und es wird bedauert, dass nicht auch fächerübergreifende Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen wie Lernfähigkeit, problemlösendes und kreatives Denken, Arbeitsorganisation und Kooperation nicht standardisiert und überprüft werden (Maag Merki, 2005; Parchmann, 2005; Spinner 2005a, 2005b). Damit die Konzentration auf die leichter operationalisierbaren Kompetenzen nicht zu einer Verengung des Unterrichts und zum so genannten *Teaching-to-the-Test*-Effekt

führt, fordern Bremerich-Vos (2005) und Wespel (2005), dass die Standards durch Leitgedanken zu zentralen Aufgaben des Unterrichts ergänzt würden. Allerdings wird auch festgestellt, dass die fachdidaktische Forschung im Bereich der Kompetenzbeschreibung noch zu wenig weit ist, um überprüfbare, auf wissenschaftlichen Kompetenzmodellen beruhende Standards auch in „weiche(n) Bereichen“ eines Faches zu formulieren (Bremerich-Vos, 2005). Auch wird vor allem von BefürworterInnen der Standards gefordert, dass man sich innerhalb der Fachdidaktiken auf Kernkompetenzen einigen sollte (vgl. Becker-Mrotzek, 2005). GegnerInnen hingegen befürchten, dass dies zu einer Verengung des Faches und zu einer Verkehrung von selbstständigem Lernen in angeleitetes Training führe (vgl. Spinner, 2005a, 2005b und die Debatte in *Didaktik Deutsch*, H. 19/2005).

Die Eile, in der die Standards erarbeitet wurden, wird allgemein für die verpasste Chance verantwortlich gemacht, eine breite Diskussion unter der Lehrerschaft und den DidaktikerInnen zu ermöglichen und tatsächlich nötige Reformen einzuleiten (Sill, 2004). Gefordert wird seitens der DidaktikerInnen, dass die Standards weiter überarbeitet und an die Empfehlungen der Expertise angepasst werden. Durch die Etablierung des IQB wurde zudem ein wichtiger Schritt in Richtung einer wissenschaftlichen Fundierung des Reformprozesses gemacht (vgl. Hofmann-Göttig et al., 2005).

2.4 Studien und (Leistungs-)Tests in den Bundesländern

2.4.1 Vergleichs-, Parallel- und Orientierungsarbeiten

In vielen Bundesländern wurden in den letzten Jahren so genannte Vergleichs- oder Parallelarbeiten eingeführt. Diese werden in ausgewählten Klassenstufen und Fächern (meist Deutsch, Mathematik und Englisch) in den parallelen Klassen einer Schule oder in Schulen derselben Schulform in einer Region gleichzeitig geschrieben. Die Aktivitäten in den verschiedenen Bundesländern laufen unter sehr unterschiedlichen Begriffen (vgl. Helmke & Hosenfeld, 2003), die sich nicht klar voneinander unterscheiden lassen. Anders als in national oder international angelegten Tests zum Vergleich von Schulsystemen oder zur Qualitätssicherung bekommen die SchülerInnen bei Vergleichs- und Parallelarbeiten noch immer eine Note. Darin unterscheiden sich diese Arbeiten also nicht wesentlich von traditionellen Klassenarbeiten (vgl. Burkard & Peek, 2004). Im Unterschied zu Klassenarbeiten wird in Parallel- und Vergleichsarbeiten allerdings das Langzeitwissen geprüft (vgl. Sannert, 2005). Auch werden in Vergleichs- und Parallelarbeiten die Aufgaben entweder landesweit zentral gestellt oder – wie z.B. in Nordrhein-Westfalen – von den Lehrkräften einer Schule klassenübergreifend entwickelt.

Nach Burkard & Peek (2004, S. 25) verfolgen die einzelnen Bundesländer trotz unterschiedlicher Verfahren dasselbe Ziel mit der Einführung der Arbeiten: „Vergleichsarbeiten sollen dazu dienen, fachliche Standards und Anforderungen zwischen den Lehrkräften zu klären, eine abgestimmte Praxis der Leistungsbewertung zu fördern und eine Grundlage für gezielte Förderangebote und Massnahmen der Unterrichtsentwicklung zu erhalten.“ Zudem sollen sie es auch ermöglichen, die Leistungen der SchülerInnen an einer klassen- und schulübergreifenden sozialen und/oder kriterialen Bezugsnorm zu messen (vgl. Helmke & Hosenfeld, 2003). Burkard & Peek (2004) bemerken kritisch, dass im Bereich der Klärung von Anforderungen und der Abstimmung in der Leistungsbewertung tatsächlich Verbesserungen erreicht werden konnten, dass aber ihr Nutzen zur Ermittlung des Förderbedarfs der SchülerInnen bisher kaum gelingt. Ein Grund für das Nicht-Erreichen des Förderzieles liegt sicherlich darin, dass die Vergleichsarbeiten und Parallelarbeiten neben der Förderung häufig auch der Selektion dienen sollen. Diese beiden Ziele lassen sich aber nur schwerlich durch ein und denselben Test vereinen (vgl. dazu auch die Kritik an den Bildungsstandards unter 1.2).

Um Begrenzungen der traditionellen Vergleichs- bzw. Parallelarbeiten zu überwinden, werden in einigen Bundesländern die Vergleichsarbeiten durch so genannte zentrale Lernstandserhebungen abgelöst. Ein Beispiel hierfür ist vor allem das Projekt VERA (Helmke & Hosenfeld, 2003; vgl. dazu unten).

Als Referenzrahmen für Vergleichs-, Parallelarbeiten und Orientierungsarbeiten dienen meist die Lehrpläne und seit 2003/2004 auch die KMK-Bildungsstandards. Anders als die grossen Lernstandserhebungen IGLU, MARKUS, TIMSS oder LAU machen Vergleichsarbeiten keine Aussagen über die Leistungen einer ganzen Region. Zudem finden hier keine umfassenden Lehrpersonen- oder SchülerInnenbefragungen zu unterrichtlichen oder individuellen Bedingungen schulischer Leistungen statt (vgl. Helmke & Hosenfeld, 2003).

Die sächsischen Orientierungsarbeiten

In Sachsen sind im Schuljahr 2003/2004 flächendeckend Orientierungsarbeiten in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik eingeführt worden, und zwar mit Deutsch und Mathematik für die 3. Klasse, Deutsch, Mathematik und Englisch für die 6. und 8. Klasse Mittelschule und 6. und 9. Klasse Gymnasium. Die Aufgaben werden von Arbeitsgruppen, in denen Lehrpersonen und FachberaterInnen aller Regionalschulamtsbereiche vertreten sind, entwickelt und von WissenschaftlerInnen begleitet (vgl. Sannert, 2005). Die Arbeiten werden über den sächsischen Bildungsserver den Schulen zur Verfügung gestellt (vgl. <http://www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten> (27.02.2006)). Die Anforderungen der Aufgaben orientieren sich an den Lehrplänen, den Bildungsstandards sowie an den Lesekompetenzstufen von PISA. Die Aufgaben sind schulartspezifisch und abschlussbezogen zugeschnitten (vgl. Sannert, 2005). Der Test dauert 45 Minuten für die 3. und 6. Klasse und 90 Minuten für die 8. bzw. 9. Klassenstufe. Die Arbeiten bestehen aus dem Arbeitsblatt für die SchülerInnen, den Hinweisen für die Lehrpersonen mit Lösungsmöglichkeiten und Bewertungskriterien und einem Auswertungsbogen, in dem die Lehrpersonen den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben einschätzen sollten. Dadurch wird eine Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Qualität und Schwierigkeit von Aufgabenstellungen erhofft. Da die Orientierungsarbeiten nicht die gesamte Bandbreite grundlegenden Wissens und erwarteter Kompetenzen überprüfen, werden fachspezifische Zielsetzungen und inhaltliche Schwerpunkte vor der Durchführung auf dem Bildungsserver veröffentlicht. Bewertet werden die Arbeiten von den Lehrpersonen nach den Vorgaben und Kriterien der Arbeitsgruppe. Ob die Arbeiten in die Jahresnote miteinfließen sollen, wird durch die Schulleitungen entschieden. Nach Sannert (2005) geniessen die Arbeiten grosse Akzeptanz unter den Lehrpersonen. Die Arbeiten beinhalten allerdings relativ komplexe Aufgaben, und sind integrativ angelegt: Die Aufgaben zu verschiedenen Lernbereichen eines Faches beziehen sich auf einen thematischen Kern. Dies erfordert ein hohes Mass an fachlicher Integration. Durch die an die Aufgaben gebundenen Hinweise zu den Anforderungen und die Angabe der Bewertungskriterien für die Lehrpersonen sollen deren Diagnosefähigkeiten gefördert werden. Dies ist eines der wichtigen Ziele, die das sächsische Staatsministerium mit der Einführung der Orientierungsarbeiten verfolgt (vgl. Sannert, 2005).

Das Projekt VERA (Vergleichsarbeiten)

Das Projekt VERA ist eine länderübergreifende Initiative unter der Leitung von Helmke & Hosenfeld. Hier haben sich sieben Bundesländer (Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz) zu Vergleichsarbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik in der 4. Klasse der Grundschule zusammengeschlossen. VERA ist ein standardisierter Leistungstest, der sich an den Gütekriterien von Schultests orientiert: Die Aufgaben werden unter Berücksichtigung fachlicher Anliegen und fachdidaktischer Beratung und unter Massgabe weitgehender Standardisierung entwickelt. Es soll ein sehr grosser Aufgabenpool (mind. 500 Aufgaben/Fach) entwickelt werden (vgl. Helmke & Hosenfeld, 2003, 2004). Die Aufgaben wurden vor deren Einsatz in allen Klassen an einer umfangreichen

Stichprobe normiert. Es wird zudem angestrebt, dass die Aufgaben einer Testdimension (z.B. Leseverständnis Deutsch) auf einer gemeinsamen Skala liegen und jeweils empirisch bestimm-
baren Kompetenzstufen zugeordnet werden können. Gruppen von SchülerInnen können dann aufgrund ihrer Testergebnisse einer inhaltlich definierten Kompetenzstufe zugeordnet werden (vgl. Helmke & Hosenfeld, 2003; Burkard & Peek, 2004). Parallel zum Projekt VERA läuft eine Normierungsstudie, bei der an einer Stichprobe von 200 Klassen eine grosse Anzahl von Aufga-
ben untersucht und „geeicht“ wird. Dies geschieht jährlich im Wechsel zwischen Mathematik und Deutsch (Helmke & Hosenfeld, 2003, 2004). Die eine Hälfte der Aufgaben wird durch das Mini-
sterium vorgegeben, die andere Hälfte wird von den Schulen aus dem Aufgabenpool ausgewählt. Begonnen wurde im Jahr 2003 mit Mathematik, ab Herbst 2004 auch mit Deutsch. Der Test wird
in jährlichem Turnus durchgeführt. Um den jährlichen Aufwand zu verringern, wird in Deutsch im Jahr 2005 nur ein Teilbereich (Leseverständnis), in Mathematik hingegen der volle Umfang gete-
stet. Im Jahr 2006 soll dann Deutsch in vollem Umfang und Mathematik nur in einem Teilbereich getestet werden. Die Aufgaben werden mittels Korrekturanweisungen in den Schulen ausgewer-
tet. Diese sind auch für die Durchführung des Tests verantwortlich. Daneben werden die Tests von 60 zufällig ausgewählten Schulen untersucht, deren Ergebnisse eingeschickt und dann zen-
tral analysiert werden. Ein Ranking von Schulen – wie dies etwa in England üblich ist – ist bei VERA jedoch nicht vorgesehen.

Gemäss der Zieldeklaration (Projekt VERA, 2005) werden mit dem Projekt folgende Ziele ver-
folgt:

- *Unterrichtsentwicklung*: Die aktive Beteiligung der Schulen an der Auswahl der Aufgaben gibt einen Anstoss für fachdidaktische Diskussionen und pädagogische Impulse für die Un-
terrichtsentwicklung. Zudem will VERA auch vertiefende Auswertungen vornehmen, die zu
neuen Erkenntnissen über Lehren und Lernen in einem Fach bzw. über erwartbare Kompe-
tenzen führen können (z.B. die Analyse von Fehlermustern usw.).
- *Erfassung und Verbesserung der Diagnosefähigkeiten und -genauigkeit*: Die Vergleichsar-
beiten lassen sich nutzen zur Diagnose von Aufgaben, Personen und Klassen. Bereits durch
die Auswahl eines Teils der Aufgaben sind die diagnostischen Fähigkeiten der Lehrpersonen
gefragt, die die Schwierigkeit der Aufgaben einzuschätzen haben. Auch die angeleitete
Auswertung der Tests schärft den Blick für Beurteilungskriterien. Zudem können die Lehr-
personen ihre Voreinschätzungen mit den Testergebnissen vergleichen.
- VERA bedeutet ein zusätzliches Mittel zur *Ermittlung von Lern- und Förderbedarf bei den
SchülerInnen* (vgl. Bremerich-Vos et al., 2005).
- *Bestandsaufnahme, Standardsicherung und -entwicklung*: Der Test orientiert sich an den
KMK-Standards und an den Lehrplänen. Die Vergleichsarbeiten ermöglichen eine Standort-
bestimmung durch den Vergleich der Ergebnisse von Klassen mit Normwerten. Mittelfristig
soll mit VERA auch ein Beitrag zur Entwicklung und empirischen Absicherung von Kompe-
tenzmodellen geleistet werden (vgl. Bremerich-Vos et al., 2005).
- Der Test liefert zudem *ergänzende Informationen zur Beratung der Eltern*.
- VERA *erleichtert und beschleunigt die Umsetzung der neuen Rahmenpläne und Kerncurri-
cula*.

Nach der ersten Durchführung von VERA wurden der Test und vor allem auch die Testaufgaben
als „ungeeignet“ und „bildungsfern“ kritisiert. Dem Test wurde etwa vorgeworfen, dass die teil-
nehmenden Kinder auf ihre Leistung reduziert würden oder dass die Aufgaben nicht kinderge-
recht formuliert seien. Überdies wurde auch der hohe Material- und Zeitaufwand für die Durchfüh-
rung und Bewertung des Tests bemängelt. Stellvertretend für die Kritik steht die Debatte in der
Zeitschrift „Grundschule aktuell“, Hefte 89 und 90 (vgl. Bartnitzky, 2005; Brügelmann, 2005; Bre-
merich-Vos et al., 2005; Selter, 2005). Das VERA-Team betont in seiner Stellungnahme zur Kri-
tik, dass sowohl Durchführung als auch Aufgaben ständig durch Begleitstudien evaluiert werden

und dass VERA auch ständig weiter entwickelt und angepasst wird und werden müsse. Ungeeignete Aufgaben werden aus dem Pool entfernt und durch neue ersetzt (vgl. Bremerich-Vos et al., 2005). VERA ist ein flexibles Projekt, das sich aufgrund seiner wissenschaftlichen Begleitung und ständigen Evaluation zum momentan wohl besten regionalen Lernstandserhebungsinstrument Deutschlands entwickelt hat. Allerdings beklagt auch das VERA-Team, dass der Test vor allem was das Fach Deutsch betrifft, noch zu wenig auf breit anerkannte, wissenschaftlich fundierte Kompetenzmodelle abgestützt werden kann. VERA kann und will jedoch auch einen Beitrag zu deren Entwicklung leisten.

2.4.2 Überregionale Lernstandserhebungen

Anders als die zentralen Vergleichsarbeiten machen die Lernstandserhebungen wie beispielsweise IGLU, MARKUS, TIMSS, LAU und KESS auch Aussagen über die Leistungen einer ganzen Region. Zudem werden die Daten nicht nur durch Lernstandstests erhoben, sondern werden meist durch umfassende Lehrpersonen- oder SchülerInnenbefragungen zu unterrichtlichen oder individuellen Bedingungen schulischer Leistungen ergänzt (vgl. Helmke & Hosenfeld, 2003). Auch unterscheiden sich diese Schulleistungsuntersuchungen darin, dass meist nur Stichproben von Schulen in den Studien beteiligt sind und dass die Erhebungen sich auf ein zeitlich begrenztes wissenschaftliches Projekt beschränken (vgl. Burkard & Peek, 2005). Es geht bei diesen Studien auch nicht darum, den einzelnen Schulen Informationen über den Leistungsstand ihrer SchülerInnen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Verfügung zu stellen, was ja eines der Hauptziele der zentralen Lernstandserhebungen wie VERA ist.

KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern)

KESS untersucht an 263 Hamburger Schulen die Lernstände von ViertklässlerInnen in den Fächern Deutsch, Mathematik, Sachunterricht und Englisch. Für das Testverfahren greift KESS auf die Aufgaben aus LAU 5, PLUS und IGLU, für die Erfassung der Rechtschreibkompetenzen auf die Hamburger Schreibprobe (HSP) und die Dortmunder Schriftkompetenzermittlung und für das Schreiben auf PLUS zurück. Einzig der Bereich Hörverständnis Englisch wurde selbst entwickelt. Neben den Lernstandserhebungen werden Einstellungen von SchülerInnen zum schulischen Lernen am Ende der Grundschulzeit erfasst.

Ziel der Untersuchung ist es, Erkenntnisse über die Lernstände zu gewinnen, die SchülerInnen am Ende der vierten Klasse erreicht haben und mit denen sie in weiterführende Schulen übergehen. Darüber hinaus werden die SchülerInnen sowie Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen befragt, um die Rahmenbedingungen schulischen Lernens zu untersuchen. Neben der Erhebung der Kompetenzen und Kompetenzentwicklungen (in der Langzeitstudie), werden auch Faktoren wie sozioökonomischer Status, institutionelle Selektion und Migration erfasst. Seit September 2004 liegen erste Ergebnisse aus KESS 4 vor, die in einem Kurzbericht zusammengefasst sind (vgl. Bos & Pietsch, 2004). Geplant ist, KESS als Längsschnittuntersuchung durchzuführen, in deren Verlauf die Schüler der vierten Klasse erneut in den Klassenstufen 6, 8 und 10 befragt werden. Das Projekt wird wissenschaftlich durch das „Institut für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg“ geleitet und koordiniert.

IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)

IGLU ist ein internationaler Leseleistungstest für die Grundschule, der international unter dem Namen PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) durchgeführt wird und durch die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) organisiert ist. Deutschland hat sich an dieser Studie mit einer grossen Stichprobe von Grundschulern am Ende der vierten Jahrgangsstufe beteiligt. Auch hier liegen bereits Ergebnisse vor, die im Sammelband „Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich“ (Bos et al., 2003) zusammengefasst sind. In Deutschland wurde die Untersuchung zum Leseverständnis um Mathematik, Naturwissenschaften, Orthographie und

Aufsatz erweitert (IGLU-E). Zudem wurde mit Hilfe von Fragebögen an Eltern, Lehrpersonen, SchulleiterInnen und Kinder ein breites Spektrum von Zusatzinformationen erhoben, die Aufschluss über Schulen, Unterricht, Unterstützungssysteme, Einstellungen und Interessen der Befragten aus insgesamt 35 Bildungssystemen in den teilnehmenden Bundesländern geben.

Den IGLU-Aufgaben liegen die Kompetenzmodelle von PISA und TIMSS zugrunde, wobei sie für Deutschland durch grundlegende Elemente der Lehrpläne erweitert sind. Neben den kognitiven Dimensionen von Kompetenz wurden in IGLU-E auch motivationale und emotionale Aspekte in die Untersuchung miteinbezogen. Im Sammelband sind sowohl die dem Test zugrunde gelegten Kompetenzmodelle als auch ihre Realisierung in Aufgaben erläutert.

LAU 5,7,9 (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung)

Die Hamburger Untersuchung „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ ist eine Längsschnittstudie, die im September 1996 mit der Untersuchung der Lernausgangslage der damaligen 5. Klasse gestartet und 1998 und 2000 mit derselben SchülerInnenpopulation als Klassenstufe 7 und 9 fortgesetzt wurde. Alle staatlichen Schulen von Hamburg, in denen nach allgemein bildenden Lehrplänen unterrichtet wird, waren in die Untersuchung einbezogen. Die Ergebnisse aus den Untersuchungen werden zur unterrichtlichen Qualitätsverbesserung genutzt. Mit LAU werden die Fachleistungen in Deutsch mit den Aspekten Leseverständnis und Rechtschreibung, in Mathematik und in der ersten Fremdsprache sowie die fachübergreifenden Kompetenzen des Problemlösens in schulischen Alltagssituationen ermittelt. Zur Ermittlung der Kompetenzen wurden einerseits die Hamburger Schulleistungstests als auch die Hamburger Schreibprobe eingesetzt. Vor allem der Hamburger Schulleistungstest orientiert sich an den Hamburger Lehrplänen. Ziele der Längsschnittstudie sind unter anderem die Ermittlung der Heterogenität an den Hamburger Schulen, die Ermittlung des Zusammenhangs von ausserschulischen Faktoren wie dem allgemeinen Lernpotenzial, dem Sozialstatus, der Muttersprache, der Einstellungen oder dem Geschlecht für die Leistungsaspekte, Ermittlung des Zusammenhangs von Noten und Empfehlungen und den gemessenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Ermittlung von Sozialbarrieren usw.⁴

DESI (Deutsch-English-Schülerleistungen-International)

DESI ist eine interdisziplinäre Studie, die von einem Konsortium konzipiert und mit einer grossen Anzahl von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen durchgeführt wird. DESI ist eine Längsschnittstudie zur Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen. Ziel des DESI-Projektes ist es, den Kultusministerien der Länder der Bundesrepublik Deutschland zentrale Basisinformationen über den Leistungsstand der SchülerInnen der 9. Jahrgangsstufe in deutschen Schulen hinsichtlich des Englischen sowie hinsichtlich der aktiven Beherrschung des Deutschen zur Verfügung zu stellen. Gegenstand der Untersuchung sind die reproduktiven und produktiven, die schriftlichen und mündlichen Kompetenzen von Neuntklässlern in den Fächern Deutsch und Englisch (vgl. Beck & Klieme, 2003).

DESI wird im Auftrag der KMK entwickelt und durchgeführt. DESI geht von einem handlungsbezogenen Begriff der Sprachkompetenz aus. Sprache soll also in den kommunikativen Kontext des Menschen eingebunden werden. Dieser Kompetenzbegriff von Sprache erfordert konzeptuelle und testmethodische Innovationen, da bislang in Deutschland kaum Erfahrungen hinsichtlich einer solchen differenzierten Prüfung sprachlicher Teilkompetenzen in Schulleistungstudien vorliegen. DESIs Ziele sind, „auf der Grundlage einer empirischen Bestandsaufnahme zu vorhandenen sprachlichen Kompetenzen Erklärungsmodelle für die Schulleistungen von Schülern der 9. Jahrgangsstufe im Deutschen und Englischen unter Einschluss personaler, unterrichtlicher und schulischer Faktoren zu prüfen und Optimierungsansätze für den Unterricht aufzuzeigen“ (Beck & Klieme, 2003, S. 285).

⁴ Die Berichte zu LAU können beim Hamburger Bildungsserver online unter <http://www.hamburger-bildungsserver.de> (27.02.2006) eingesehen werden.

Die Studie fragt nach der Interaktion personaler, familiärer und schulischer Einflüsse und nach förderlichen unterrichtlichen und schulischen Bedingungen, sie fragt aber auch nach den Inhalten sprachlicher Kompetenzstufen, kulturspezifischen Kompetenzprofilen oder -strukturen, nach systematischen Zusammenhängen zwischen Teilleistungen in der Unterrichtssprache und der ersten gelernten Fremdsprache und sie hinterfragt auch die Existenz von sprachlichen Entwicklungsstufen.

Für die Erfassung muttersprachlicher Kompetenzen sind im DESI-Untersuchungsdesign zu folgenden Bereichen Sprachleistungstests vorgesehen:

Lesekompetenz (Lesen von Sach- und literarischen Texten und Beantworten von Fragen zu diesen Texten. Hier ist ein direkter Anschluss an PISA gegeben), *Argumentative-kommunikative Kompetenz* (allerdings nur im Schriftlichen und nicht im Mündlichen, da die Erfassung mündlicher Kompetenzen durch Tests erschwert ist [vgl. Beck/Klieme 2003]), *Wortschatz*, *Rechtschreibung* (durch Diktat), *Textproduktion* und *Sprachbewusstheit*.

Im Bereich sprachlicher und interkultureller Kompetenzen im Englischen werden die Bereiche *Hörverstehen*, *Leseverstehen*, *Textrekonstruktion*, *Schriftsprachproduktion*, *mündliche Sprachproduktion*, *Sprachbewusstheit* und *interkulturelle Kompetenz* erfasst.

Die Untersuchungen finden in der Zeit von September 2003 bis Juni 2004 statt. Der Untersuchungsbericht ist auf Ende 2005 geplant. Die DESI-Studie kann wichtige Hinweise auf die Modellierung von Sprachkompetenz und Sprachkompetenztests liefern, da sie von einem funktionalen Begriff von Sprachkompetenz ausgeht, wonach Kompetenz sich in der Bewältigung bestimmter Anforderungen im konkreten Handeln zeigt.

2.5 Kritik und Alternativen – Kompetenzmodelle im Fach Deutsch (exemplarisch)

An den KMK-Standards wird vor allem bemängelt, dass sie nicht auf wissenschaftlich fundierten Kompetenzmodellen beruhen. Vor allem in der Sprachdidaktik wird allerdings auch zugegeben, dass diese nur teilweise existieren und selten konsensfähig sind. Für die Sprachdidaktik gehören also Modelle, die Kernkompetenzen beschreiben, zu den grossen Desideraten der Forschung. Daher wird im Folgenden die Literatur vorgestellt, die für die Erarbeitung von Kompetenzmodellen vor allem im Fach *Deutsch* von Nutzen ist. Kompetenzbeschreibungen im Fach *Mathematik* beziehen sich meist auf die amerikanischen NCTM-Standards (NCTM, 2000). Für die *Fremdsprachen* wird in Europa auf den allgemein anerkannten Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) Bezug genommen (Europarat, 2001). Einige Literaturangaben zu Kompetenzmodellen in den Fächern Mathematik, Fremdsprachen und Naturwissenschaften finden sich am Schluss dieses Kapitels, wobei diese Angaben nicht systematisch gesammelt wurden und entsprechend lückenhaft sind.

Das Fach Deutsch wird in vier Kompetenzbereiche unterteilt, die den vier sprachlichen Modalitäten *Schreiben*, *Lesen*, *Zuhören* und *Sprechen* entsprechen, wobei Zuhören und Sprechen häufig in einen Kompetenzbereich Mündlichkeit zusammengezogen werden. Die Bereiche *Rechtschreibung* und *Grammatik* werden teils nochmals als eigene Kompetenzbereiche aufgeführt (vgl. z.B. die KMK-Standards Deutsch), teils werden sie aber in der Sprachdidaktik auch als integrierte Bereiche behandelt. Rechtschreibung wird in dieser Sicht als ein Teilbereich des Schreibens gesehen, Grammatik liegt allen sprachlichen Kompetenzbereichen zugrunde. In Kompetenztests werden die beiden Teilbereiche meist isoliert von den anderen, komplexeren Kompetenzbereichen getestet (vgl. dazu bspw. VERA [Helmke & Hosenfeld, 2003], IGLU [Bos et al., 2003] und KESS [Bos & Pietsch, 2004]). Am meisten Literatur findet sich zum Kompetenzbereich Lesen. Zu den anderen Bereichen finden sich zwar kaum Kompetenzmodelle, allerdings gibt es verschiedene Beschreibungen von Teilkompetenzbereichen, auf denen eine Erarbeitung der Kompetenz-

modelle basieren kann. Die Literatur zu den Kompetenzmodellen wird nach Kompetenzbereichen geordnet besprochen.

2.5.1 Lesen und Leseverständnis

Modellierung von Kompetenzmodellen

Das Lesekompetenzkonzept in der PISA-Studie⁵ basiert auf dem von van Dijk & Kintsch (1983) entwickelten Kompetenzmodell. Dabei handelt es sich um ein kognitives Kompetenzmodell, welches auf dem interaktionistischen Ansatz beruht. PISA teilt die Lesekompetenz in folgende Teilkompetenzen auf: Informationen ermitteln, ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln, eine textbezogene Interpretation entwickeln, über den Inhalt des Textes reflektieren, über die Form des Textes reflektieren. Für die Studie wurden die fünf Teilkompetenzen schliesslich auf die folgenden drei reduziert: (a) Informationen ermitteln, (b) textbezogenes Interpretieren, (c) Reflektieren und Bewerten (vgl. Artelt & Schlagmüller, 2004). Christmann & Richter (2002) geben eine umfassende, auf van Dijk & Kintsch (1983) basierende Beschreibung der kognitiven Fertigkeiten und Fähigkeiten beim Lesen und einen Überblick über die bisherige empirisch-kognitionspsychologische Lesekompetenzforschung. Dieser Beschreibung zufolge sind beim Lesen Prozesse auf verschiedenen Ebenen zu bewältigen und zu verknüpfen. Diese Prozesse werden durch Christmann & Richter (2002) in hierarchieniedrige (Wort- und Satzidentifikation; Verknüpfung von Satzfolgen) und hierarchiehöhere Prozesse (globale Kohärenzherstellung usw.) unterteilt. Ein Überblick über das in IGLU verwendete kognitive Lesekompetenzmodell, welches auf jenem der PISA-Studie beruht, findet sich in Bos et al. (2003). Die auf van Dijk & Kintsch (1983) basierenden Kompetenzmodelle werden von Dutke & Schnotz (2004) weiterentwickelt. Bei ihrem Mehrebenenmodell handelt es sich ebenfalls um ein kognitives Kompetenzmodell, welches auf dem interaktionistischen Ansatz beruht. Dieses Modell wurde anhand kognitionspsychologischer Struktur- und Prozessanalysen von Lesekompetenzen entwickelt. Anders als andere Lesekompetenzmodelle berücksichtigt ihr Mehrebenenmodell jedoch verschiedene mentale Repräsentationsebenen des Text-, Bild- und des Diagrammverstehens. Dutke & Schnotz (2002) analysieren die PISA-Aufgaben auf der Grundlage ihres Mehrebenenmodells. Diese Analyse kann hilfreiche Hinweise bei der Entwicklung von Leseverständnisaufgaben liefern.

Die rein kognitive Konzeptualisierung von Lesekompetenz, wie sie PISA zugrunde liegt, wurde von vielen DeutschdidaktikerInnen kritisiert (vgl. Hurrelmann, 2002). Bemängelt wird, dass für die Lesekompetenz wichtige Dimensionen wie Motivation und Emotion nicht in die Modellierung von Lesekompetenz integriert sind. Für eine didaktische Modellierung von schulischer Leseförderung eignet sich daher ein Kompetenzmodell, wie es PISA zugrunde liegt, nicht. Hurrelmann (2002) erweitert das kognitive Modell durch die Dimensionen Motivationen, Emotionen, Reflexionen und Anschlusskommunikationen, indem sie Lesekompetenz in den Sozialisationskontext einbettet. Auch der Sammelband von Groeben & Hurrelmann (2002) hat zum Ziel, eine theoretisch differenziertere Konzeptualisierung von Lesekompetenz zu entwickeln und all ihre zentralen Dimensionen, nicht nur die kognitiven, zu erfassen. Neben der kognitiven Dimension (Christmann & Richter, 2002), wird auch die *motivationale* und *emotionale* Dimension (Christmann & Groeben, 2002; Pette & Charlton, 2002; Rager, Linsdorf & Werner, 2002; zur Modellierung der motivationalen Grundlagen der Lesekompetenz vgl. auch Möller & Schiefele, 2004), die Dimension *Reflexion* (Pette & Charlton, 2002; Eggert, 2002) und die Dimension der *Anschlusskommunikation* (Rupp, 2002; Sutter, 2002) theoretisch beschrieben und teils empirisch nachgewiesen. Neben diesen, bereits in Hurrelmann (2002) zu findenden Dimensionen werden im Sammelband von Groeben & Hurrelmann (2002) noch weitere Einflussfaktoren und Bedingungen für Lesekompetenz behandelt: Personale Einflussfaktoren (Christmann & Richter, 2002; Rager, Linsdorf & Werner, 2002; Pette & Charlton, 2002), soziale Bedingungen (Hurrelmann, 2002b) sowie text- und medienseiti-

⁵ Die IGLU-Studie orientiert sich an demselben Kompetenzmodell.

ge Einflussfaktoren (Christmann & Groeben, 2002; Eggert, 2002; Pette & Charlton, 2002; Rupp, 2002; Schreier & Rupp, 2002; Vorderer & Klimt, 2002; Ennemoser, Schiffer & Schneider, 2002). Für die Entwicklung von Testaufgaben können diese Bedingungen teilweise von Bedeutung sein. Sicher zu beachten sind dabei aber die Text- und Medienseitigen Einflussfaktoren (vgl. Christmann & Groeben, 2002; Eggert, 2002). Inwieweit Testaufgaben das geeignete Instrument zur Überprüfung aller Faktoren und Dimensionen von Lesekompetenz sind, ist strittig. Die Konzentration auf die kognitive Dimension in PISA schliesst ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz bei der Modellierung einer auf Förderung orientierten Lesedidaktik schliesslich nicht aus. Damit dieses aber auch Eingang in den Unterricht findet und dieser sich nicht auf die Vermittlung der kognitiven Kompetenzen alleine konzentriert, wäre eine Erweiterung der auf diesen Modellen basierenden Standards durch Leitgedanken zu zentralen Aufgaben des Unterrichts zu ergänzen, wie dies Bremerich-Vos (2005) und Wespel (2005) vorschlagen (vgl. oben).

Im Anschluss an PISA 2000 wurden in Deutschland eine Reihe von nationalen Zusatzerhebungen durchgeführt, die vor allem dazu dienten, in der PISA-Erhebung vernachlässigte Bereiche ausführlicher zu erfassen. Neben dem *Verstehen* von Texten, sollte vor allem auch das *Lernen* aus Texten erfasst werden, wobei, wie auch die Resultate gezeigt haben, Verstehen Voraussetzung von Lernen ist (vgl. Schaffner, Schiefele & Schneider, 2004). Die Ergänzungsstudien messen zudem unterschiedliche Indikatoren der kognitiven Textleistung: Reproduktions-/ Verstehensleistung und Komponenten der kognitiven Textrepräsentation. Zusätzlich werden noch Bedingungen der Textlernleistung miteinbezogen wie kognitive Grundfähigkeit (Intelligenz), Vorwissen, metakognitives Strategiewissen, Dekodierfähigkeit, intrinsische Lesemotivation, Selbstkonzept, Interesse, Lernstrategienutzung. Der familiäre Hintergrund wird unter Berücksichtigung folgender Indikatoren in die Studien miteinbezogen: sozioökonomischer Status, Bildungsabschluss der Eltern, soziales und kulturelles Kapital. Schaffner, Schiefele & Schneider (2004) modellieren mit Hilfe der berücksichtigten Bedingungen ein Modell der Textlernleistung, welches auch die Grundlage für die erweiterte Erhebung ist. In diesem Modell lassen sich allerdings Kompetenzen nicht klar von Bedingungen für gute Textlernleistung unterscheiden.

Ein weiterer, seit der PISA-Studie heftig diskutierter Punkt ist, ob es sich bei Lesekompetenz um eine einzige Kompetenz, die durch Teilkompetenzen gegliedert ist, handelt, oder ob es unterschiedliche Lesekompetenzen gibt. Dieser Frage geht die Untersuchung von Artelt & Schlagmüller (2004) nach. Sie untersuchen die Höhe der Korrelation zwischen den potenziellen Teilkompetenzen im Lesen. Zusätzlich wird überprüft, inwiefern Leistungsunterschiede bei einzelnen Teilkompetenzen für einzelne Länder oder Subgruppen innerhalb von Ländern nachweisbar sind, was als Hinweis auf die Konstruktvalidität dieser Teilfähigkeiten gewertet werden kann. Artelt & Schlagmüller (2004) kommen zum Schluss, dass es sich bei den häufig als Teilkompetenzen betrachteten Kompetenzen *Umgang mit literarischen Texten*, *Umgang mit sonstigen kontinuierlichen Texten* und *Umgang mit nichtkontinuierlichen Texten* um eigenständige Kompetenzen handelt, da Korrelationen zwischen den einzelnen Kompetenzen sehr niedrig sind.

Beschreibung von Kompetenzniveaus

Theoretische, fachdidaktisch fundierte Beschreibungen von Kompetenzniveaus finden sich wenige in der Literatur. Allgemeine Beschreibungen dazu finden sich in den Berichten zu den einzelnen Studien. Diese werden meist durch Aufgabenbeispiele konkretisiert. Sie lehnen sich zum grossen Teil an die in PISA vorgenommenen Niveaubeschreibungen an (vgl. Bos et al., 2003; Bos & Pietsch, 2004; Helmke & Hosenfeld, 2003; KMK-Bildungsstandards 2003/2004). Die Beschreibungen der Kompetenzniveaus müssen in den meisten Studien noch validiert werden (vgl. Klieme, 2004). Bei den angegebenen Niveaustufen in den Tests und Curricula für England, Neuseeland und Australien handelt es sich um Stufen, die in verschiedenen Klassen zu erreichen sind. Es handelt sich dabei also anders als bei PISA oder voraussichtlich in Deutschland um curriculare Niveaustufen. So gibt es in England beispielsweise pro Fach acht Niveaustufen. Ein 7-

Jähriger sollte dabei Niveaustufe 2, ein 11-Jähriger Niveaustufe 4 erreichen (vgl. Driscoll & Langen, 2004). Dieses Vorgehen impliziert einen curricularen, gestuften Erwerb von Kompetenz.

2.5.2 Schreibkompetenzen

Anders als bei Lesekompetenz gibt es für die Schreibkompetenz keine wissenschaftlich fundierten Modelle, die als Grundlage für Standardbeschreibungen oder Tests dienen können. Auf den Mangel eines konzisen Begriffs von Schreiben weisen Ludwig (1995) und Sieber (2003) hin. Schreiben ist eine komplexe Tätigkeit. Antos (1996, S. 191) beschreibt, was unter Schreibkompetenz gefasst werden kann: „*Schreiben* ist eine Sammelbezeichnung für die *Koordination* von verschiedenen, aufeinander beziehbaren kognitiven, kommunikativen, sprachlich-semiotischen, motorischen, sozialen und sonstigen Fähigkeiten und Fertigkeiten.“ Entsprechend sind wie für die Lesekompetenz auch für die Schreibkompetenz verschiedene Dimensionen zu beschreiben, wobei über die Anzahl und Art der Dimensionen in der Schreibforschung noch keine Einigkeit herrscht. Auf der Basis des Schreibprozessmodells von Hayes & Flower (1980) unterscheiden Kruse & Jakobs (1999) drei Dimensionen: Wissen, Sprache und Kommunikation. Molitor-Lübbert (1996) nennt in der Folge von Bereiter (1980) drei Komponenten der Schreibkompetenz: die Fähigkeit, sich anderen im Medium der Schrift mitzuteilen, die Fähigkeit, Gedanken im Medium der Schrift zu formulieren, die Fähigkeit, im Medium der Schrift Gedanken weiterzuentwickeln und neue Gedanken zu generieren (vgl. dazu Sieber, 2003). In der Folge von Coseriu (1988) lokalisiert Klotz (1996) Aspekte der Kompetenz auf drei Ebenen: a) einem vorbewussten Können, b) einem einzelsprachlichen Wissen im Sinn von, so ist es richtig, so falsch; man kann es noch anders sagen' und c) einem kognitiven, verfügbaren und metasprachlich explizitem Wissen. „Für die Deutschdidaktik hat Klotz diese Überlegungen im Hinblick auf die Ausbildung eines Variantenbewusstseins der Kompetenz mit der Postulierung eines geschichteten Kompetenzmodells fruchtbar gemacht“ (Sieber, 2003). Sieber (2003) hält nach einer Analyse der Schreibkompetenzbeschreibungen fest, dass „ein konziser Begriff von Schreibkompetenz, der die unterschiedlichen Aspekte von Prozess, Erwerb und Textmuster zu integrieren vermag, noch ein Desiderat ist.“ Zumindest jedoch was die Beurteilung von Schreibprodukten angeht, kann auf ein sehr umfassendes Modell zurückgegriffen werden. Nussbaumer (1991) hat auf der Basis eines kognitiven Textmodells einen Beurteilungsraster für SchülerInnenentexte entwickelt. Für die Entwicklung eines Kompetenzmodells kann Nussbaumers Beurteilungsraster – obschon er produkt- und nicht kompetenzorientiert ist – sehr hilfreich sein.

Entsprechend dem Fehlen eines Schreibkompetenzmodells und einer konzisen Vorstellung von Schreibkompetenz gibt es auch keine wissenschaftlich fundierten Erkenntnisse zu Niveaubeschreibungen. Allerdings hat die jüngere Schreibforschung einige Arbeiten zur Schreibentwicklung herausgebracht, die als Grundlage für die Beschreibung von Schreibniveaus dienen können. Feilke (2002) beschreibt die verschiedenen Arbeiten zum Thema und zeichnet damit ein umfassendes Bild der heutigen Erkenntnisse von Schreibentwicklung (vgl. auch Feilke, 2003).

2.5.3 Sprechen und Hören

Noch diffuser als bei der Schreibkompetenz sind die Vorstellungen von mündlicher Kompetenz. Zwar wird die Förderung mündlicher Sprachkompetenzen seit den 1970er-Jahren als sehr wichtig erachtet, allerdings gibt es keine standardisierten Tests, die umfassende mündliche Sprachfähigkeiten zu erfassen versuchen. Da Mündlichkeit flüchtig ist, ist die Testmodellierung in diesem Bereich sehr schwierig. Mündliche Sprachfähigkeit setzt sich aus verschiedenen Teilbereichen zusammen (vgl. Quasthoff, 2003): Diese liegen im Bereich der Gesprächsfähigkeit, der Diskursentwicklung, im lexikalisch-semantischen Bereich, im para- und nonverbalen Bereich, im Bereich der Artikulation usw. Teils überschneiden sich die Kompetenzen im mündlichen Bereich mit jenen in anderen sprachlichen Bereichen (vgl. Leseverständnis und Hörverständnis oder Diskursentwicklung und Entwicklung einer Gesamtidee beim Schreiben). Vor allem die Kompetenzen in den

Formen monologischen Sprechens überschneiden sich stark mit den Kompetenzen des Schreibens.

Eine ausführliche Beschreibung von mündlichen Sprachkompetenzen bzw. ihrer Teilbereiche liegt bis heute nicht vor. Die Hilflosigkeit bei der Beschreibung von mündlichen Sprachfähigkeiten wird auch an den KMK-Standards Deutsch für den Mittleren Schulabschluss sichtbar, hier heisst es: „Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen situationsangemessen und adressatengerecht. Sie benutzen die Standardsprache. Sie achten auf gelingende Kommunikation und damit auch auf die Wirkung ihres sprachlichen Handelns. Sie verfügen über eine Gesprächskultur, die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz, 2004a, S. 8). Auch wenn die einzelnen Aspekte noch präzisiert werden, bleibt die Beschreibung doch sehr unklar und lässt sich wohl kaum operationalisieren (vgl. dazu auch Bremerich-Vos, 2005).

Einige Aspekte von Gesprächskompetenz nennt Hartung (2004):

„Gesprächskompetenz ist die Fähigkeit, zu einem beliebigen Zeitpunkt in einem Gespräch:

1. zu einer angemessenen Einschätzung der aktuellen Situation und der lokalen Erwartungen der Gesprächspartner zu kommen,
2. auf dem Hintergrund dieser Einschätzung eine den eigenen Interessen und den eigenen Ausdrucksmöglichkeiten angemessene Reaktion mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit zu finden und
3. diese Reaktion der eigenen Absicht entsprechend körperlich, stimmlich und sprachlich adäquat zum Ausdruck zu bringen.“

Dieser Beschreibung fügt Bremerich-Vos (2005) noch folgende Aspekte hinzu: Wissen um den jeweiligen Gesprächstyp und -zweck, Wissen um die Rolle und die Rollen der anderen Beteiligten, Formulierungs- und Artikulationsfähigkeit im Allgemeinen und im Besonderen das Wissen, welches sprachliche Register im gegebenen Fall angemessen ist, Fähigkeit, sich auf Beiträge der anderen verstehend einzulassen und das eigenen Verständnis gegebenenfalls zu korrigieren. Er relativiert allerdings die Gültigkeit dieser Aspekte gleich wieder. Die Linguistik und Sprachdidaktik tun sich schwer bei der Definition von mündlicher Sprachfähigkeit. Bendel (2004) schreibt dazu: „Welche kommunikativen Verhaltensweisen ‚gut‘ sind, kann nicht allgemeingültig definiert werden, sondern immer nur im Hinblick auf bestimmte Situationen, konkrete Ziele und spezifische Interessen, die [...] durchaus konfliktär sein können.“⁶ Trotzdem fordert Bremerich-Vos (2005), dass sich die Sprachdidaktik auf die wichtigsten Ziele und Standards der „Gesprächserziehung“ einigen sollte.

2.6 Kompetenzbeschreibungen in anderen Fächern

Nach einer kurzen Beschreibung von einzelnen Kompetenzmodellen zu den anderen Fächern ist die Literatur aufgeführt, wobei sie nicht systematisch gesammelt wurde.

Naturwissenschaften

Das in der IGLU-Studie (Bos et al., 2003) verwendete Kompetenzmodell basiert auf dem Konzept der *Scientific Literacy* (vgl. auch Gräber et al., 2002; Bybee, 2002). Diese beschreibt die naturwissenschaftliche Kompetenz durch die folgenden Dimensionen:

- naturwissenschaftliche Begriffe und Prinzipien (Wissen bzw. Verständnis zentraler naturwissenschaftlicher Konzepte)

⁶ Dies gilt allerdings auch für andere Sprachfähigkeiten!

- naturwissenschaftliche Untersuchungsmethoden und Denkweisen (Verständnis naturwissenschaftlicher Prozesse, grundlegende Fertigkeiten, Denkhaltungen)
- Vorstellung über die Besonderheit der Naturwissenschaft (Verständnis der *Nature of Science*, epistemologische Vorstellungen, Wissen über die Grenzen der Naturwissenschaft)
- Vorstellungen über die Beziehungen zwischen Naturwissenschaft, Technik und Gesellschaft (Verständnis des Unternehmens Naturwissenschaft im sozialen, ökonomischen, ökologischen Kontext)

In IGLU-Deutschland sind diese Dimensionen erweitert durch die Komponenten Motivation, Wertorientierungen, Einstellungen und Überzeugungen (vgl. dazu Prenzel et al., 2003).

Mathematik

Die Grundlage für die Kompetenzmodelle in Mathematik bieten in den meisten Studien die Standards des *National Council of Teachers of Mathematics* (so genannte NCTM-Standards) der USA (NCTM, 2000).

Fremdsprachen

Für die Fremdsprachen liegt mit dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (GeR) (Europarat, 2001) ein breit anerkanntes Modell vor.

2.7 Operationalisierung der Bildungsstandards: Testentwicklung und Aufgabenmodellierung

2.7.1 Konstruktion der Testaufgaben – organisatorische Aspekte

Nach Klieme (2004) muss die Testentwicklung an Kompetenzmodellen orientiert sein und Testaufgaben müssen genau das erfassen, was für ein bestimmtes Niveau charakteristisch ist. Eine solche systematische Testentwicklung ist allerdings ohne didaktische und psychologische Expertise nicht möglich. Der Test kommt nach einer Erprobungsphase, in der die Gültigkeit des Modells belegt werden muss, zum Einsatz. Die Entwicklung der Tests bedingt also wissenschaftliche Begleitung. In Deutschland werden im Moment die Aufgaben zur Überprüfung der KMK-Standards erarbeitet. Die Aufgabenbeispiele, die die Standards illustrieren sollten, stossen auf grosse Kritik (vgl. u.a. Spinner, 2005; Peters, 2004; Helmke, 2004; Köster, 2005). Diese wurden allerdings ähnlich wie die Standards selbst, sehr schnell durch Lehrpersonen erarbeitet.

Die jetzige Erarbeitung der Aufgaben wird, wie in Klieme et al. (2003) und in Klieme (2004) gefordert, wissenschaftlich begleitet: Die Leitung des Projekts ist dem IQB (vgl. auch oben) übergeben.

Erarbeitet werden die Aufgaben in vier Regionalgruppen von Lehrpersonen unter Begleitung von FachdidaktikerInnen. Zudem werden die Aufgaben durch externe ExpertInnen evaluiert. Die KMK bemüht sich bei der Erarbeitung der Aufgaben zur Überprüfung der Bildungsstandards – anders als bei der Erarbeitung der Standards selbst – um wissenschaftliche Fundierung. Die Entwicklung der Aufgaben durch Lehrpersonen wird begrüsst. Dieses Vorgehen, die Aufgabenkonstruktion nicht durch wissenschaftliche Institute, sondern im Wesentlichen durch PraktikerInnen vornehmen zu lassen, die wissenschaftlich begleitet werden, hat den Vorteil, dass die Aufgaben besser in die Fachkulturen und die Unterrichtspraxis eingebettet sind und so Lernstandserhebungen leichter zu einem Teil der Arbeitskultur von Schulen werden können (vgl. Burkard & Peek, 2004). Auch in VERA (Helmke & Hosenfeldt, 2003) werden die Aufgaben von PraktikerInnen unter der Begleitung von FachdidaktikerInnen erarbeitet.

2.7.2 Anforderungen an die Aufgabenmodellierung – die Sicht der ExpertInnen

Burkard & Peek (2004) fordern, dass sich Aufgabenentwicklung an folgenden Eckpunkten orientieren sollte:

- Bezug zu den Kompetenzerwartungen (Standardbeschreibungen oder (Kern-)Lehrpläne),
- Akzentsetzung auf ausgewählte Teilleistungsbereiche,
- Berücksichtigung diagnostischer Perspektiven,
- Balance zwischen Unterrichtsnähe, testmethodischen Erfordernissen und innovativer Signalwirkung der Aufgabenformate,
- Balance zwischen auf Teilleistungen begrenzten und komplexen Anforderungen,
- Differenzierung nach Anforderungsniveaus,
- Orientierung an Kompetenz(stufen)modellen,
- Auswertbarkeit in den Schulen (vor allem was Vergleichs- und Parallelarbeiten betrifft).

Die Qualität der Aufgaben bestimmt auch, inwieweit Lernstandserhebungen positive Impulse in die Schulen bringen können.

Köster (2003) zeigt anhand einer Analyse unterschiedlicher Aufgaben, dass Lernaufgaben von Aufgaben für Leistungssituationen zu unterscheiden sind (vgl. auch Siebenborn, 2005). So ist das Spektrum möglicher Aufgabentypen in Leistungssituationen kleiner als in Lernsituationen, denn es entfallen beispielsweise alle Aufgaben, deren Erträge vor der Weiterverarbeitung auf kritische Überprüfung angewiesen sind. Die Hauptschwierigkeit, an der allerdings auch viele SchülerInnen scheitern, ist, dass Anforderungen in Leistungssituationen kumuliert werden, die in Lernsituationen gesondert ausgewiesen sind. Durch die in Leistungssituationen fehlenden Hilfestellungen und Impulse kommt es dann bei mangelnder Kompetenz, passendes Wissen verknüpfend zu aktivieren, zu trivialen Ergebnissen. Problematisch an den Unterschieden von Aufgaben in Lern- und Leistungssituationen ist, dass die für Leistungssituationen typischen Kompetenzen der Kumulation von Wissen und/oder Können in Lernsituationen selten gefördert werden.

Nach Köster (2005a) sind die Aufgabenmerkmale „Offenheit“ und „Komplexität“ nicht gekoppelt. Es darf also nicht der Trugschluss gezogen werden, dass geschlossene Aufgaben automatisch auch einfach seien und offene komplex. Eine komplexe offene Aufgabe ist zwar schwieriger zu bewältigen als eine einfache geschlossene, aber es können auch geschlossene Aufgaben wie Multiple Choice-Aufgaben komplex sein und offene Aufgaben einfach. Köster moniert am Beispiel der Aufgabenbeispiele für die KMK-Bildungsstandards, dass Testaufgaben, die Kompetenzen in einem Fach überprüfen wollen, auf keinen Fall verschiedene Lernbereiche integrieren dürfen, da dies ein Maximum an fachlicher Integration erfordert. Testaufgaben müssen daraufhin analysiert werden, welches Vorwissen für die Lösung der Aufgabe nötig ist. Dieses Vorwissen muss nötigenfalls angegeben werden.

Winkler (2005) erarbeitet anhand von Mehrfachwahlaufgaben (Multiple-Choice) und Kurzantwortaufgaben zu einem literarischen Text Handlungsanweisungen, die bei der Entwicklung von Testaufgaben zu beachten sind. Diese sind zum grossen Teil allgemeiner Natur und beschränken sich nicht nur auf Aufgaben zu Lesetexten.

Die Vorteile von Mehrfachwahlaufgaben sind nach Winkler (2005), dass

- zu ihrer Lösung nicht auch Schreibkompetenzen gefordert werden. Somit beugen sie einer Kopplung mehrerer Kompetenzbereiche in einer Aufgabe vor.
- sich durch sie klar bestimmbar Teilaspekte eines Kompetenzbereichs überprüfen lassen.
- sie schnell und einfach auszuwerten sind.
- sie den Lernenden einen Orientierungsrahmen vorgeben.

Bei der Formulierung von Mehrfachwahlaufgaben sind folgende Regeln zu beachten:

- Je mehr Antwortmöglichkeiten, desto geringer die Gefahr, dass die richtige Antwort nur durch Zufall angekreuzt wird. Winkler (2005) fordert daher mindestens vier Distraktoren (Antwortmöglichkeiten) pro Aufgabe.
- Je mehr sich die Distraktoren ähneln, desto schwieriger ist die Aufgabe.

Allgemein sollte ein Test wenige sehr schwierige und sehr einfache Aufgaben enthalten. Wenn nämlich sehr viele Aufgaben so einfach (schwierig) sind, dass alle (fast niemand) sie lösen können, schneiden alle annähernd gleich gut (schlecht) ab.

Folgende Kriterien sind zu beachten, um den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe zu bestimmen:

- Ähnlichkeit der Distraktoren
- Anforderungen an das Vorwissen
- Entscheidungsspielraum einer Aufgabe
- geforderter Präzisionsgrad
- notwendiger Integrationsgrad

Bei der Evaluation der Aufgaben ist Folgendes zu beachten:

- Differenziert die Aufgabe zwischen den verschiedenen Leistungsgruppen?
- Schneiden SchülerInnen, die sonst sehr gute Ergebnisse erzielen, bei der Aufgabe auffällig schlecht ab oder umgekehrt?
- Werden bei Mehrfachwahlaufgaben alle Distraktoren gewählt?

Neill (2002) gibt einen Überblick über die Punkte, die bei der Modellierung des AIM-Tests (*Achievement in Mathematics*) beachtet wurden. AIM ist ein formativer, auf Diagnose von Mathematikkompetenz zielender Test, der für neuseeländische Schulen entwickelt wurde. Die Aufgaben sind auf den Lehrplan abgestützt und sollen möglichst alle Bereiche abdecken. Schwierige und einfache Aufgaben verteilen sich auf den ganzen Test. Die Schwierigkeitsgrade steigen innerhalb einer einzelnen Aufgabe, so kann gewährleistet werden, dass alle Teilbereiche auf verschiedenen Niveaus überprüft werden. Schwierigkeitsgrade und Qualität von Aufgaben lassen sich auch anhand der Prozentzahlen von SchülerInnen, die die Aufgabe nicht gelöst haben, evaluieren, wobei die Gründe für das Nicht-Lösen mitbeachtet werden müssen.

Auswahl von Lesetexten

Köster (2005b) bestimmt vier Merkmale, die einen Text mehr oder weniger schwierig werden lassen:

- a) Komplexität:
 - auf der Ebene des Geschehens oder der Handlung
 - auf der Ebene der ästhetischen Inszenierung
 - auf der Ebene der Syntax
 - auf der Ebene der vom Leser zu ziehenden Schlussfolgerungen/zu leistenden Verknüpfungen
- b) ästhetische Evidenz: Merkmale, die das intuitive Erfassen von Texten regulieren (z.B. Anschaulichkeit)
- c) Weltwissen (z.B. historisches Wissen, soziales Beziehungswissen usw.)
- d) intertextuelles Wissen (z.B. textsortenspezifisches Wissen, Wissen über literarische Vorläufer und Bezugstexte)

2.8 Fazit

Deutschland hat – wie die Schweiz auch – ein föderalistisches Bildungssystem: Die Kompetenzen für das Schulwesen liegen bei den einzelnen Bundesländern, welche sich in der Kultusministerkonferenz zusammenschliessen (ähnlich EDK in der Schweiz), um gemeinsame Strategien festzulegen. Dieser Bildungsföderalismus wurde im Zuge der Diskussionen um Bildungsstandards immer wieder bestätigt: Es gibt in Deutschland – im Gegensatz zur Schweiz – keine Bestrebungen in Richtung gemeinsamer Curricula, die Testentwicklung soll ebenfalls in der Kompetenz der Bundesländer bleiben (auch wenn hier teilweise Bundesländer miteinander kooperieren). Die Qualitätsentwicklung der Schulen wird vor allem durch Schulaufsicht und Schulleitung gesteuert.

Die Diskussion um Bildungsstandards in Deutschland entstand als Folge von internationalen Vergleichsstudien (PISA; TIMSS etc.), welche Handlungsbedarf im Hinblick auf Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung deutlich machten. Die Einführung von Bildungsstandards, d.h. die Formulierung von verbindlichen Lernzielen sowie die Sicherung von Mindeststandards werden als Beitrag zur Qualitätssicherung verstanden. Überdies sollen die Bildungsstandards auch die Vergleichbarkeit der schulischen Abschlüsse gewährleisten sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems sichern.

Deutschland hat sich für die Einführung von abschlussbezogenen Regelstandards entschieden, d.h. Standards, welche ein durchschnittliches Erwartungsniveau bezeichnen (Klieme et al., 2003, S. 32; Maag Merki, 2005, S. 12). Dies wurde teilweise kritisiert, da Regelstandards – im Gegensatz zu Minimalstandards – nicht für alle verbindlich und überprüfbar sind. Ebenso wird von KritikerInnen auch bezweifelt, ob damit das ursprüngliche Ziel der Qualitätssicherung erreicht werden kann.

Da die Standards vor allem für Abschlussklassen erarbeitet wurden, wird auch befürchtet, dass die Standards als Prüfungsstandards „missbraucht“ werden. Überdies wird auch die Beschränkung der Standards auf die so genannt „harten Fächer“ (Mathematik, Deutsch, Naturwissenschaften) hinterfragt, weil man vermutet, dass dies dazu führt, dass die so genannt „weichen Fächer“ aufgrund der impliziten Wertung vernachlässigt werden.

Derzeit liegen erste Standards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften vor, welche von den Ländern zum Schuljahrsbeginn 2004/05 respektive 2005/06 verbindlich eingeführt wurden. Diese Bildungsstandards sind bei den FachdidaktikerInnen auf heftige Kritik gestossen. Dies liegt mit wenigen Ausnahmen weniger an einer allgemeinen Standardskepsis, als vielmehr an ihrer inhaltlichen Ausrichtung, die längst fällige Reformen in der Unterrichtspraxis behindert, und an der Art und Weise, wie die Bildungsstandards erarbeitet wurden. Generell wird bedauert, dass die Expertise von Klieme et al. (2003) bei der Formulierung der Bildungsstandards kaum Berücksichtigung fand. Überdies wird befürchtet, dass die Standards in der vorliegenden Form von abschlussbezogenen Regelstandards das durch die internationalen Vergleichsstudien kritisierte Selektionssystem und die bemängelte Chancengleichheit noch bestärken könnten. Zumindest zeigen die bisher realisierten Vergleichsarbeiten, dass damit zwei Ziele verfolgt werden, die kaum miteinander vereinbar sind: Einerseits sollen sie der Ermittlung des Förderbedarfs der einzelnen SchülerInnen dienen (und damit auch der Erhöhung der SchülerInnenleistungen und damit der Qualität des Bildungssystems), andererseits erfüllen sie aber auch Selektionszwecke.

Zudem stösst auch die grosse Anzahl von Standards auf Skepsis, welche ganze Fächer abdecken statt auf bestimmte Aspekte zu fokussieren. Hier zeigt sich, dass in der Umsetzung Bildungsstandards eher als inhaltsbezogene Standards verstanden werden und weniger als outcomesorientierte Leistungsstandards. Der Fokus der Standards liegt denn auch eher auf der Entwicklung von Kenntnissen statt auf der Entwicklung von Kompetenzen.

Bezüglich des Prozesses der Entwicklung der Standards wird kritisiert, dass die Standards unter grossem Zeitdruck konstruiert wurden und dadurch die Diskussion mit den Betroffenen zu kurz kam. Während der Entwicklungsphase hat keine breite Debatte stattfinden können.

Weiterhin wird in Bezug auf die Entwicklung der Standards die fehlende Wissenschaftsorientierung bemängelt: Die Standards wurden vor allem auf der Grundlage empirischer Erfahrungen von SchulpraktikerInnen und LehrplanerInnen entwickelt. Es fehlt den Standards entsprechend an wissenschaftlicher und fachdidaktischer Fundierung. Bis anhin existieren zudem – zumindest für das Fach Deutsch – kaum Kompetenzmodelle, auf die bei der Entwicklung der Standards hätte zurückgegriffen werden können. Einzig für die Modellierung von Lesekompetenz kann auf vielfältige und teils auch bereits empirisch erprobte Beschreibungen zurückgegriffen werden. Problematisch ist dabei, dass sich die Beschreibung der Kompetenzen sehr häufig nur auf einen kognitiven Kompetenzbegriff beziehen und motivationale oder emotionale Aspekte ausser Acht lassen. Entsprechend muss man für die auf der Grundlage dieser Modelle zu entwickelnden Standards, die durch Testaufgaben überprüft werden sollen, entscheiden, ob alle Dimensionen der Lesekompetenz miteinbezogen werden oder ob man sich vor allem auf kognitive Kompetenzen konzentrieren will. Bei einer Konzentration auf nur einen Bereich der Kompetenzen wird empfohlen, diese durch Leitgedanken zu zentralen Aufgaben des Unterrichts und zur Förderung der erweiterten Kompetenzen zu ergänzen – was einer Annäherung an die Leitideen von Lehrplänen gleich kommen würde.

Für die Teilbereiche Schreiben sowie Sprechen und Hören liegen erste Arbeiten vor, die als Grundlage für die Erarbeitung von Kompetenzmodellen verwendet werden können, doch sind diese Vorstellungen nach wie vor sehr diffus. Aus diesem Grund muss sich die Sprachdidaktik und -wissenschaft erst auf einen konzisen Begriff von Schreibkompetenz einigen. Im mündlichen Bereich ist die Forschung durch die Flüchtigkeit mündlicher Sprache vor besondere und schwierige Bedingungen gestellt, zumal sich mündliche Sprachkompetenzen kaum beschreiben und entsprechend auch kaum operationalisieren lassen.

An den heute vorliegenden Standards wird neben der fehlenden wissenschaftlichen Fundierung auch die fehlende Spezifizierung bemängelt. Dies erschwere die Operationalisierung und damit auch die Messbarkeit der Standards. In diesem Zusammenhang ist die Literatur zu der Thematik des Formulierens von Aufgaben interessant. Diese Literatur ist nicht sehr umfangreich, doch werden in letzter Zeit vermehrt Artikel zu diesem Thema verfasst. Die in den Artikeln angegebenen Aspekte, die bei der Formulierung von Aufgaben zu beachten sind, überschneiden sich häufig, was den Eindruck entstehen lässt, dass eigentlich relativ grosser Konsens innerhalb der Didaktiken besteht, wie Aufgaben zu konzipieren sind. Werden allerdings Aufgabenbeispiele publiziert, werden diese meist heftig kritisiert. Solche Debatten zeigen, dass man sich innerhalb der Fachdidaktiken wenig einig darüber ist, was sinnvolle (Test-)Aufgaben sind. Für die Fachdidaktiken ist die Aufgabenmodellierung und dessen theoretische Begründung ein relativ neues Feld. Aufgabenmodellierungen wurden in der Vergangenheit meist den Lehrpersonen überlassen. Für die Erarbeitung von Leistungstests, wie dies momentan in vielen Bundesländern geplant ist, ist es wichtig, dass sich auch die Fachdidaktiken theoretisch mit den Fragen der Aufgabenmodellierungen auseinander setzen.

Es hat sich gezeigt, dass die Entwicklung von Bildungsstandards in Deutschland noch längst nicht abgeschlossen ist. Man befindet sich nach wie vor in der Phase der Entwicklung sowie des Testens der bereits vorliegenden Standards. Es ist beabsichtigt, dass diese nach dieser ersten Phase der Erprobung in Kompetenzstufen gegliedert werden. Seit diesem Jahr (2006) soll mit der Normierung der Testinstrumente begonnen werden. Es sollen Testaufgaben entwickelt werden, welche das Gewinnen von Vergleichsdaten ermöglichen. Diese Aufgabe wird vom „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB) übernommen, welches überdies auch verantwortlich ist für die Weiterentwicklung der Bildungsstandards sowie für die Überprüfung der Einhaltung der Standards, aber auch für die wissenschaftliche Begleitung der Implementation.

2.9 Literatur

2.9.1 Literatur zu den Bildungsstandards in Deutschland

- Avenarius, H. et al. (2003): *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Leske+Budrich: Opladen
- Becker-Mrotzek, M. (2005): Nicht standardisieren, sondern sprachlich befähigen. In: *Didaktik Deutsch*, H. 19, S. 11-13.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2003): *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Rahmenvereinbarung_MSA_BS_04-12-2003.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2004a): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2004b): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2004c): *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Mathematik_MSA_BS_04-12-2003.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2004d): *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. Online unter: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/RV-jg9-BS307KMK.pdf> (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2004e): *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Online unter: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/RV-jg4-BS307KMK.pdf> (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2004f): *Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Biologie, Chemie, Physik. Beschluss vom 16.12.2004*. Online unter: <http://www.kmk.org/doc/beschl/RV-jg10nawi-BS308KMK.pdf> (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005a): *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Biologie_MSA_16-12-04.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005b): *Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Chemie_MSA_16-12-04.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005c): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005d): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005e): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand: München. Online unter:

- http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Erste%20Fremdsprache_BS_307KMK.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005f): *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Mathematik_BS_307KMK.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005g): *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Mathematik_BS_307KMK.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005h): *Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Physik_MSA16-12-04.pdf (27.02.2006).
- Böttcher, W. (2003a): Bildung, Standards, Kerncurricula. Ein Versuch, einige Missverständnisse auszuräumen. In: *Die Deutsche Schule* 95. Jg., H. 2, S. 152-164.
- Böttcher, W. (2003b): Besser werden durch Leistungsstandards? Eine bildungspolitische Polemik auf empirischem Fundament. In: *Pädagogik* 55. Jg, H. 4, S. 55-52.
- Bremerich-Vos, A. (2003): Bildungsstandards, Kompetenzstufen, Kernlehrpläne, Parallel- und Vergleichsarbeiten. In: *Deutschunterricht*, H. 5. S. 4-10.
- Bremerich-Vos, A. (2005): „Sprechen und Zuhören“. Zur Förderung der Gesprächskompetenz im Rahmen des Deutschunterrichts. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 108-110.
- Demmer, M. (2003): Bildungsstandards: Selektion perfektionieren oder überwinden? In: *Die Deutsche Schule* 95. Jg, H. 2, S. 135-138.
- Demmer, M. und Schweitzer, J. (2005): Es fährt ein Zug nach nirgendwo. Zwischenbilanz einer unaufhaltsamen (?) Entwicklung. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 68-69.
- Bremerich-Vos, A.; Fix, M.; Kämper-van den Boogaart, M.; Paefgen, E. (Hrsg.) (2005): *Didaktik Deutsch*, H. 19. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hameyer, U. & Heckt, D.H. (2005): Standards - kontrovers. In: *Grundschule*, H. 3, S. 8-9.
- Hameyer, U. & Heckt, D.H. (2004): Bildungsstandards: „die“ Lösung? In: *Grundschule Special: Standards*, S. 3-6.
- Helmke, A. (2004): Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. In: *SEMINAR*, 2, S. 90-112.
- Helmke, A. und Hosenfeld, I. (2004): Vergleichsarbeiten – Kompetenzmodelle – Standards. In: R.S. Jäger, A. Frey und M. Wosnitza (Hrsg.): *Lernprozesse, Lernumgebungen und Lern-diagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert*. Verlag empirische Pädagogik: Landau. S. 56-75.
- Helmke, U. (2004): Die Entwürfe für das Fach Deutsch weisen deutliche Mängel auf. In: J. Schlämmerkemper (Hrsg.): *Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungssystems*. Juventa: Weinheim, München. (= Beiheft von „Die Deutsche Schule“ Nr. 8). S. 101-120.
- Herrmann, U. (2003): Bildungsstandards – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49. Jg., H. 5, S. 625-639.
- Heymann, H.W. (2004): Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“? In: *Pädagogik*, H.6, S. 6-9.
- Hofmann-Göttig, J.; Eschmann, W. und Daumen, C. (2005): Und sie bewegt sich doch. Vom Umgang mit den Ergebnissen externer Evaluation aus Sicht von Bildungspolitik und Schulaufsicht. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Stan-*

- dards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten.* Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 32-36.
- Hovestadt, G. und Kessler, N. (2005): 16 Bundesländer. Eine Übersicht zu Bildungsstandards und Evaluationen. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten.* Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 8-10.
- Huber, Ludwig (2005): Standards auch für die „weichen Fächer“? Das Beispiel „Gedichte im Deutschunterricht“. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten.* Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 105-107.
- Jablonka, E. und Keitel, Ch. (2004): Funktionale Kompetenz oder mathematische Allgemeinbildung. In: *Die Deutsche Schule*, Beiheft 8, S. 135-144.
- Klieme, E. (2004): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Grundpositionen einer Expertise. In: Th. Fitzner (Hrsg.): *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform.* Evangelische Akademie Bad Boll: Bad Boll. (= edition akademie 7). S. 256-265.
- Klieme, E. (2005): Bildungsqualität und Standards. Anmerkungen zu einem umstrittenen Begriffspaar. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten.* Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 6-7.
- Klieme, E. (2005): Bildungsqualität und Standards. Anmerkungen zu einem umstrittenen Begriffspaar. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten.* Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 6-7.
- Klieme, E. und Steiner, B. (2004): Einführung der KMK-Bildungsstandards. In: *MNU. Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 57. Jg, H. 3, S. 132-137.
- Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J. & Tenorth, H.-E. (2003): *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kultusministerkonferenz (2001a): *Pressemitteilung vom 4.12.2001.* Online unter: <http://www.kmk.org/aktuell/pm011204.htm> (27.02.2006).
- Kultusministerkonferenz (2001b): *Pressemitteilung vom 5.12.2001.* Online unter: <http://www.kmk.org/aktuell/pm011205a.htm> <http://www.kmk.org/aktuell/pm011204.htm> (27.02.2006).
- Kultusministerkonferenz (2001c): 296. *Plenarsitzung am 05./06. Dezember 2001.* Online unter: <http://www.kmk.org/schul/pisa/felder.htm> (27.02.2006).
- Kultusministerkonferenz (2002a): *Pressemitteilung vom 25.06.2002. Statement der Präsidentin der Kultusministerkonferenz und Thüringer Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Prof. Dr. Dagmar Schipanski, zur Vorstellung und Bewertung der PISA-E Studie.* Online unter: <http://www.kmk.org/aktuell/pm020625.htm> (27.02.2006).
- Kultusministerkonferenz (2002b): *Bewertung der bundesinternen Leistungsvergleiche (PISA-E). Berlin, den 25.06.2002.* Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Bonn. Online unter: <http://www.kmk.org/aktuell/strateg.pdf> (27.02.2006).
- Kultusministerkonferenz (2003a): *Pressemitteilung vom 6.3.2003.* Online unter: <http://www.kmk.org/aktuell/pm030306a.htm> (27.02.2006).
- Kultusministerkonferenz (2003b): *Pressemitteilung vom 4.7.2003.* Online unter: <http://www.kmk.org/aktuell/pm030704.htm> (27.02.2006).
- Kultusministerkonferenz (2005): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.* Luchterhand: München. Online unter: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf> (27.02.2006).

- Köster, J. (2005): Bildungsstandards – eine Zwischenbilanz. In: *Deutschunterricht*, H. 5, S. 4-9.
- Lohmann, Ch. (2004): Regelstandards für die erste Fremdsprache setzen europäische Konzepte nur bedingt um. In: *Die Deutsche Schule*, 8. Beiheft, S. 121-134.
- Lorenz, J.H. (2004): Standards im Mathematikunterricht der Grundschule. In: *Grundschule* 36. Jg., H. 4 (Beilage), S. 11-14.
- Maag Merki, K. (2004): Lernkompetenzen als Bildungsstandards – Eine Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7. Jg., H. 4, S. 537-550.
- Maag Merki, K. (2005): Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 12-13.
- Maag Merki, K. (2005): Welche Bildungsstandards sollen's denn sein? Zwischen komplexem Bildungsauftrag und dem Wunsch nach Fokussierung. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 74-75.
- Müller, A. (2004): Wer bessere Eier will, muss den Hühnerstall umbauen. In: *Grundschule* 36. Jg., H. 4 (Beilage), S. 15-16.
- Müller, A. (2005): Von der Logik des Gelingens. Mit Rubrics und Kompetenzrastern selbstwirksam lernen. In: *Grundschule*, H. 3, S. 12-15.
- Müller, A. (2005): Anschluss-, nicht abschlussfähig. In: *Grundschule*, H. 3, S. 24.
- Nessel, I. (2005): Zwei Wege. Brandenburg und Rheinland-Pfalz. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 22-25.
- Nestle, F. (2005): Konkrete Standards: eine Chance für eine neue Lernkultur? Selbstbestimmtes Üben und Kontrollieren von standardisierten Aufgaben im Internet. In: *Grundschule*, H. 3, S. 26-29.
- Oelkers, J. (2005): Von Zielen zu Standards. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 18-19.
- Orth, G. (2005): Eine Chance für die Qualität schulischer Arbeit. Standards und zentrale Leistungsüberprüfungen. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 63-65.
- Parchmann, I. (2005): Grundlagen für eine Verständnis. Standards als Impuls für eine Veränderung von Chemieunterricht? In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 93-95.
- Peters, J. (2004): Qualitätssicherung im Deutschunterricht. Probleme praktischer Umsetzung der KMK-Bildungsstandards. In: *Pädagogik*, H.6, S. 14-17.
- Pikowksy, B. (2005): Hoffnungen und Ängste. Lehrerinnen und Lehrer äussern sich zu Bildungsstandards. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 122-123.
- Reiche, St. (2004): Anwendung und Nutzen der Bildungsstandards. In: Th. Fitzner (Hrsg.): *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform*. Evangelische Akademie Bad Boll: Bad Boll. (= edition akademie 7). S. 322-342.
- Reiss, K.: Bildungsstandards oder Lehrpläne? Perspektiven für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht am Beispiel Mathematik. In: *Die Deutsche Schule* 95. Jg, H. 3, S. 267-279.

- Schleicher, A. (2004): Deutschland im internationalen Bildungswettbewerb. In: Th. Fitzner (Hrsg.): *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform*. Evangelische Akademie Bad Boll: Bad Boll. (= edition akademie 7). S. 277-295.
- Schlömerkemper, J. (Hrsg.) (2004): *Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungssystems*. Juventa: Weinheim / München. (= Beiheft von „Die Deutsche Schule“ Nr. 8).
- Schreier, H. (2005): Punkt – Linie – Kreis. Das Problem der Leistungsmessung im Sachunterricht. In: *Grundschule*, H. 3, S. 16-19.
- Sill, H.-D. (2004): Bemerkungen zu den aktuellen Bildungsstandards. In: *GDM-Mitteilungen*, Nr. 78, S. 72-75.
- Spinner, K.H. (2003): Standards für einen kreativen Deutschunterricht. In: *Deutschunterricht*, H. 5, S. 37-41.
- Spinner, K.H. (2005a): Der standardisierte Schüler. Wider den Wunsch, Heterogenität überwinden zu wollen. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 88-91.
- Spinner, K.H. (2005b): Der standardisierte Schüler. In: *Didaktik Deutsch*, H. 18, S. 4-13.
- Stange, E.-M. (2004): Gute Bildungsstandards benötigen ein Konzept, Zeit, wissenschaftlichen Sachverstand und Akzeptanz. In: Th. Fitzner (Hrsg.): *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform*. Evangelische Akademie Bad Boll: Bad Boll. (= edition akademie 7). S. 380-386.
- Thomas, S. und Peng, W.-J. (2004): The Use of Educational Standards and Benchmarks in Indicator Publications. In: *European Educational Research Journal* 3. Jg., H. 1, S. 177-212.
- von der Groeben, A. (2005): Aus Falschem folgt Falsches. Wie Standards zum pädagogischen Bumerang werden können. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 78-79.
- Weiland, D. (2003): Bildungsstandards - ein überschätzter Begriff? In: *Die Deutsche Schule* 95. Jg., H. 4, S. 390-393.
- Wendt, P. (2004): Standards: Ängste, Widerstände und Chancen. In: *Grundschule* 36. Jg., H. 4 (Beilage), S. 21-24.
- Wendt, P. (2005): Standards: Von der Erfolgsstory zur realitätsbezogenen Einschätzung. In: *Grundschule*, H. 3, S. 10.
- Wespel, M. (2004): Von der Leitidee „Sprach- und Schriftkultur“ zu Kompetenzen im Sprechen, Lesen, Schreiben. In: *Grundschule* 36. Jg., H. 4 (Beilage), S. 7-10.
- Winter, F. (2005): Standards auch von unten? Warum die Schule die Leistungsbewertung nicht delegieren darf. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 76-77.
- Zentralamt für das Unterrichtswesen, (2004): *Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen*. Perusopetus: Helsinki.
- Ziegler, A. (2005): Standards allein bleiben Makulatur. Bildungsstandards aus Elternsicht. In: *Grundschule*, H. 3, S. 20-23.

2.9.2 Literatur zu den überregionalen Lernstandserhebungen

- Balzer, L. und Jäger, R.S. (2001): MARKUS und TIMSS - ein Vergleich. In: *Empirische Pädagogik* 15. Jg, H. 4, S. 553-566.
- Bartnitzky, H. (2005): VERA Deutsch 2004: Ungeeignet und bildungsfern. In: *Grundschule aktuell* 89.
- Baumert, J.; Bos, W. & Lehmann, R.H. (2000a): *TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende*

- der Schullaufbahn, Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit.* Leske und Budrich: Opladen.
- Baumert, J.; Bos, W. & Lehmann, R.H. (2000b): *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe.* Leske + Budrich: Opladen.
- Baumert, J.; Klieme, E.; Lehrke, M. & Savelsbergh, E. (2000): Konzeption und Aussagekraft der TIMSS-Leistungstests. Zur Diskussion um TIMSS-Aufgaben aus der Mittelstufenphysik. In: *Die Deutsche Schule* 92, H. 2, S. 196-217.
- Beck, B. & Klieme, E. (2003): DESI – Eine Längsschnittstudie zur Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen. In: *Empirische Pädagogik* 17. Jg., H. 3, S. 380-395.
- Belgrad, J.; Grütz, D. & Pfaff, H. (2003): *Verstehen von Sachtexten in der Grundschule. Eine empirische Studie in der 4. Klasse.* PH Weingarten. Forschungsbericht.
- Bos, W.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Voss, A.; Badel, I. & Pläßmeier, N. (2003): Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos, E.-M. Lankes, K. Schwippert & G. Walther (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.* Waxmann: Münster. S. 69-142.
- Bos, W. & Pietsch, M. (2004): *Erste Ergebnisse aus KESS 4 – Kurzbericht.* Hamburg. Online unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/kess/kurzbericht.pdf> (26.11.05).
- Bremerich-Vos, A.; Gross Ophoff, J.; Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2005): Stellungnahme zur Kritik an VERA in „Grundschule aktuell“, H. 89. In: *Grundschule aktuell*, H. 90, S. 3-9.
- Brügelmann, H. (2005): Wahrheit durch VERA? Anmerkungen zum ersten Durchgang der landesweiten Leistungstests in sieben Bundesländern. In: *Grundschule aktuell*, H. 89, S. 7-9.
- Burkard, Ch. & Peek, R. (2004): Anforderungen an zentrale Lernstandserhebungen. Ein Werkstattbericht aus Nordrhein-Westfalen. In: *Pädagogik*, H. 6, S. 24-27.
- Helmke, A. (2004): Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. In: *SEMINAR* 2, S. 90-112.
- Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2003): *Vergleichsarbeiten (VERA): eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen.* Landau. Online unter: http://www.uni-landau.de/vera/downloads/schulverwaltung_hrs.pdf (24. 11. 05).
- Lehmann, R. H.; Gänsfuß, R. & Peek, R. (1999): *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerninnen und Schülern an Hamburger Schulen (Klassenstufe 7). Bericht über die Untersuchung im September 1998.* Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung: Hamburg. Online unter: <http://www.hamburger-bildungsserver.de> (26.11.05).
- May, P.; Ruddat, H. & Maas, St. (2005): *Projekt „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) – Entwicklung des Konzepts und Evaluation der Lehrerfortbildung.* Hamburg.
- Prenzel, M.; Geiser, H.; Langeheine, R. und Lobemeier, K. (2003): Das naturwissenschaftlich Verständnis am Ende der Grundschule. In: W. Bos, E.-M. Lankes, K. Schwippert und G. Walther (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.* Waxmann: Münster. S. 143–188.
- Prenzel, M.; Rost, J.; Senkbeil, M.; Häußler, P. & Klopp, A. (2001): Naturwissenschaftliche Grundausbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand & M. Prenzel (Hrsg.): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich.* Leske + Budrich: Opladen. S. 191-248.
- Projekt VERA (2005): Vergleichsarbeiten in der 4. Klassenstufe in Deutsch und Mathematik. Zentral vorgegebene Mathematik- und Deutsch-Aufgaben. Koblenz/Landau. Online unter: <http://www.uni-landau.de/vera> (26.11.05).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005a): *Orientierungsarbeit Deutsch. Grundschule – Klassenstufe 3.* Online unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten> (21.11.05).

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005b): *Orientierungsarbeit Deutsch. Hauptschulbildungsgang – Klassenstufe 8*. Online unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten> (21.11.05).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005c): *Orientierungsarbeit Deutsch. Mittelschule – Klassenstufe 6*. Online unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten> (21.11.05).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005d): *Orientierungsarbeit Deutsch. Realschulbildungsgang – Klassenstufe 8*. Online unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten> (21.11.05).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005e): *Orientierungsarbeit Englisch. Hauptschulbildungsgang – Klassenstufe 8*. Online unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten> (21.11.05).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005f): *Orientierungsarbeit Englisch. Mittelschule – Klassenstufe 6*. Online unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten> (21.11.05).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005g): *Orientierungsarbeit Englisch. Realschulbildungsgang – Klassenstufe 8*. Online unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten> (21.11.05).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005h): *Orientierungsarbeit Mathematik. Grundschule – Klassenstufe 3*. Online unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten> (21.11.05).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005i): *Orientierungsarbeit Mathematik. Hauptschulbildungsgang – Klassenstufe 8*. Online unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten> (21.11.05).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005j): *Orientierungsarbeit Mathematik. Mittelschule – Klassenstufe 6*. Online unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten> (21.11.05).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2005k): *Orientierungsarbeit Mathematik. Realschulbildungsgang – Klassenstufe 8*. Online unter: <http://www.sachsen-macht-schule.de/orientierungsarbeiten> (21.11.05).
- Sannert, Ch. (2005): Orientierungsarbeiten in Deutsch. Ein Erfahrungsbericht. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 58-62.
- Schmidt, G. (2003): Die internationalen Schulleistungsvergleiche TIMSS und PISA in Russland im Kontext der Bildungsreform. In: *Tertium Comparationis* 9. Jg, H. 1, S. 15-28.
- Schwippert, K. (2005): Tests. Oder: Wie man Äpfel mit Birnen vergleicht. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer & K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 15-17.
- Selter, Ch. (2005): VERA Mathematik 2004: VERbesserungsbedürftige Aufgaben! VERkapptes Ausleseinstrument? In: *Grundschule aktuell*, H. 89.
- Shorrocks-Taylor, D. (1998): *An investigation of the performance of English pupils in the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. University of Leeds, School of Education: Leeds.
- Walther, G.; Geiser, H.; Langemeier, R. & Lobemeier, K. (2003): Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: W. Bos, E.-M. Lankes, K. Schwippert & G. Walther (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster. S. 190-226.

2.9.3 Literatur zu Kompetenzmodellen und zu Kompetenzniveaubeschreibungen

Kompetenzen im Fach Deutsch bzw. in der Erstsprache

In der hier aufgeführten Literatur fehlen die einzelnen Studien und Test, die auch Beschreibungen von Kompetenzniveaus beinhalten. Literaturangaben dazu finden sich unter dem Kapitel „Studien und Tests in Deutschland“

- Antos, G. (1996): Textproduktion: Überlegungen zu einem fächerübergreifenden Schreibcurriculum. In: Feilke, H. & Portmann, Paul (Hrsg.): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*, Stuttgart. S. 186-197.
- Artelt, C. (2005): Lesekompetenz und Textsorten – eine Kl. tellung. In: *Deutschunterricht*, H. 5, S. 28 – 29.
- Artelt, C. und Schlagmüller, M. (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider und P. Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 169-196.
- Artelt, C.; Stanat, P.; Schneider, W.; Schiefele, U. und Lehmann, R. (2004): Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick, und weiterführende Analysen. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider und P. Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 139-168.
- Baurmann, J. und Weingarten, R. (Hrsg.) (1995): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen.
- Bendel, S. (2004): Gesprächskompetenz vermitteln – angewandte Forschung? In: G. Brünner, M. Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt a. M., S. 67-86.
- Bereiter, C. (1980): Development in writing. In: L.W. Gregg & E.R Steinberg (Hrsg.): *Cognitive Processes in writing*. Hillsdale, S. 73-93.
- Bos, W.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Voss, A.; Badel, I. & Pläßmeier, N. (2003): Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos, E.-M. Lankes, K. Schwippert und G. Walther (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster. S. 69-142.
- Bremerich-Vos, A. (2003): Bildungsstandards, Kompetenzstufen, Kernlehrpläne, Parallel- und Vergleichsarbeiten. In: *Deutschunterricht*, H. 5, S. 4-10.
- Bremerich-Vos, A. (2005): «Sprechen und Zuhören». Zur Förderung der Gesprächskompetenz im Rahmen des Deutschunterrichts. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahressheft XXIII). S. 108-110.
- Christmann, U. & Groeben, N. (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Juventa: Weinheim, München. S. 150-173.
- Christmann, U. & Richter, T. (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Juventa: Weinheim, München. S. 25-58.
- Coseriu, E. (1988): *Sprachkompetenz. Grundzüge einer Theorie des Sprechens*. Tübingen.
- Driscoll, P. & Langen, B. (2004): Arbeiten mit Standards in England. In: *Grundschule* 36. Jg., H. 4 (Beilage), S. 17-20.
- Dutke, St. & Schnotz, W. (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: U. Schiefele, C. Artelt,

- W. Schneider und P. Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 61-100.
- Eggert, H. (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Juventa: Weinheim / München. S. 186-194.
- Ennemoser, M.; Schiffer, K. & Schneider, W. (2002): Empirisches Beispiel: Die Rolle des Fernsehkonsums bei der Entwicklung von Lesekompetenz. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Juventa: Weinheim / München. S. 236-250.
- Feilke, H. & Portmann, P. (Hrsg.) (1996): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart.
- Feilke, H. (2002): *Die Entwicklung literaler Textkompetenz – Ein Forschungsbericht*. Siegen. (= SPaSS – Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen 10).
- Feilke, H. (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: U. Bredel, H. Günther, P. Klotz & J. Ossner (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache – Ein Handbuch. Band 1*. Schöningh: Paderborn, München, Wien, Zürich. S. 178-192.
- Groeben, N. (2002): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Juventa: Weinheim, München. S. 11-24.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Juventa: Weinheim, München.
- Hartung, M. (2004): Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: G. Brünner & M. Becker-Mrotzek (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt a. M., S. 67-86.
- Hayes, J.F. & Flower, L.S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg: *Cognitive Processes in writing*. Hillsdale, S. 3-30.
- Helmke, U. (2004): Die Entwürfe für das Fach Deutsch weisen deutliche Mängel auf. In: J. Schlömerkemper (Hrsg.): *Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungssystems*. Juventa: Weinheim, München. (= Beiheft von „Die Deutsche Schule“ Nr. 8). S. 101-120.
- Heymann, H.W.: Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“? In: *Pädagogik*, H. 6, S. 6-9.
- Hurrelmann, B. (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch* 176, S. 6-18.
- Hurrelmann, B. (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Juventa: Weinheim, München. S. 251-274.
- Hurrelmann, B. (2002): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Juventa: Weinheim, München. S. 123-149.
- Hurrelmann, B. (2004): Sozialisation der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 37-58.
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Pädagogik* 6, S. 10-13.
- Klieme, E. (2005): Bildungsqualität und Standards. Anmerkungen zu einem umstrittenen Begriffspaar. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 6-7.

- Klotz, P. (1996): *Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Theorie und Empirie*. Tübingen.
- Kruse, O. und Jakobs, E.-M. (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: O. Kruse, E.-M. Jakobs & Gabriela Ruhmann (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied. S. 19-34.
- Ludwig, O. (1995): Integriertes und nicht-integriertes Schreiben. Zu einer Theorie des Schreibens: eine Skizze. In: J. Baumann & R. Wingarten (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen. S. 273-287.
- Maag Merki, K. (2004): Lernkompetenzen als Bildungsstandards – Eine Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7. Jg., H. 4, S. 537-550.
- Molitor-Lübbert, S. (1996): Schreiben als mentaler und psychischer Prozess. In: H. Günter & O. Ludwig (Hrsg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research*. 2. Halbband/Volume 2. Berlin. S. 1005-1027.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 101-124.
- Neubrand, M.; Klieme, E.; Lüdtke, O. & Neubrand, J. (2002): Kompetenzstufen und Schwierigkeitsmodelle für den PISA-Test zur mathematischen Grundbildung. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 30. Jg, H. 2, S. 100-119.
- Nussbaumer, M. (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung schriftlicher Schülertexte*. Tübingen: Niemeyer.
- Pette, C. & Charlton, M. (2002): Empirisches Beispiel: Differenzielle Strategien des Romanlesens: Formen, Funktionen und Entstehungsbedingungen. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Juventa: Weinheim, München. S. 195-214.
- Quasthoff, U. (2003): Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: U. Bredel, H. Günther, P. Klotz & J. Ossner (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache – Ein Handbuch. Band 1*. Schöningh: Paderborn, München, Wien, Zürich. S. 107-120.
- Rager, G.; Rinsdorf, L. & Werner, P. (2002): Empirisches Beispiel: Wenn Jugendliche Zeitung lesen. Nutzungsmuster und Rezeptionsinteressen von jungen Zeitungslesern und -nichtlesern. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Juventa: Weinheim, München. S. 174-185.
- Rupp, G. (2002): *Empirisches Beispiel: Interpretation im Literaturunterricht*. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Juventa: Weinheim, München. S. 106-122.
- Schaffner, E.; Schiefele, U. & Schneider, W. (2004): Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: Die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 197-242.
- Schneider, W. (2004): Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 13-36.
- Schreier, M. & Rupp, G. (2002): Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Juventa: Weinheim, München. S. 251-274.

- Sieber, P. (2003): Modelle des Schreibprozesses. In: U. Bredel, H. Günther, P. Klotz & J. Ossner (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache – Ein Handbuch. Band 1*. Schöningh: Paderborn, München, Wien, Zürich. S. 208-223.
- van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press: New York.
- Walther, G.; Geiser, H.; Langemeier, Rolf & Lobemeier, K. (2003): Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: W. Bos, E.-M. Lankes, K. Schwippert & G. Walther (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster. S. 190-226.
- Wespe, M. (2004): Von der Leitidee „Sprach- und Schriftkultur“ zu Kompetenzen im Sprechen, Lesen, Schreiben. In: *Grundschule* 36. Jg., H. 4 (Beilage), S. 7-10.

Literaturangaben andere Fächer

- Balzer, L. & Jäger, R.S. (2001): MARKUS und TIMSS - ein Vergleich. In: *Empirische Pädagogik* 15. Jg, H. 4, S. 553-566.
- Balzer, L. & Jäger, R.S. (2001): MARKUS und TIMSS - ein Vergleich. In: *Empirische Pädagogik* 15. Jg, H. 4, S. 553-566.
- Baumert, J.; Bos, W. & Lehmann, R. H. (2000): *TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit*. Leske und Budrich: Opladen.
- Baumert, J.; Klieme, E.; Lehrke, M. & Savelbergh, E. (2000): Konzeption und Aussagekraft der TIMSS-Leistungstests. Zur Diskussion um TIMSS-Aufgaben aus der Mittelstufenphysik. In: *Die Deutsche Schule* 92. Jg, H. 2, S. 196-217.
- Bybee, R.W. (2002): Scientific Literacy – Mythos oder Realität? In: W. Gräber, P. Nentwig, T. Koballa & R. Evans (Hrsg.): *Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung*. Leske + Budrich: Opladen. S. 21-43.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt: Berlin.
- Gräber, W.; Nentwig, P.; Koballa, T. & Evans, R. (Hrsg.) (2002): *Scientific Literacy. Der Beitrag der Naturwissenschaften zur Allgemeinen Bildung*. Leske + Budrich: Opladen.
- Holtz, K.L. (2005). Grundlagen und Voraussetzungen einer Kompetenz-Diagnostik. In: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Weiterbildung (Hrsg.): *Überlegungen zur Pädagogischen Diagnostik. Perspektiven zur pädagogischen Professionalisierung Nr. 69*. Pädagogische Hochschule Heidelberg: Heidelberg. S. 21-32. Online unter: <http://www.ph-heidelberg.de/org/ifw/Download/Info69.pdf> (27.02.2006).
- Jablonka, E. & Keitel, Ch. (2004): Funktionale Kompetenz oder mathematische Allgemeinbildung. In: *Die Deutsche Schule, Beiheft* 8, S. 135-144.
- Lohmann, Ch. (2004): Regelstandards für die erste Fremdsprache setzen europäische Konzepte nur bedingt um. In: *Die Deutsche Schule, 8. Beiheft*, S. 121-134.
- Lorenz, J.H. (2004): Standards im Mathematikunterricht der Grundschule. In: *Grundschule* 36. Jg., H. 4 (Beilage), S. 11-14.
- Maag Merki, K. (2004): Lernkompetenzen als Bildungsstandards – Eine Diskussion der Umsetzungsmöglichkeiten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7. Jg., H. 4, S. 537-550.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. NCTM: Reston, VA.
- Neubrand, M.; Klieme, E.; Lüdtke, O. et al. (2002). Kompetenzstufen und Schwierigkeitsmodelle für den PISA-Test zur mathematischen Grundbildung. *Unterrichtswissenschaft* 30. Jg., H. 1, S. 100-119.
- Prenzel, M.; Geiser, H.; Langeheine, R. & Lobemeier, K. (2003): Das naturwissenschaftlich Verständnis am Ende der Grundschule. In: W. Bos, E.-M. Lankes, K. Schwippert & G. Walther

- (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster. S. 143-188.
- Prenzel, M.; Rost, J.; Senkbeil, M.; Häußler, P. und Klopp, A. (2001): Naturwissenschaftliche Grundausbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand & M. Prenzel (Hrsg.): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich: Opladen. S. 191-248.
- Prenzel, M.; Rost, J.; Senkbeil, M.; Häußler, P. & Klopp, A. (2001): Naturwissenschaftliche Grundausbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand & M. Prenzel (Hrsg.): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich: Opladen. S. 191-248.
- Schmidt, G. (2003): Die internationalen Schulleistungsvergleiche TIMSS und PISA in Russland im Kontext der Bildungsreform. In: *Tertium Comparationis* 9. Jg., H. 1, S. 15-28.
- Schneider, G. & North, B. (2000): *Fremdsprachen können – Was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Verlag Rüegger AG: Chur, Zürich.
- Shorrocks-Taylor, D. (1998): *An investigation of the performance of English pupils in the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. University of Leeds, School of Education: Leeds.
- Siewert, J. (2004): Steigert Leistungsvergleich die Unterrichtsqualität? Erfahrungen mit vergleichenden Arbeiten in Mathematik. In: *Pädagogik* H.6, S. 19-22.
- Sill, H.-D. (2004): Bemerkungen zu den aktuellen Bildungsstandards. In: *GDM-Mitteilungen* 78, S. 72-75.
- Walther, G.; Geiser, H.; Langemeier, R. & Lobemeier, K. (2003): Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: W. Bos, E.-M. Lankes, K. Schwippert & G. Walther (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster. S. 190-226.
- Walther, G.; Geiser, H.; Langemeier, R. & Lobemeier, K. (2003): Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: W. Bos, E.-M. Lankes, K. Schwippert & G. Walther (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster. S. 190-226.

2.9.4 Literatur zur Problematik der Aufgabenmodellierungen

Neben der hier angegebenen Literatur finden sich in verschiedenen Studien zu Leistungstests Beispiele für Aufgaben, die teils auch erläutert sind. Diese können auch für die Modellierung der Aufgaben dienlich sein. Vgl. dazu auch die unter Kapitel 4 angegebene Literatur.

- Artelt, C.; Stanat, P.; Schneider, W.; Schiefele, U. & Lehmann, R. (2004): Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick, und weiterführende Analysen. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. S. 139-168.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2004a): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss von 4.12.2003*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2004b): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf (27.02.2006).

- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2004c): *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Mathematik_MSA_BS_04-12-2003.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005a): *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Biologie_MSA_16-12-04.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005b): *Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Chemie_MSA_16-12-04.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005c): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005d): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005e): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Erste%20Fremdsprache_BS_307KMK.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005f): *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Hauptschule_Mathematik_BS_307KMK.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005g): *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Mathematik_BS_307KMK.pdf (27.02.2006).
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (2005h): *Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004*. Luchterhand: München. Online unter: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Physik_MSA16-12-04.pdf (27.02.2006).
- Bos, W.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Voss, A.; Badel, I. & Pläßmeier, N. (2003): Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos, E.-M. Lankes, K. Schwippert & G. Walther (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster. S. 69-142.
- Bremerich-Vos, A. (2003): Bildungsstandards, Kompetenzstufen, Kernlehrpläne, Parallel- und Vergleichsarbeiten. In: *Deutschunterricht*, 5, S. 4-10.
- Bremerich-Vos, A.; Gross Ophoff, J.; Hosenfeld, I. & Helmke, A. (2005): Stellungnahme zur Kritik an VERA in „Grundschule aktuell“, Heft 89. In: *Grundschule aktuell*, H. 90, S. 3-9.
- Büchter, A. & Leuders, T. (2005). Zentrale Tests und Unterrichtsentwicklung.. ..bei guten Aufgaben und gehaltvollen Rückmeldungen kein Widerspruch. In: *Pädagogik*, H. 5, S. 14-18.
- Burkard, Ch. & Peek, R. (2004): Anforderungen an zentrale Lernstandserhebungen. Ein Werkstattbericht aus Nordrhein-Westfalen. In: *Pädagogik*, H. 6, S. 24-27.
- Elley, W.B. & Mangubhai, F. (1992): Multiple Choice and Open-Ended Items in Reading Tests. In: *Studies in Education Evaluation* 18, S. 191-199.
- Helmke, U. (2004): Die Entwürfe für das Fach Deutsch weisen deutliche Mängel auf. In: J. Schlömerkemper (Hrsg.): *Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des*

- deutschen Bildungssysteme*. Juventa: Weinheim, München. (= Beiheft von „Die Deutsche Schule“ Nr. 8). S. 101-120.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (o.J.): *Ziele*. Online unter: <http://www.iqb.hu-berlin.de/institut/ziele> (27.02.2006).
- Jablonka, E. & Keitel, Christine (2004): Funktionale Kompetenz oder mathematische Allgemeinbildung. In: J. Schlömerkemper (Hrsg.): *Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungssystems*. Juventa: Weinheim, München. (= Beiheft von „Die Deutsche Schule“ Nr. 8). S. 135-144.
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen. In: *Pädagogik*, H. 6, S. 10-13.
- Klieme, E. (2004): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Grundpositionen einer Expertise. In: Th. Fitzner (Hrsg.): *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform*. Evangelische Akademie Bad Boll: Bad Boll. (= edition akademie 7). S. 256-265.
- Köster, J. (2003): Die Profilierung einer Differenz – Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen 7./8. Jahrgangsstufe. In: *Deutschunterricht*, H. 5, S. 19-24.
- Köster, J. (2005a): Bildungsstandards – eine Zwischenbilanz. In: *Deutschunterricht*, H. 5, S. 4-9.
- Köster, J. (2005b): Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Test für die Fachkonferenz. In: *Deutschunterricht*, H. 5, S. 34-39.
- Lohmann, Ch. (2004): Regelstandards für die erste Fremdsprache setzen europäische Konzepte nur bedingt um In: J. Schlömerkemper (Hrsg.): *Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungssystems*. Juventa: Weinheim, München. (= Beiheft von „Die Deutsche Schule“ Nr. 8). S. 121-134.
- Lorenz, J.H. (2004): Standards im Mathematikunterricht der Grundschule. In: *Grundschule* 36. Jg., H. 4 (Beilage), S. 11-14.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), (2000): *Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Aufgabenbeispiele Klasse 7: Deutsch*. Frechen.
- Moser Opitz, E. (2001). *Zählen Zahlbegriff Rechnen. Theoretische Grundlagen und eine empirische Untersuchung zum mathematischen Erstunterricht in Sonderklassen*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Neill, W.A. (2002): *Issues in Constructing Formative Tests in Mathematics. Paper Presented at the International Association for Educational Assessment Conference, Hong Kong, September 1-6, 2002*. New Zealand Council for Educational Research: Wellington. Online unter: <http://www.nzcer.org.nz/pdfs/11682.pdf> (24. 11.05).
- OECD PISA: *PISA Lesen – Beispielaufgaben aus PISA 2000 und PISA 2003*. Online unter: <http://www.portal-stat.admin.ch/pisa> (24.11.05).
- Peters, Jelko (2004): Qualitätssicherung im Deutschunterricht. Probleme praktischer Umsetzung der KMK-Bildungsstandards. In: *Pädagogik*, H. 6, S. 14-17.
- Prenzel, M.; Geiser, H.; Langeheine, R. & Lobemeier, K. (2003): Das naturwissenschaftlich Verständnis am Ende der Grundschule. In: W. Bos, E.-M. Lankes, K. Schrippert & G. Walther (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster. S. 143-188.
- Prenzel, M.; Rost, J.; Senkbeil, M.; Häußler, P. & Klopp, A. (2001): Naturwissenschaftliche Grundausbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand & M. Prenzel (Hrsg.): *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich: Opladen. S. 191-248.
- Projekt VERA, (2005): *Vergleichsarbeiten in der 4. Klassenstufe in Deutsch und Mathematik. Zentral vorgegeben Mathematik- und Deutschaufgaben-Aufgaben*. Koblenz, Landau. Online unter: <http://www.uni-landau.de/vera> (26.11.05).

- Siebenborn, R. (2005): Aufgabe: „Aufgabenentwicklerin“. Aus der Arbeit mit Vergleichsarbeiten lernen. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer & K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 46-47.
- Walther, G.; Geiser, H.; Langemeier, Rolf & Lobemeier, Kirstin (2003): Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In: W. Bos, E.-M. Lankes, K. Schwippert & G. Walther (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster. S. 190-226.
- Winkler, I. (2005): Testwerkstatt: Alternative Aufgabentypen entwickeln. In: *Deutschunterricht*, H. 5, S. 40-45.

3. Bildungsstandards in Österreich

3.1 Übersicht: Zur Organisation des Bildungswesens in Österreich⁷

Österreichs Bildungswesen ist grundsätzlich zentralistisch organisiert; rund 90% der SchülerInnen besuchen staatliche und 10% private Bildungseinrichtungen. In der Schulverfassungsnovelle aus dem Jahre 1962 – einem Zusatz zum Bundesverfassungsgesetz – sind die Aufgabenteilung zwischen Bund und Ländern für das Schulwesen und der Aufbau der Schulverwaltung festgelegt. Auf der Basis dieser Novelle wurde eine Reihe von Schulgesetzen erlassen⁸.

Das Verfassungsrecht sieht für das Schulwesen ein relativ kompliziertes System der Kompetenzverteilung vor. Gesetzgebung und Vollzug werden im Bildungsbereich zwischen Bund, Bundesländern und Gemeinden aufgeteilt.

Das Österreichische Bildungssystem ist im Vergleich zur Schweiz, aber auch zu Deutschland zentralistisch organisiert, d.h. dem Bund kommen viele Befugnisse zu, die in der Schweiz den Kantonen und in Deutschland den Bundesländern zustehen. So ist der *Bund* in *Gesetzgebung und Vollzug* u.a. zuständig für folgende Punkte:

- Schulpflicht, Unterricht und Lehrpläne,
- Privatschulwesen,
- Struktur der Schulbehörden und damit der Schulaufsicht,
- äussere Organisation des allgemein bildenden höheren Schulwesens,
- äussere Organisation des berufsbildenden mittleren und höheren Schulwesens (dazu gehören auch Einrichtungen der LehrerInnenaus- und -fortbildung).

Im Bereich der äusseren Organisation der öffentlichen Pflichtschulen (Aufbau und Organisationsform der Schulen; Errichtung, Erhaltung und Schliessung von Schulen; Errichtung von Schulsprengeln⁹; Festlegung von KlassenschülerInnenzahlen und Regelung der Unterrichtszeit) ist der *Bund* nur für die *Grundsatzgesetzgebung* zuständig. Die *Ausführungsgesetzgebung* sowie der *Vollzug* bleiben in der Kompetenz der *Bundesländer*.

Das „Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur“ (BMBWK) in Wien, das der politischen Leitung des Bildungsministers/der Bildungsministerin untersteht (derzeit Elisabeth Gehrler), wirkt als oberste *Vollzugsbehörde* für das gesamte Bildungswesen. Das BMBWK ist in die folgenden acht Sektionen gegliedert, die jeweils einem Sektionschef/einer Sektionschefin unterstehen:

- Zentralsektion: Management der Infrastruktur des Ministeriums,
- Sektion I: Allgemein bildendes Schulwesen, Bildungsplanung und –forschung im allgemein bildenden Schulwesen,
- Sektion II: Verwaltung und Weiterentwicklung des berufsbildenden Schulwesens und Bereich Kindergarten und Sozialpädagogik,
- Sektion III: Personal- und Schulmanagement sowie rechtliche Angelegenheiten,
- Sektion IV: Zuständigkeiten des Bildungsministeriums im Bereich der Kultur.

⁷ Die Darstellung wurde zusammengestellt aus Eder & Thonhauser (2004) und EURYBASE (Online unter: <http://www.eurydice.org/Eurydice/Application/frameset.asp?country=AT&language=VO> [06.03.2006]).

⁸ So das Schulpflichtgesetz, das Schulorganisationsgesetz, das Privatschulgesetz und das Bundes-Schulaufsichtsgesetz; dazu kommen das Schulzeitgesetz und das die innere Organisation der Schulen regelnde Schulunterrichtsgesetz. Als weitere rechtsverbindliche Erlasse kommen das Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger und die Europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte (EMRK). In einzelnen Bestimmungen des Staatsvertrages von St. Germain (1919) und des Staatsvertrages von Wien (1955) werden die Bildungsrechte der sprachlichen Minderheiten geregelt.

⁹ Der Schulsprengel ist das rechtlich umschriebene Einzugsgebiet einer Schule.

- Sektion V: Bildungsstatistik, Informationstechnologien, Psychologische Beratung, Schulsport, Erwachsenenbildung, Schulbuch, Politische Bildung und Schulpartnerschaft,
- Sektion VI: Angelegenheiten der wissenschaftlichen Forschung an den Universitäten und ausseruniversitären Forschungseinrichtungen im Ressortbereich des BMBWK,
- Sektion VII: Aufgaben in den Bereichen Universitäten, Fachhochschulen, Privatuniversitäten, Studienförderung, Studieninnovationen sowie Studienrecht.

Die Sektionen sind jeweils wiederum in verschiedene Abteilungen differenziert. Zudem sind dem Bildungsministerium weitere Einrichtungen zur Beratung des Ministers/der Ministerin angeschlossen. Dazu zählen u.a. die „Schulreformkommission“ und das „Zentrum für Schulentwicklung“ (ZSE)¹⁰ mit Stellen in Graz und Klagenfurt.

Gemäss dieser Kompetenzregelung gibt es auf Länderebene zwei unterschiedliche Verwaltungen:

- *Landesschulräte*¹¹: Diese sind zuständig in Bereichen, in denen die Verfassung dem *Bund* Zuständigkeit bezüglich des Vollzugs des Schulwesens einräumt.
- *Ämter der Landesregierung*: Diese sind zuständig in den Bereichen, in denen die Verfassung den *Bundesländern* die Vollzugskompetenz einräumt.

Vollzugskompetenzen des *Bundes* auf lokaler Ebene werden durch den *Bezirksschulrat* (Ernenennung durch den Landtag) wahrgenommen. Den Gemeinden kommt schliesslich die Schulträgerschaft („Schulerhalterschaft“) zu, welche unter Aufsicht der Bundesländer durchgeführt wird.

Das oben erwähnte „Zentrum für Schulentwicklung“ ist für die Schulentwicklungsforschung sowie für die Entwicklung schulartenübergreifender Grundlagen der Curricula zuständig.

Auch in Österreich waren die Schulreformen der letzten zehn Jahre vor allem durch die Erhöhung der Autonomie der einzelnen Schulen geprägt, so sollte beispielsweise durch das Schaffen von Spielräumen in der Gestaltung der Lehrpläne die Entwicklung lokaler Schulkulturen gefördert werden.

3.2 Planung und Beschlüsse in Sachen Bildungsstandards

3.2.1 Motive für die Einführung von Bildungsstandards

In den offiziellen Verlautbarungen des BMBWK und der eingerichteten Kommissionen ist wiederholt das Argument zu lesen, dass in Staaten, in denen „eine systematische Rechenschaftslegung über Ergebnisse von Bildung erfolgt, insgesamt höhere Leistungen erreicht werden“ (BMBWK, 2004a, S. 1). Wie auch in Deutschland spielen in Österreich die internationalen Vergleichsstudien der 1990er-Jahre eine bedeutende Rolle. Doch anders als in Deutschland sind nicht schlechte Ergebnisse das treibende Motiv, sondern die mittelmässigen Leistungen der österreichischen SchülerInnen; man möchte an die Spitze.

Altrichter & Posch (2004) weisen darauf hin, dass bereits in den 1990er-Jahren erste ministerielle Arbeitsgruppen zur Entwicklung von (Leistungs-)Standards eingerichtet wurden. Die Tätigkeit dieser Arbeitsgruppen folgte inhaltlich auf das damalige *Regierungsprogramm* der gegenwärtig amtierenden österreichischen Bundesregierung; programmatisch wurde dort festgehalten, dass

¹⁰ Das Zentrum für Schulentwicklung wurde im Rahmen der umfassenden Schulreformen in den frühen 1970er-Jahren geschaffen. Es sollte die Strukturreformen des Bildungswesens durch wissenschaftlich begleitete Schulversuche begleiten und überprüfen. Weiterführende Informationen zum Zentrum finden sich online unter: http://www.zse1.at/frames_i.html (0.03.2006).

¹¹ Der Landesschulrat besteht aus dem Landeshauptmann (als Präsident), dem Kollegium und dem Amt. Der Präsident wird fast immer von der stärksten politischen Partei im Landtag (dem Parlament auf Länderebene) gestellt. Das Kollegium besteht aus Mitgliedern mit beschliessender (VertreterInnen von Eltern und LehrerInnen) und solchen mit beratender Stimme (Kirchen- und Religionsvertreter, Sozialpartner, LandesschulinspektorInnen usw.).

die „Erarbeitung von Leistungsstandards“ die „Schulentwicklung und Qualitätssicherung“ als flankierende Massnahme begleiten soll (Altrichter & Posch, 2004, S. 29).

3.2.2 Erste Schritte – Kommissionen und Berichte

Im Frühjahr 2003 setzte Bundesministerin Elisabeth Gehringer die so genannte „Zukunftskommission“ ein, welche durch Günter Haider geleitet wurde. Per Ministerratsbeschluss vom 1.4.2003 wurde diese Kommission damit beauftragt, „ein gesamtheitliches Konzept von Strategien und Vorschlägen zur Reform und Weiterentwicklung des österreichischen Schulsystems vorzulegen“ (Haider et al., 2003, S. 6). Diese Kommission wurde aufgefordert, nicht kleine Reformen ins Auge zu fassen, sondern es wurde eine grosse, umfassende Reform angestrebt. Es sollte ein grundsätzliches Umdenken in der Steuerungsphilosophie des Bildungssystems herbei geführt werden: „Von der ressourcenorientierten INPUT-Steuerung der Zentralverwaltung hin zur ergebnisorientierten OUTPUT-Steuerung von autonomer werdenden Schulen, die gleichzeitig einen langfristigen Kultur- und Paradigmenwechsel im Umgang der Bildungspartner mit sich bringt“ (Haider et al., 2003, S. 7). Festgehalten wurden drei inhaltliche Themenschwerpunkte, die der Kommission als Minimalziele vorgegeben wurden:

- 1.) Ausarbeiten von Vorschlägen für die Implementierung eines umfassenden nationalen Qualitätsmanagementsystems,
- 2.) Vorschlägen von Massnahmen zur permanenten Verbesserung des Unterrichts und
- 3.) Entwerfen von Vorschlägen zur Stärkung der pädagogischen Aufgaben von LehrerInnen und Schule (Haider et al. 2003, S. 7).

In diesem Zusammenhang sollten auch die Implementation von Bildungsstandards und ihre Überprüfung an den Schnittstellen des Schulsystems in Form nationaler Tests geprüft werden. Bereits im Oktober 2003 legte diese neue Kommission in ihrer dichten Studie „Zukunft: Schule. Strategien und Massnahmen zur Qualitätsentwicklung. Das Reformkonzept der „Zukunftskommission“ (Haider et al., 2003) ein langfristiges strategisches Konzept zur Begründung, Koordination und Umsetzung nachhaltiger Reformschritte und Massnahmen vor. In der Studie werden zunächst die ökonomischen, technologischen und die sozialen Herausforderungen benannt und in ein Verhältnis zu den erbrachten Leistungen des Bildungssystems gesetzt. In einem nächsten Schritt werden die Unterrichtsziele und wünschbaren pädagogischen Arbeitsmethoden bestimmt, um anschliessend Gesamtstrategien zu bezeichnen, mit denen das Bildungssystem den neuen Herausforderungen gerecht werden sollte. Genannt werden fünf Prinzipien, die als zentral erachtet werden:

- 1.) systematisches Qualitätsmanagement an Schulen,
- 2.) mehr Transparenz durch System-Monitoring,
- 3.) mehr Autonomie und Eigenverantwortung der Schulen,
- 4.) Professionalisierung des lehrenden Personals und
- 5.) deutlich mehr Ressourcen für Unterstützungssysteme sowie für Forschung und Entwicklung (Haider et al., 2003, S. 44ff.).

Die Einführung von Bildungsstandards sollte u.a. im Rahmen des System-Monitorings relevant werden: Unter anderem soll ein Standard-Monitoring durchgeführt werden, d.h. die Erreichung von Standards – als Präzisierung von Bildungszielen – überprüft werden. Neben Standard-Monitoring sollen weitere Bildungsindikatoren auf der Schulsystemebene festgelegt, beobachtet und publiziert werden (Haider et al., 2003). Durch Schaffung bzw. Ausbau von geeigneten Datenbeständen, „vor allem von Indikatoren zur jeweiligen Systemqualität, insbesondere der Quali-

tät der Ergebnisse“ (Haider et al., 2003, S. 44) sollte die Systemtransparenz erhöht werden und die Auswirkungen von Innovationen überprüfbar werden. Das Standard-Monitoring soll jährlich durchgeführt werden und das System-Monitoring soll ergänzend dazu alle zwei bis drei Jahre stattfinden sollte (Haider et al., 2003, S. 85).

Die oben genannten fünf Prinzipien wurden in sieben „Handlungsbereiche und Reformmassnahmen“ übersetzt. „Qualität prüfen und sichern“ figuriert dabei als *Handlungsbereich 6*. Die Einführung von Bildungsstandards (Kompetenzstandards) ist eine der Massnahmen zur Qualitätssicherung (Haider et al., 2003, S. 83ff.). Mit der Einführung von Kompetenzstandards sollen drei Funktionen respektive Zwecke erfüllt werden:

- Das Ergebnis der Kompetenzüberprüfung soll zusammen mit dem Urteil der unterrichtenden LehrerInnen die Grundlage für die Berechtigungsvergabe bilden.
- Das Ergebnis soll den einzelnen Schulen als Rückmeldung und zur weiteren Qualitätsentwicklung dienen.
- Das Ergebnis soll in Form einer anonymisierten Stichprobe Aufschluss über das Niveau der Kompetenzerreichung im Gesamtsystem geben.

Die Standard-Tests sollen zwar zentral entwickelt, an den Einzelschulen aber von dafür ausgebildeten LehrerInnen durchgeführt werden. Die Daten verblieben an den Schulen, ausser jenen, die stichprobenweise für die Zwecke des System-Monitorings anonymisiert weitergereicht würden. *Ausdrücklich sollen damit keine zentralen Datenpools über Schulen entstehen, die für Rankings missbraucht werden könnten* (Haider et al., 2003, S. 83).

Der Bericht empfiehlt, *Minimalstandards* zu definieren, die sich auf ausgewählte und grundlegende Kompetenzen beziehen, deren gesicherter Erwerb von besonderer Bedeutung ist. Sie sollten Kompetenzen für die Fächer Mathematik und Deutsch (4. und 8. Stufe) sowie Fremdsprachen (8. Stufe) angeben und Mindestanforderungen festlegen, die anhand von Beispielaufgaben konkretisiert werden. Eine spätere Erweiterung um *Orientierungsstandards* für weitere Klassenstufen wird empfohlen (Haider et al., 2003, S. 85).

Dieses Konzeptpapier der *Zukunftskommission* diene – zusammen mit dem Konzept einer fiktiven Modellschule „klasse:zukunft“¹² – während rund 18 Monaten als Grundlage für eine öffentliche Diskussion. Noch im Jahre 2004 wurde die *Zukunftskommission* im Rahmen eines neuen Mandats aufgefordert, einen Schlussbericht vorzulegen, in dem einesteils eine Konkretisierung der empfohlenen Massnahmen ausgearbeitet, andernteils die öffentlichen Reaktionen auf die Vorschläge zusammengefasst werden sollten. Dieser Bericht wurde im Jahr 2005 vorgelegt und umfasste vor allem eine „ergänzte und überarbeitete Darstellung der Handlungsbereiche und Reformmassnahmen“ (Haider et al., 2005b, S. 3; vgl. Haider et al., 2005a).

Die Einführung von Bildungsstandards wird im Abschlussbericht als „Reformmassnahme mit höchster Priorität“ (Haider et al., 2005b, S. 8) beschrieben. Ihnen wird die gleiche Stelle wie im Konzeptentwurf aus dem Jahre 2003 zugewiesen: Die Überprüfung der Leistungen nach Vorgaben der Standards soll den Lehrpersonen Auskunft über die Leistungen ihrer SchülerInnen in zentralen Fächern liefern, ebenso sollen sie in Schulqualitätsberichten der einzelnen Schulen berücksichtigt werden und auf nationaler Ebene dem System-Monitoring dienen (Haider et al., 2005b).

Überdies sollen *Modellschulen* – so genannte „klasse:zukunft“-Schulen – auf freiwilliger Basis sofort in den vorgeschlagenen Reformprozess einsteigen können. Diese Schulen übernehmen das Reformkonzept der „Zukunftskommission“ und verpflichten sich zu einem Qualitätsentwicklungsprogramm, einem langfristigen Qualifizierungsprogramm für das Lehrpersonal, einer regelmässigen externen Evaluation sowie zur Orientierung an und zur Überprüfung von Bildungsstandards (Haider et al., 2005b, S.11).

¹² Weiterführende Informationen zu diesem Projekt finden sich online unter: <http://www.klassezukunft.at/> (06.03.2006).

Obwohl der Schlussbericht wiederholt betont, dass kein Systemumbau des Schulwesens empfohlen wird, wäre zu diskutieren, inwiefern die Strategien zur Schulentwicklung und Qualitätssicherung nicht dennoch einen solchen Umbau initiieren. So wird beispielsweise im Zusammenhang mit den Bildungsstandards festgehalten: „Die Einführung von Bildungsstandards, zusammen mit der Einführung autonomer Erweiterungsbereiche und der stärkeren Konzentration auf langfristig zu erwerbende Kompetenzen, macht eine tiefgreifende Umgestaltung der Lehrpläne im allgemein bildenden Bereich notwendig“ (Haider et al., 2005b, S. 8). Auch andere vorgeschlagene Massnahmen, die hier nicht explizit thematisiert werden, legen die Annahme nahe, dass das österreichische Bildungssystem bezüglich seiner inneren und äusseren Organisation eine Änderung erfahren würde.

Die Empfehlungen der „Zukunftskommission“ wurden aber nur teilweise durch die Bildungsadministration rezipiert (vgl. unten), genauer gesagt: Die Empfehlungen wurden gar nicht erst abgewartet, sondern die bildungspolitische Arbeit mit dem Ziel der Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards, begann bereits im Jahr 2002, als die BMBWK diesbezüglich eine Projektleitung einrichtete, die von einer Steuerungsgruppe beraten wurde, die sich aus VertreterInnen von Bildungspolitik, Administration, Schulaufsicht, SchulpraktikerInnen, BildungswissenschaftlerInnen sowie VertreterInnen des „Zentrum für Schulentwicklung“ unter dem Vorsitz von Hermann Helm zusammensetzte. In dieser Steuerungsgruppe wurde – entgegen den Empfehlungen der *Zukunftskommission* – entschieden, *nicht Mindest- sondern Regelstandards zu definieren* (s.u.).

3.3 Die Bildungsstandards

3.3.1 Funktion und Konzeption der Standards

Im Reformkonzept des Ministeriums werden mit der Entwicklung von Standards folgende Ziele verfolgt:

- bessere Leistungen der SchülerInnen,
- Gleichwertigkeit der schulischen Ausbildung und der Abschlüsse,
- Beiträge zur Systementwicklung (vgl. Altrichter & Posch, 2004, S. 2)

Die Behauptung, „dass in Staaten, in denen eine regelmässige Rechenschaftslegung über Ergebnisse von Bildung erfolgt, insgesamt höhere Leistungen erreicht werden“ wird als Begründung für den „besonderen Wert [den das BMBWK] auf die Entwicklung und Einführung von bundesweit geltenden Bildungsstandards [legt]“ (Lucyshyn, 2004 zit. nach Altrichter & Posch, 2004, S. 2), genommen.

Nach Lucyshyn (2006) sollen die Bildungsstandards nicht als Instrument für ein Qualitätsranking konzipiert sein, sondern als Hilfsmittel für die Selbstbewertung und Orientierung von Schulen und Lehrpersonen eingesetzt werden. Sie dienen nicht primär als Kontroll- und Selektionsinstrument, sondern als Stimulierung für eine Veränderung der Unterrichtskultur. Nach den Autoren der Bildungsstandards sollten diese den Lehrpersonen bessere Orientierung und mehr Sicherheit in ihrer unterrichtlichen Arbeit geben. Sie drücken eine normative Erwartung aus, auf die die Schule hinarbeiten soll (vgl. BMBWK, 2005a). Obschon dies den Standards häufig unterstellt wird, sollen sie den Lehrplan nicht ersetzen, sondern nur die messbaren Kompetenzen in den Kernbereichen der einzelnen Fächer definieren (vgl. Blüml, 2005).

Entgegen den Empfehlungen der *Zukunftskommission* wurden die Bildungsstandards in Österreich – wie auch in Deutschland – als Regelstandards definiert (vgl. Lucyshyn, 2006). Während die „Zukunftskommission“ noch 2005 für Minimalstandards votierte, fiel der politische Entscheid für die Einführung von Regelstandards bereits im Jahre 2003.

Der Entscheid, Regelstandards statt Mindeststandards zu definieren wird folgendermassen begründet: „Der Einführung von Mindeststandards und der daraus resultierenden Berechtigungs-

vergabe standen unüberbrückbare Hürden im differenzierten Schulsystem entgegen: in der Sekundarstufe 1 werden die Schulformen differenziert in die Hauptschule mit drei Leistungsgruppen und in die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS = Gymnasien). Da die Lehrpläne für beide Schulformen nahezu wortident sind, die Schülerpopulationen sich jedoch gravierend voneinander unterscheiden, hätte man den Mindeststandard so niedrig setzen müssen, dass er auch für die zweite und dritte Leistungsgruppe der Hauptschule einen Anreiz zur Erreichung darstellt; die Sinnhaftigkeit einer solchen Methode war daher aus Sicht der 1. Leistungsgruppe und der Gymnasien in Zweifel zu ziehen, zumal es in Österreich bis dato zu wenige valide Daten über die tatsächliche Leistungsstärke der unterschiedlichen Schulformen gibt und von einer sehr grossen Bandbreite der Schülerleistungen auszugehen ist“ (Lucyshyn, 2006, S. 6).

Die Einführung von Bildungsstandards in Österreich beschränkt sich auf die Kernfächer Mathematik und Deutsch (4. + 8. Stufe) sowie die erste Fremdsprache (= Englisch, 8. Stufe).

Über welche Schritte wurden die Standards konzipiert? Ausgangspunkt ist eine Beschreibung des Fachs im Hinblick auf seinen Beitrag zur allgemeinen Bildung. Auf der Folie eines allgemeinen Kompetenzmodells werden Kompetenzbereiche in Anlehnung an die jeweiligen Fachlehrpläne beschrieben. Die in diesen Kompetenzbereichen festgelegten Einzelkompetenzen (Standards) werden so ausformuliert, dass sie in einem weiteren Schritt als Aufgabenstellungen für Lehrpersonen nutzbar sind. Auf der Basis dieser Aufgabenstellungen sollen jedoch die späteren Tests für die Überprüfung von Bildungsstandards erstellt werden (Lucyshyn, 2006, S. 7).

Die Formulierung der Beispielaufgaben erfolgt auf zwei bzw. drei Niveaustufen. Bis heute liegen die Standards für Deutsch (4. und 8. Klasse), Mathematik (8. Klasse) mit jeweiligen Aufgabenbeispielen und Aufgabenbeispiele für Englisch vor¹³.

Die Anzahl der Standards in Österreich ist wesentlich geringer als etwa die Anzahl der KMK-Standards in Deutschland. Allerdings sind (zumindest für das Fach Deutsch) die österreichischen Standards eher als Lehrplanlernziele formuliert. Inwieweit sie tatsächlich überprüfbar sind, wird sich in der Testphase II zeigen müssen.

3.4 Zur Implementation der Bildungsstandards

3.4.1 Die Organisationsstruktur

Die Implementation der Bildungsstandards in Österreich erfolgt im Rahmen einer zunehmend komplexer werdenden Landschaft von Kommissionen und Arbeitsgruppen auf den verschiedenen politischen Ebenen, sowie der neuen und alten Institutionen und der Bildungsadministration auf Bundes- und Länderebene (vgl. dazu Lucyshyn, 2006, S. 11ff.). Der top-down-Reformprozess, in dem die Bildungsstandards im Zentrum stehen, geht vom *Bund* aus: Auf Ebene des Bundes gibt es eine *Projektleitung* des BMBWK (Sektion I), welche den Gesamtprozess plant und die Ziele vorgibt. Dieser Projektleitung gehören die leitenden Ministerialbeamten und externe Berater an. Pro Fach und Schulstufe, in denen die Bildungsstandards eine evaluative Rolle spielen sollten, wurde zudem eine *Arbeitsgruppe* eingerichtet; eine für Deutsch und eine für Mathematik in der 4. Klasse, eine für Deutsch, Englisch und Mathematik in der 8. Klasse, also insgesamt fünf Arbeitsgruppen. Alle Leiter dieser Arbeitsgruppen gehören der Projektleitung an und sind für die Umsetzung der Beschlüsse der Projektleitung in den Arbeitsgruppen zuständig. Die Arbeitsgruppen sind wiederum zusammengesetzt aus FachdidaktikerInnen und PraktikerInnen aus verschiedenen Bundesländern. Die Mitglieder dieser Arbeitsgruppe erstellen Kompetenzmodelle des jeweiligen Faches, formulieren die Standards und entwickeln zur Veranschaulichung dieser Standards prototypische Aufgabenbeispiele, die in Pilotschulen erprobt werden sollen. Monatlich werden zweitägige Arbeitssitzungen und Workshops abgehalten; der Arbeitsprozess wird auf einer elektronischen Plattform kommuniziert, zu dem nur Projektleitung und Mitglieder der Arbeitsgruppe

¹³ Diese Dokumente können online unter <http://www.gemeinsamlernen.at/index2.asp> (06.03.2006) heruntergeladen werden.

Zugang haben. Über die Entwicklung der Standards hinaus sind die Arbeitsgruppenmitglieder aufgefordert, den Reformprozess zu kommunizieren, Weiterbildungen anzubieten und in der eigenen Unterrichtstätigkeit Vorbildliches zu leisten (Lucyshyn, 2006, S. 14). Zu einem späteren Zeitpunkt der Umsetzung sollen sie in den Ländern die ersten fachlichen Ansprechpartner werden, welche die Schulen bei der Implementation der Standards beraten und unterstützen (Lucyshyn, 2006, S.12).

Ein Anliegen der Projektleitung bezüglich der Implementation der Bildungsstandards besteht darin, auf Länderebene die unterschiedlichen Aufsichts- und Organisationsgremien miteinander zu vernetzen. In dieser Funktion wurden so genannte *LandeskoordinatorInnen* ernannt; diese sind das verbindende Glied zwischen Bund und Ländern und haben dafür zu sorgen, dass die von der Projektleitung definierten Ziele umgesetzt werden. In Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht und den zuständigen Abteilungsleitungen der Pädagogischen Institute sollen sie dafür sorgen, dass Fach- und Expertenteams an den Pädagogischen Instituten und an den Schulen entstehen, die letztlich die einzelnen Schulen bei der unterrichtlichen Nutzung der Bildungsstandards begleiten (Lucyshyn, 2006, S. 17). In den Aufgabenbereich der LandeskoordinatorInnen fällt zudem die Betreuung der Pilotschulen. Entsprechend haben die LandeskoordinatorInnen Kommunikationsstrukturen zwischen der Projektleitung der BMBWK, dem Landesschulrat, den unterschiedlichen Abteilungen der Pädagogischen Institute sowie den KoordinatorInnen an den Pilotschulen aufzubauen. Sie sollen zudem in Zusammenarbeit mit den genannten Gremien und Arbeitsgruppen Fortbildungsveranstaltungen zur Qualitätsentwicklung an Schulen konzipieren, koordinieren und umsetzen (Lucyshyn, 2006, S. 18).

Als wichtiges Glied in der Kette werden auch die *Schulleitungen* angesprochen, welche seit 2004 das Qualifizierungsprogramm „Leadership Academy“, welches vom Bildungsministerium angeboten wird, besuchen können (vgl. <http://www.leadershipacademy.at> [06.03.2006]).

Auf der Ebene der Einzelschule soll auch pro Fach und Stufe eine *SchulkoordinatorIn* amten, welche zunächst in der Pilotphase II die Standarderprobung administriert und im Falle der Standardtestung die notwendigen Vorbereitungen trifft. Sie ist Ansprechpartnerin für das Pädagogische Institut, den/die LandeskoordinatorIn und organisiert auf Schulebene Fachkonferenzen und koordiniert die Massnahmen zur Implementation der Standards (Lucyshyn, 2006, S. 22).

Auch die einzelnen Lehrpersonen sollen in dieses Kommunikationsnetz eingebaut werden. Ziel ist es, damit das Verständnis und die Akzeptanz der Bildungsstandards unter den Lehrkräften zu erhöhen (vgl. Zuschin, 2004; Zeitlinger, 2005). Sie sollen dabei von den Expertenteams der Pädagogischen Institute begleitet werden. Lehrkräfte werden aufgefordert, den LandeskoordinatorInnen und den Bundesarbeitsgruppen ihre Erfahrungen mit den Bildungsstandards zurückzumelden. Dieser Prozess wird wiederum von einer andern Institution des Bundes evaluiert; dem *Zentrum für Schulentwicklung*.

Um diesen Reform- und Implementationsprozess weiter zu unterstützen werden zudem bis zum Sommer 2006 rund 150 *MultiplikatorInnen* in die Thematik der Bildungsstandards eingeschult, welche anschliessend den Schulen zur Verfügung stehen.

3.4.2 Die einzelnen Schritte der Implementierung

Bereits im Sommer 2002 wurden erste Arbeitsentwürfe durch die *Arbeitsgruppen* vorgelegt und nach ihrer Überarbeitung begann im Herbst 2003 die *Pilotphase I*. Diese dauerte bis Juni 2004. Die erarbeiteten Bildungsstandards wurden in dieser ersten Phase zunächst an 18 Pilotschulen der 8. Klasse, später auch der 4. Klasse erprobt. Evaluiert wurde diese Phase vom „Zentrum für Schulentwicklung“ in Graz. Die Ergebnisse dieser Evaluation wurden sowohl in organisatorischer als auch inhaltlicher Hinsicht in der Erprobungsphase II berücksichtigt (vgl. Zeitlinger, 2005).

Die *Pilotphase II*, die auf zwei Jahre angelegt ist, hat mit dem Schuljahr 2004/05 begonnen. In dieser Phase werden an ca. 140 ausgewählten Schulen in allen Bundesländern die Bildungsstandards erprobt. Zielvorstellungen und Strategie werden in allen Bundesländern an Schulaufsicht, Schulleitungen, Lehrerschaft und Öffentlichkeit kommuniziert. Die Pilotschulen werden ein-

geladen, sich mit den Standards im Unterricht auseinander zu setzen und den Standardentwicklern strukturierte Rückmeldungen über die Passung der Standards und die prototypischen Aufgabenbeispiele zu geben.

- Die Mathematikstandards für die 8. Klasse wurden im Sommer 2005 getestet, wobei es in erster Linie darum ging, herauszufinden, wie gut die Testaufgaben zur Testung von Kompetenzen geeignet sind, ob sie das messen, was mit den Standards angestrebt wird und wie die Logistik und Testadministration aussehen könnte.
- Für 2006 sind Tests für die 4. Klasse (Deutsch und Mathematik) und die 8. Klasse (Deutsch, Mathematik und Englisch) geplant.

Ein wichtiger Teil der Pilotphase II macht neben der Testung auch die LehrerInnenaus- und -weiterbildung aus. Die Pädagogischen Institute der Bundesländer werden informiert und sind verpflichtet, differenzierte Fortbildungsmassnahmen für die Lehrpersonen vorzubereiten und ihre Ausbildungsprogramme auf diese Entwicklung hin abzustimmen. Die Zusammenstellung der Rückmeldungen von Lehrkräften aus den Pilotklassen zur Frage, wo sie Probleme der Umsetzung sehen, lesen sich insgesamt nicht viel anders als was in Publikationen über Schulorganisationsentwicklung zu lesen ist: „Die Teambildung an Schulen muss gestärkt werden; die Schulleitung muss gestärkt werden; es muss ein neues Rollenverständnis der Schulaufsicht her; es muss ein professionelles Konfliktmanagement her“ usw. (Lucyshyn, 2006, S. 21).

Am 1. September 2006 soll zur Unterstützung des Implementationsprozesses das „Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens“ eingerichtet werden.

Die **Auswertung der Pilotphase II** ist auf 2007 geplant. Nach der Auswertung der Rückmeldungen werden die notwendigen gesetzlichen Regelungen für die Überprüfung von Bildungsstandards auf der vierten und achten Schulstufe auf dem Verordnungswege vom BMBWK kundgemacht.

Ab Schuljahr 2007/08 sollen die SchülerInnenleistungen bezüglich der Bildungsstandards durch flächendeckende Tests jährlich überprüft werden. Vorgesehen ist, dass die Ergebnisse durch speziell ausgebildete Lehrpersonen lokal ausgewertet und danach zentral verarbeitet werden sollen. Die Rückmeldung geht an die SchülerInnen, an die betroffenen Lehrpersonen und an die Schulverwaltung.

Lucyshyn, der zum *Projektmanagement Bildungsstandards* des BMBWK gehört, weist darauf hin, dass die anfänglich hohe Steuerung „von oben“ in Form staatlicher Vorgaben zunehmend zurückgenommen werden soll; die Schulen sollen längerfristig in die Lage versetzt werden, den Prozess der Qualitätssicherung selbst zu leiten, diesen zu generieren und zu evaluieren (Lucyshyn, 2006, S. 9). Damit dies aber gelingen könne, seien Weiterbildungsangebote, ein verpflichtendes Schulprogramm und mehr Autonomie für die Schulleitungen einerseits und Rechenschaftslegungen andererseits notwendig (Lucyshyn, 2006, S. 10). Ob dies aber möglich sein wird, angesichts der exakteren Zielvorgaben von oben und dem Aufbau eines Beratungstrosses wird von verschiedenen Seiten kritisch eingeschätzt.

3.5 Erfahrungen und Kritik

Eine erste Umfrage unter Lehrpersonen im Anschluss an die Pilotuntersuchungen im Schuljahr 2003/04 zeigte auf der einen Seite „eine durchaus aufgeschlossen-kritische Einstellung gegenüber Bildungsstandards im allgemeinen“ (Freudenthaler et al., 2004, S. 4). Befragt aber auf die konkrete Durchführung der Pilotversuche waren die Antworten jedoch skeptischer: Aussagen, wie die Standards-Entwürfe „entsprechen einem modernen Grundbildungskonzept“ (34%) oder sie „bringen gegenüber Lehrplänen zusätzliche Klärung und Orientierung für die Unterrichtsarbeit“ (27%) wurden jeweils nur von etwa einem Drittel der Befragten bejaht. Tatsächlich gaben nur 6%

der Befragten an, Standards intensiv und regelmässig für die laufende Unterrichtsplanung zu verwenden, 67% taten dies hin und wieder und 27% überhaupt nicht. Unter diesen Bedingungen empfanden 61% der Befragten die Standards weder als Erleichterung noch als Erschwernis der Unterrichtsarbeit (zit. nach Altrichter & Posch, 2004, S. 3). Interpretiert wird dieses Ergebnis so, dass die Lehrpersonen durchwegs eine aufgeschlossene Einstellung zu Bildungsstandards hätten, dass aber die beobachtbare Skepsis auf zahlreiche Unklarheiten und mangelnde Unterstützung zurückzuführen sei.

Zu den KritikerInnen der österreichischen Bildungsstandards, der in ihnen aber durchweg auch Chancen für das Bildungswesen sieht, zählt etwa Georg Hans Neuweg. Seine Kritik konzentriert sich auf drei Punkte: (1) auf den curricularen Aspekt; (2) auf den Aspekt der Leistungsbeurteilung und (3) auf den Steuerungs- und Kontrollaspekt. Seine kritischen Anmerkungen sollen wenigstens summarisch angeführt werden. Neuweg wertet die Möglichkeit, sich im Rahmen der Auseinandersetzungen über Bildungsstandards über das Problem der Auswahl und Legitimation von Lehrzielen wieder bewusster zu werden, als positiv, moniert aber die Blindheit gegenüber dem Problem, „wer diese Standards in Prozessen welcher Art setzen soll“ (Neuweg, 2004, S. 3). Es geht ihm also um die mangelnde *Verfahrenslegitimation*, zu der auch gehört, dass die „Organisationsformen des Diskurses und die Frage danach, ob diese Organisationsformen divergierende Interessen und Relevanzgesichtspunkte angemessen zur Geltung bringe“, unterbelichtet blieben (Neuweg, 2004, S. 3).

Zu bedenken gibt er zudem, dass die Implementierung der Bildungsstandards massiv die Ziel-Inhalts-Autonomie von Lehrpersonen beschränke, die bislang darin bestanden hätte, die Rahmenlehrpläne zu interpretieren und umzusetzen. Die Delegation der Inhaltsdimension an ExpertInnen drohe, die Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit „ihren“ Schulfächern (d.h. den Fächern, die sie unterrichten) zu ersetzen. Zudem weist Neuweg darauf hin, dass es auch unter FachwissenschaftlerInnen und FachdidaktikerInnen keine einheitliche Auffassung darüber gibt, was am Fach in welcher Weise relevant wäre. „Die Einführung von Standards wird nicht einfach dazu führen, dass das gemessen wird, was wichtig ist, sondern dass vor allem das wichtig wird, was gemessen werden kann“ (Neuweg, 2004, S. 5). Neuweg befürchtet einerseits also, dass es zum *Teaching-to-the-Test*-Effekt kommen kann, aber auch, dass sich die Prioritäten in Bezug auf Bildungsziele massiv verschieben können. Weiterhin macht er darauf aufmerksam, dass auch offen bliebe, welches Gewicht den zentralen Tests relativ zum LehrerInnenurteil zukommen solle (Neuweg, 2004, S. 7). Als problematisch erachtet er zudem das Verhältnis von behauptetermassen erhöhter Schulautonomie bei gleichzeitiger zunehmender Leistungskontrolle, denn wenn Leistungsmessungen aus Fairnessgründen an Unterricht gekoppelt sein müssen, könne es gar nicht anders sein, als dass im Unterricht angeboten würde, was letztlich getestet würde (Neuweg, 2004, S. 7). Für problematisch hält Neuweg zudem die Art und Weise, wie Kompetenzen sprachlich formuliert werden: Der Anspruch, auch unbedarften BeobachterInnen ein Instrumentarium in die Hand zu geben, damit sie feststellen könnten, ob jemand eine Leistung erfülle oder nicht, führe offensichtlich zu unüberschaubar langen Lernziellisten; die Verknappung aber auf eine leerformelhafte Trivialität: z.B. „Ich kann eine zum Problem passende Antwort formulieren.“ Informativ und steuerungspotent ist eine solche Standardvorgabe nur vor dem Hintergrund der Annahme, „die MathematiklehrerInnen hätten ihre SchülerInnen bislang irrigerweise und systematisch dazu erzogen, unpassende Antworten auf Probleme zu finden“ (Neuweg, 2004, S.10). Ein weiteres Problem ortet Neuweg in der Absicht, die Testdaten zentral auszuwerten und den Landesschulbehörden sowie der BMBWK zur Verfügung zu stellen. Gegeben wäre damit eine Kontrollpraxis, die unerwünschte Nebeneffekte erzeugen könnte („*cover-your-ass attitude*“). Und schliesslich gibt Neuweg auch zu bedenken, dass es zur Verbesserung des Schulsystems nicht wirklich an Daten fehle, auf deren Grundlage Verbesserungsprozesse geplant werden können, sondern dass es vielmehr an Zivilcourage auf Seiten der Schulleitungen respektive Schulaufsicht mangle, welche die konsequente Umsetzung von Reformen sicherstellen müssten, was unter Umständen eben auch die Entlassung schlechter Lehrpersonen bedeuten würde (Neuweg, 2004, S.11). Unterstüt-

zung fand die Kritik von Neuweg (2004) auch bei Altrichter & Posch (2004), die sie grundsätzlich wiederholten und in einzelnen Punkten vertieften.

Die Ankündigung des BMBWK, wie sie durch Lucyshyn auch 2006 wiederholt wurde (s.o.), dass für die Qualitätssicherung zunehmend die Einzelschule wichtig würde, wird durch Altrichter & Posch wie folgt kommentiert: „Die Beschränkung auf Outputstandards könnte in diesem Sinn der Tendenz Vorschub leisten, die Verantwortung des Staates für die Bildungsprozesse zurück zu nehmen. Die Leistungsziele werden zentral verlangt und geprüft, das Wie der Leistungsproduktion wird aber in die Autonomie der Schulen gegeben“ (Altrichter & Posch, 2004, S. 4). Was fehle, seien weitere Struktur- und Prozessdaten. Als mangelhaft wird zudem die Beantwortung der Frage gewertet, wie es denn durch Standards zu einer positiven Entwicklung des Bildungssystems komme. Die in den Dokumenten sich ausdrückende Behauptung einer „Selbstheilung durch Information“, indem Tests zu höheren Leistungen führten, wird als falsch bewertet. In diesem Zusammenhang wird auf anders lautende Untersuchungen verwiesen, die zeigten, dass es LehrerInnen schwer fällt, auf der Basis rückgemeldeter Leistungsinformationen und ihren Unterricht weiter zu entwickeln.

3.6 Fazit

Auch in Österreich entstanden die Bemühungen um die Einführung nationaler Bildungsstandards im Zuge der internationalen Vergleichsstudien der 1990er-Jahre. Die österreichische Regierung liess sich von der Überzeugung leiten, dass SchülerInnen jener Bildungssysteme leistungsstärker seien, deren Leistungen regelmässig überprüft würden. In Österreich sollen Standards in einem doppelten Sinn funktionalisiert werden: Einerseits sollten sie eine Handhabe für die konkrete Gestaltung des Unterrichts bieten, andererseits sollten aus ihnen Leistungstests entwickelt werden. Mit der Einführung von Bildungsstandards werden vor allem drei Ziele verfolgt: Es sollen a) die Leistungen der SchülerInnen verbessert werden; b) soll die Vergleichbarkeit der schulischen Abschlüsse respektive der Ausbildungsgänge erhöht werden und c) soll es durch veränderte Unterrichtskultur zu Schulentwicklungsprozessen kommen. Keinesfalls sollen die Bildungsstandards den Lehrplan ersetzen, sondern nur Kompetenzen in den Kernbereichen der einzelnen Fächer definieren und dies vorerst auch nur für die Fächer Mathematik, Deutsch und Fremdsprache (Englisch).

Prozesse zur Entwicklung von Bildungsstandard finden schon seit den 1990er-Jahren statt. Damals versuchten erste Arbeitsgruppen Leistungsstandards zu entwickeln, welche insbesondere der Qualitätssicherung dienen sollten. Anfang 2003 wurde schliesslich die so genannte „Zukunftskommission“ geschaffen, welche mit der Aufgabe betraut wurde, Vorschläge zur Reform des österreichischen Bildungswesens auszuarbeiten. Insbesondere wurde diese Kommission damit beauftragt, ein grundsätzliches Umdenken in der Steuerungsphilosophie herbeizuführen: Weg von der *Input*- hin zu einer *Output*-Steuerung. Diese Kommission bezeichnete fünf grundlegende Prinzipien der Schulreform: a) systematisches Qualitätsmanagement, b) System-Monitoring zur Erhöhung der Transparenz, c) Autonomisierung der Schulen, d) Professionelle Weiterentwicklung des Lehrpersonals und e) Ausbau der Ressourcen für Unterstützungssysteme sowie für Forschung und Entwicklung. Im Zusammenhang mit dem Punkt b) System-Monitoring wurde auch die Einführung von Bildungsstandards im Sinne von vorgegebenen Leistungszielen, deren Erreichung überprüft werden kann, gefordert. Überdies wurde die Einführung von Bildungsstandards – wie schon in den 1990er-Jahren – als Massnahme zur Qualitätssicherung verstanden.

Ab dem Schuljahr 2007/08 sollen jährliche Tests durchgeführt werden, mit denen die Überprüfung der Standards – vorderhand der drei Fächer: Deutsch, Mathematik und Englisch – erfolgt. Getestet werden sollen nur zwei Stufen (4. Klasse und 8. Klasse). Diese Tests sollen ausdrücklich nicht zu Vergleichen zwischen den Einzelschulen verwendet werden, sondern dienen einzig

der Überprüfung des Gesamtsystems respektive den Einzelschulen zur eigenen Qualitätsentwicklung.

Die Entwicklung der Bildungsstandards erfolgte bereits vor der Publikation des Berichts der „Zukunftskommission“. 2002 setzte die BMBWK eine Projektleitung ein, die mit der Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards beginnen sollte. Das Projekt wurde begleitet durch eine Steuerungsgruppe mit VertreterInnen aus Bildungspolitik, Verwaltung, Schulaufsicht, SchulpraktikerInnen, FachwissenschaftlerInnen sowie VertreterInnen des „Zentrum für Schulentwicklung“. Diese Steuerungsgruppe entschied sich – letztlich entgegen den Empfehlungen der „Zukunftskommission“, welche die Einführung von Minimalstandards forderte – für die Einführung von Regelstandards, d.h. Standards, die das durchschnittliche Erwartungsniveau bezeichnen. Auf Minimalstandards wurde verzichtet, weil man befürchtete, dass diese im differenzierten Schulsystem (insbesondere auf der Sekundarstufe I), so niedrig hätte setzen müssen, dass für stärkere SchülerInnen kein Anreiz zur Standarderreichung gegeben gewesen wäre.

Die Implementation der Bildungsstandards erfolgt im Rahmen einer komplexen Organisationsstruktur, welche *top-down* organisiert ist. Es wird scheinbar grossen Wert auf die Kommunikation zwischen allen Betroffenen gelegt, weswegen ein weit verzweigtes Kommunikationsnetz mit MultiplikatorInnen festgelegt wurde. Der gesamte Implementationsprozess soll schliesslich durch das „Zentrum für Schulentwicklung“ evaluiert werden. Inzwischen wurden die ersten Bildungsstandards sowie dazu gehörende Testaufgaben in Pilotversuchen bereits getestet. Die Erfahrungen aus diesen Versuchen waren nicht sonderlich positiv, so berichteten nur 6% der teilnehmenden Lehrpersonen, dass sie die Bildungsstandards intensiv und regelmässig für ihre Unterrichtsplanung nutzten. Es zeigte sich insbesondere, dass es an Klarheit mangelte und dass die Lehrpersonen im Implementationsprozess zu wenig Unterstützung erfahren haben.

Zur Unterstützung des Implementationsprozesses ist für den Herbst dieses Jahres die Einführung eines „Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens“ vorgesehen.

3.7 Literatur

- Altrichter, H. & Posch, P. (2004): Die Diskussion um Bildungsstandards in Österreich. In: *Journal für Schulentwicklung* 8. Jg., H. 4, S. 29-38.
- Altrichter, H. & Schratz, M. (2004): Bildungsstandards und die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule. In: *Erziehung und Unterricht*, 154. Jg., H. 7-8, S. 630-645.
- Blüml, K. (2005): Deutsch-Standards. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*, H. 2. S. 124-126. Online unter: <http://www.uni-klu.ac.at/ide/standards2-05.pdf> (06.03.2006).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2004a): Bildungsstandards in Österreich. In: *Austrian Education News* 38, S. 1-5. Online unter: <http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11664/aen38.pdf> (06.03.2006).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2004b): *Bildungsstandards Mathematik am Ende der 8. Schulstufe. (Version 3.0, Okt. 2004)*. Online unter: <http://www.gemeinsamlernen.at/index2.asp> (06.03.2006).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2004c): *Bildungsstandards. Ein weiterer Qualitätssprung für das österreichische Schulwesen. Presseunterlagen zur Pressekonferenz mit E. Gehrler, G. Schäffer und G. Haider am 5. März 2004 in Wien*. Online unter: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11369/pa_bildungsstandards.pdf (06.03.2006).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2005a): *Bildungsstandards in Österreich. Deutsch 8. Schulstufe*. Online unter: <http://www.gemeinsamlernen.at/index2.asp> (06.03.2006).

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2005b): *Bildungsstandards in Österreich. Deutsch, 4. Schulstufe*. Online unter: <http://www.gemeinsamlernen.at/index2.asp> (06.03.2006).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2005c): *Bildungsstandards für Mathematik am Ende der der 8. Schulstufe. Zwischenbericht zur Pilotphase II*. Online unter: [http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Bibliothek/Zwischenbericht_M8_Pilot_II\(2\).pdf](http://www.gemeinsamlernen.at/siteVerwaltung/mOBibliothek/Bibliothek/Zwischenbericht_M8_Pilot_II(2).pdf) (06.03.2006).
- Eder, F. & Thonhauser, J. (2004): Österreich. In: Döbert, H.; Hörner, W.; von Kopp, B. & Mitter, W. (Hrsg.): *Die Schulsysteme Europas*. Hohengehren: Schneider (= Grundlagen der Schulpädagogik. Band 46).
- Freudenthalter, H.H.; Specht, W. (2005): *Bildungsstandards aus Sicht der Anwender. Evaluation der Pilotphase I zur Umsetzung nationaler Bildungsstandards in der Sekundarstufe I*. Graz: ZSE, Abteilung: Evaluation und Schulforschung. Online unter: http://wwwapp.bmbwk.gv.at/medien/11425_PDFzuPubID38.pdf? (06.03.2006).
- Haider, G.; Eder, F.; Specht, W. & Spiel, Ch. (2003): *zukunft: schule. Strategien und Massnahmen zur Qualitätsentwicklung. Das Reformkonzept der Zukunftskommission. Erstfassung vom 17.10.2003*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien. Online unter: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/10473/Konzept_Zukunft.pdf (06.03.2006).
- Haider, G.; Eder, F.; Specht, W. & Spiel, Ch. (2005a): *Das Reformkonzept der Zukunftskommission (Abschlussbericht)*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien.
- Haider, G.; Eder, F.; Specht, W. & Spiel, Ch. (2005b): *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrler. Kurzfassung*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien. Online unter: http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/12422/zk_kurzfassung.pdf (06.03.2006).
- Lucyshyn, J. (2006): *Implementation von Bildungsstandards in Österreich*. Online unter: http://www.pi.salzburg.at/standards/LUCYSHYN_Implementation%20von%20Bildungsstandards%20in%20Oesterreich.pdf (26.01.06).
- Neuweg, G.H. (2004): Bildungsstandards in Österreich. Über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. In: *Pädaktuell*, H. 2, S. 4-13. Online unter: http://www.wipaed.uni-linz.ac.at/mitarb/Neuweg/Neuweg_Standards_Paedaktuell.pdf (06.03.2006).
- Staud, H. (2005): Deutsch-Standards: Zur Problematik von Bildungsstandards in Deutsch. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*, H. 3, S. 117-122. Online unter: http://www.uni-klu.ac.at/ide/standards3_05.pdf (06.03.2006).
- Zeitlinger, E. (2005): Deutsch-Standards: Ein Bericht über den Ist-Zustand. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*, H. 1, S. 128-131. Online unter: http://www.uni-klu.ac.at/ide/standard_1-05.pdf (06.03.2006).
- Zuschin, H. (2004): Deutsch Standards. Im Spiegel der Praxis. In: *Informationen zur Deutschdidaktik*, H. 4, S. 114-120. Online unter: http://www.uni-klu.ac.at/ide/ide4-2004_BILDUNGSSTANDARDS.pdf (06.03.2006).

4. England – National Curriculum und National Assessment

4.1 Der Begriff „Standard“ in der englischen Debatte

Standards im Sinne von normativen Kompetenz- resp. Leistungserwartungen kennt man in England schon seit den 1860er-Jahren (Aldrich, 2000). Heute sind solche Standards als Mindeststandards im *National Curriculum* beschrieben. Doch kennt man in England Erwartungen in Form von Standards respektive Zielen nicht nur in Bezug auf die Leistungen der SchülerInnen, sondern auch in Bezug auf die Inhalte des Unterrichts (*Content Standards*). Diese Standards werden in der Form so genannter Unterrichtsprogramme ebenfalls im *National Curriculum* beschrieben. Neben diesen beiden Formen von Standards kennt England auch Standards für die Schulen, welche – folgt man der Definition von Maag Merki (2005) – als *Opportunity-To-Learn-Standards* bezeichnet werden können. Hierfür ist seit 1992 das staatliche „Office for Standards in Education“ (OFSTED) zuständig, das eigentlich eine Schulinspektionsbehörde ist, dessen Funktion vor allem in der Qualitätssicherung der Schulen liegt (vgl. 4.2.2).

Unter dem Terminus „Standard“ werden im Englischen aber keine normativen Setzungen oder Ziele verstanden. In der englischen Diskussion wird der Begriff „Standard“ vielmehr in einem alltagstheoretischen Sinne verwendet, der die faktisch erreichten Leistungsniveaus respektive deren Durchschnitt bezeichnet. In diesem Sinne wurde der Standardbegriff in der bildungspolitischen Diskussion vor allem im Zusammenhang mit der Klage über die sinkenden Leistungen der SchülerInnen verwendet es wurde gefordert, dass die Standards erhöht werden müssen, womit eine Erhöhung der von den SchülerInnen erreichten Leistungsniveaus respektive eine Erhöhung der Schulqualität gemeint war (Klieme et al., 2003, S. 31; Schwippert, 2005, S. 7).

4.2 Die englische Bildungspolitik

Seit Mitte der 1970er-Jahre kam es in England zu Klagen über sinkende SchülerInnenleistungen und über die grossen Unterschiede zwischen den Leistungen der SchülerInnen verschiedener Schulen (Laukart, 2003, S. 146). Um dem entgegenzuwirken bestimmte die konservative Regierung mit der *Education Reform Act* von 1988 einerseits die Einführung eines nationalen Curriculums (*National Curriculum*), welches auf das Konzept von „erwarteten Leistungsstandards“ (Performance Standards) setzte. Andererseits setzte diese output-orientierte Bildungsreform der 1980er-Jahre vor allem auch auf die Erhöhung der Schulqualität durch den Wettbewerb unter den Schulen. Um dieses Ziel zu erreichen wurde den Schulen mehr Autonomie ermöglicht, gleichzeitig wurde aber auch die Rechenschaftspflicht der Schulen stärker betont und die freie Schulwahl der Eltern eingeführt (Phillips, 2004, S. 119; Sammons et al., 1997, S. 103).

Die Labour-Regierung hat nach ihrer Machtübernahme 1997 die output-orientierte Bildungspolitik der Konservativen fortgesetzt. Insbesondere setzte sie sich Ziele, welche bis im Jahr 2002 erreicht werden sollten:

- 80% der 11-jährigen SchülerInnen sollen am Ende von Key Stage 2 in Literacy Level 4 erreichen.
- 75% der 11-jährigen SchülerInnen sollen am Ende von Key Stage 2 in Numeracy Level 4 erreichen.

Obwohl den Schulen zusätzliche, freiwillige Tests zur Verfügung gestellt wurden, mit denen die Fortschritte der SchülerInnen hätten überprüft und kontrolliert werden können, konnten diese Ziele nicht erreicht werden (was zum Rücktritt des damaligen Erziehungsministers führte) (Sammons et al., 2004, S. 106; QCA, o.J.).

PISA 2000 bestätigte, dass in England der Schulerfolg mit dem sozioökonomischen Status korreliert: „The PISA 2000 results indicate relatively high attainment by all pupil groups including the low SES [socio-economic status, Anm. CHH] in international terms, although within England there remains large variation due to significantly better performance by average and high SES groups“ (Sammons et al., 2004, S. 84).

Es ist davon auszugehen, dass auch die künftige Politik vor allem auf die Verbesserung des Leistungsniveaus fokussieren und entsprechend die Vermittlung von Grundkenntnissen in Literacy und Numeracy in den Vordergrund stellen wird (Phillips, 2004, S. 126; Sammons, 2004, S. 108f.).

4.3 National Curriculum

Das übergeordnete Ziel des *National Curriculum* ist die ganzheitliche Entwicklung der SchülerInnen sowie die Vorbereitung auf das Erwachsenenleben. Es „basiert auf einem klar formulierten Wertesystem, das Bildung und Erziehung als leitenden Weg zur geistigen, moralischen, gesellschaftlichen, kulturellen, körperlichen und geistigen Entwicklung und damit zum Wohl des Individuums auffasst. In der Präambel [des *National Curriculum*, Anm. CHH] werden diese Gedanken ausgeführt, vertieft und in den Kontext von Schule und Familie gestellt“ (Klieme et al., 2003, S. 43). Die Absicht hinter der Einführung des *National Curriculum* bestand vor allem in der Erhöhung der Effizienz des Schulsystems, der Einführung der Rechenschaftspflicht der Schulen sowie in der Erhöhung der SchülerInnenleistungen. Grundsätzlich soll das *National Curriculum*:

- *Establish an Entitlement*: Alle SchülerInnen sollen bis zum 16. Altersjahr ein Anrecht auf das Lernen und Entwickeln von Fähigkeiten haben.
- *Establish Standards*: Erwartungen sollen deutlich gemacht und nationale Standards etabliert werden.
- *Promote Continuity and Coherence*: Das *National Curriculum* soll Kontinuität in der Weise ermöglichen, dass die Übergänge zwischen den verschiedenen Schulen/Schultypen für die SchülerInnen erleichtert werden.
- *Promote Public Understanding*: Das *National Curriculum* soll Transparenz schaffen und so das Vertrauen der Öffentlichkeit in die Arbeit der Schulen erhöhen und eine Diskussionsgrundlage bieten. Überdies wird davon ausgegangen, dass das *National Curriculum* Lehrpersonen, Eltern, SchülerInnen, ArbeitgeberInnen und der Öffentlichkeit ein klares Verständnis dafür gibt, welche Fähigkeiten und welches Wissen sich junge Menschen in der Schule aneignen (QCA, o.J.).

Das *National Curriculum* ist nur für die SchülerInnen der staatlichen Schulen obligatorisch. Privaten Schulen ist es freigestellt, ob sie sich am *National Curriculum* orientieren oder nicht. In der Praxis ist es so, dass sich aber die meisten privaten Schulen ans *National Curriculum* halten (Phillips, 2004; Sammons et al. 2004, S. 73).

4.3.1 Struktur des National Curriculum

Das *National Curriculum* ist in fünf Phasen der Entwicklung gegliedert, vier Schlüsselphasen (*Key Stages*) sowie eine Basisphase (*Foundation Stage*).

Klassenstufe (<i>Year Group</i>)	Vorschule (<i>Reception</i>)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Alter der SchülerInnen am Ende des Schuljahres	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Entwicklungsphase	Basisphase (<i>Foundation Stage</i>)	Schlüsselphase 1 (<i>Key Stage 1</i>)		Schlüsselphase 2 (<i>Key Stage 2</i>)			Schlüsselphase 3 (<i>Key Stage 3</i>)			Schlüsselphase 4 (<i>Key Stage 4</i>)		

Struktur der Entwicklungsphasen im National Curriculum

Die Schulfächer sind in Kern- (*Core Subjects*) und Basisfächer (*Non-Core Foundation Subjects*) unterteilt. Die Kernfächer umfassen Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften. Die Basisfächer umfassen Geschichte, Erdkunde, Kunst, Musik, Sport, Informations- und Kommunikationstechnologie, Religion, Design und Technologie.

Für jedes Fach sowie für jede *Key Stage* sind Unterrichtsprogramme (*Programmes of Study*) festgelegt, welche relativ knapp beschreiben, was den SchülerInnen vermittelt werden soll (Klieme et al., 2003, S. 43; Laukart, 2003, S. 146f., QCA, o.J.). Daneben sind im *National Curriculum* sechs Schlüsselqualifikationen (*Key Skills*) und fünf kognitive Fähigkeiten (*Thinking Skills*) festgelegt, welche die SchülerInnen im Laufe ihrer Schulzeit erwerben sollten (QCA, o.J.). Der Fokus liegt aber eindeutig auf den akademischen Standards (d.h. auf den Schulfächern) (Reynolds, 2000, S. 35).

Die eher weit gefassten Unterrichtsprogramme werden durch so genannte Leistungsziele (*Attainment Targets*) operationalisiert. Diese Leistungsziele sind „sehr konkret gehalten und nennen teilweise einzelne Inhaltsaspekte“ (Klieme et al., 2003, S. 43f.). Prinzipiell sind die Leistungsziele für jedes Fach (mit Ausnahme des Faches *Citizenship*) in acht Kompetenzstufen (*Levels of Achievement* oder *Attainment Levels*) aufgeteilt. Diese Kompetenzstufen beschreiben „the types and range of performance that pupils working at that level should characteristically demonstrate“ (QCA, o.J.). Die Kompetenzstufen sind nicht stufenförmig auf die *Key Stages* bezogen, doch sind sie so angeordnet, dass sich die Leistungen der SchülerInnen in Bezug auf das jeweilige *Key Stage*, in dem sie sich befinden, innerhalb der Bandbreite bestimmter Kompetenzstufen bewegen sollten. Es handelt sich also um curriculare Kompetenzstufen (Laukart, 2003, S. 147). Die einzelnen Leistungsniveaus sind sehr weit gefasst und lassen viel Spielraum für Interpretationen (Phillips, 2004, S. 125; Whitburn, 2000, S. 32). Über die acht Kompetenzstufen hinaus gibt es eine neunte, welche mit „ausserordentliche Leistung“ (*exceptional performance*) bezeichnet wird. Durch die Einführung dieser Stufe kann die Nivellierung der Erwartungen verhindert werden, denn so sind in jedem Fall Kompetenzstufen erreichbar und messbar, welche über die Mindestanforderungen hinausgehen (van Ackeren, 2003, S. 1).

Grundsätzlich dienen die Kompetenzstufen als Grundlage für die Leistungsbeurteilung der SchülerInnen am Ende der Schlüsselphasen 1, 2 und 3. Denn am Ende jeder Schlüsselphase müssen die Lehrpersonen beurteilen, welche Beschreibung am besten zu den Leistungen einer Schülerin passt. Die Kompetenzstufenbeschreibungen ermöglichen in diesem Sinne auch nationale Vergleiche zwischen den SchülerInnen (Phillips, 2004, S. 120).

Das *National Curriculum* gibt keine zeitlichen Vorgaben (Stundenzahl) und legt auch nicht fest, wie die einzelnen Fächer gewichtet werden sollen, dies ist den Schulen überlassen, welche die konkrete Unterrichtsplanung vornehmen und Fächer nach Bedarf auch bündeln können (Laukart, 2003, S. 147). Die Unterrichtsprogramme des *National Curriculum* können als *Content Standards* verstanden werden (vgl. Klieme et al., 2003; Maag Merki, 2005). Die Leistungsziele und Kompetenzstufen dagegen sind als kompetenzorientierte *Performance Standards* zu verstehen. Denn mit den Leistungszielen wird das erwartete Niveau der Leistungen der SchülerInnen beschrieben. In Bezug auf das Zielniveau können diese Standards als Minimalstandards bezeichnet werden, da für jede Altersstufe Mindestanforderungen (Mindestkompetenzstufen) genannt werden (Klie-

me et al., 2003, S. 42f.; Sammons et al., 2004, S. 74; van Ackeren, 2003, S. 1; Whitburn, 2000, S. 33; vgl. auch Maag Merki, 2005, S. 12f.).

4.3.2 Nationale Tests

Im Zusammenhang mit der Implementation des *National Curriculum* wurden auch nationale Tests eingeführt: „National assessments (introduced and published from 1992 onwards) are a key policy tool. They are closely aligned to the National Curriculum and can be seen to encapsulated stated goals of the system (the expectation is that the average child will achieve certain levels at given ages). They are also the chosen means to monitor schools and more recently 1998 onwards have been used to set national targets for given age groups“ (Sammons et al., 2004, S. 97).

Die Leistungen der SchülerInnen sollen regelmässig überprüft werden. Zu diesem Zweck finden am Ende jeder *Key Stage* schulexterne, nationale Prüfungen statt, die aus standardisierten Testaufgaben bestehen, so dass die Resultate vergleichbar werden. Am Ende der ersten drei *Key Stages*, d.h. im Alter von 7, 11, und 14 Jahren werden die Leistungen in den Kernfächern erhoben. Dafür nehmen die SchülerInnen an so genannten *Standard Assessment Tasks* (SATs, auch: *National Curriculum Tests*) teil. Nach Abschluss der vierten *Key Stage*, d.h. im Alter von 16 Jahren, findet die so genannte GCSE-Prüfung statt (*General Certificate of Secondary Education*) (Langen & Driscoll, 2004; Plewis, 2000; Phillips, 2004). Überdies wird bei den SchulbeginnerInnen eine als Vergleichsbasis dienende Leistungsmessung durchgeführt (*baseline assessment*).

Alter	7 Jahre	11 Jahre	14 Jahre
Entwicklungsphase (Key Stage)	KS1	KS2	KS3
Getestete Fächer	Englisch, Mathematik	Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften	Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften
Level 8			Über der Erwartung
Level 7			
Level 6			
Level 5		Über der Erwartung	Erwartetes Niveau
Level 4		Erwartetes Niveau	Unter der Erwartung
Level 3	Über der Erwartung	Unter der Erwartung	
Level 2a, 2b, 2c	Erwartetes Niveau		
Level 1	Unter der Erwartung		

In den nationalen Prüfungen zu erreichende Kompetenzstufen (Quellen:

http://www.dfes.gov.uk/performance/tables/primary_05/p7.shtml (04.01.2006) und

[http://www.politics.co.uk/issues/testing-in-schools-\\$2757075.htm](http://www.politics.co.uk/issues/testing-in-schools-$2757075.htm) (04.01.2006))

Die Koordinierung der Formulierung der Lernanforderungen und der darauf bezogenen Tests und Prüfungen liegen in der Hand der so genannten „Qualifications and Curriculum Authority“ (QCA). Die Durchführung sowie die Beurteilung der Tests wird durch die Einzelschulen respektive die Lehrpersonen vorgenommen, welche die Resultate melden müssen. Ausnahme bilden die Tests am Ende der *Key Stages* 2 und 3, welche schulextern korrigiert und benotet werden. Die Resultate der Tests der *Key Stages* 2 und 4 werden jährlich in der Form von so genannten *League Tables* veröffentlicht, so dass es möglich ist, Ranglisten der Schulen zu erstellen, d.h. die Schulen miteinander zu vergleichen. Whitburn betont, dass der Vergleich von Schulen und deren Qualität besser und kostengünstiger auf anderem Wege erforscht werden könnte, so schlägt sie beispielsweise Repräsentativbefragungen (*sampling*) vor (Whitburn, 2000, S. 33). Goldstein zeigt auf, dass die Verwendung von Daten über die SchülerInnenleistungen alleine noch keine Rückschlüsse auf die Schulqualität zulasse (Goldstein, 2001).

Die nationalen Tests verfolgen also zwei Ziele: Einerseits dienen sie den Eltern als Entscheidungshilfe bei der Schulwahl (Langen & Driscoll, 2004, S. 20; Whitburn, 2000, S. 32). Andererseits erhalten die Eltern aber auch die Information, welches Niveau ihr Kind erreicht hat. Doch

sagt diese Information nicht viel aus, da die Niveaus sehr breit definiert sind (Whitburn, 2000, S. 32).

4.4 Schulinspektion

Das „Office for Standards in Education“ (OFSTED) ist unter anderem verantwortlich für die regelmässige (mindestens alle sechs Jahre) Evaluation der Schulen. Im Rahmen der Inspektion werden folgende Punkte evaluiert und rapportiert:

- Qualität der Erziehung und des Unterrichts;
- SchülerInnenleistungen;
- geistige, moralische, soziale und kulturelle Entwicklung der SchülerInnen,
- Management und Effizienz der Schule (Sammons et al., 2004, S. 110ff.; Phillips, 2004, S. 118).

Die Schulinspektion dient folgenden Zwecken:

- Information der Eltern und der Öffentlichkeit;
- Rechenschaftslegung über ihre Qualität der Schule;
- Verbesserung der Schulen: die Inspektion soll den Schulen helfen, ihre Effektivität zu erhöhen und Best-Practice-Beispiele sollen schlechter abscheidenden Schulen aufzeigen, wie sie sich verbessern könnten;
- jährlicher Bericht an das Parlament;
- politische Beratung der Erziehungsministerin (Matthews, 2004, S. 221f.).

Von den Schulen wird erwartet, dass sie auf die OFSTED-Berichte reagieren und entsprechende Massnahmen zur Verbesserung ihrer Qualität einleiten (Phillips, 2004, S. 118). Inzwischen werden die Schulen bei der Verbesserung ihrer Qualität unterstützt. Dieses Konzept, Schulen über ihre Arbeitsergebnisse unter Berücksichtigung der Lernausgangslagen ihrer SchülerInnen rechenschaftspflichtig werden zu lassen und zugleich Unterstützungssysteme auszubauen, hat sich bewährt und wurde von anderen Staaten übernommen (van Ackeren, 2003, S. 2f.). Überhaupt haben sich die Inspektionen durch OFSTED positiv auf die Schulqualität in England ausgewirkt (Matthews, 2004, S. 229).

4.5 Kritik

Ein Mangel im *National Curriculum* wurde vor allem darin gesehen, dass es nichts über die Thematik des Lehrens und Lernens aussage, zu stark auf Fächerwissen und -inhalte fokussiert und zu leistungsorientiert sei. Gerade Eltern und Lehrpersonen empfanden die Anforderungen als zu abstrakt und zu hoch (Langen & Driscoll, 2004, S. 20; Sammons et al., 2004, S. 90).

Einige Erziehungswissenschaftler fürchten, dass die Leistungs- und Zielbetonung sowie die Rechenschaftspflicht der Schule die Kreativität und Professionalität der Lehrpersonen unterminieren könnte (Sammons et al., 2004, S. 137).

Man befürchtete auch, dass die starke Betonung der akademischen Fächer dazu führt, dass den Bedürfnissen von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen nicht mehr Rechnung getragen werden kann (Sammons, 2004, S. 89f.). Wenn es nämlich zu Lücken zwischen der erwarteten und der tatsächlichen Leistung eines Schülers kommt, dann stellt sich die Frage, wonach die Lehrperson ihr Handeln ausrichtet: Zielt sie darauf ab, dass die schlechteren SchülerInnen mehr

gefördert werden, so dass auch diese die Standards erreichen oder setzt sie vermehrt auf die Förderung der besseren SchülerInnen, da es bei den Leistungsvergleichen auch um das Rating der Schulen und damit um Aussagen über Schulqualität/Unterrichtsqualität geht (Prais, 2000, S. 66). Ein ähnliches Problem wurde in einer Studie von Dyson et al. untersucht, die der Frage nachging, inwiefern die beiden bildungspolitischen Ziele Inklusion (*Inclusion*) und der Wettbewerb unter den Schulen, welcher ja exkludierend wirkt, miteinander vereinbar sind. Dyson et al. zeigten auf, dass die beiden Ziele zwar Dissonanzen erzeugen, dass *Inclusion* aber trotz der starken Betonung der Erhöhung der Standards möglich ist. Hierfür ist aber „a small moderation of standards-based policies and a limited strengthening of the supportive factors“ notwendig (Dyson et al., 2003, S. 242).

Das Konzept der normativen Performance Standards war insofern der Kritik ausgesetzt, als betont wurde, dass das Setzen solcher Leistungsstandards den unterschiedlichen Bedürfnissen der SchülerInnen (insbesondere der sehr schwachen und der sehr starken) nicht gerecht werden könne (Aldrich, 2000, S. 41). Weiterhin wurde auch kritisiert, dass nicht eindeutig sei, ob es sich bei den Standards um normativ festgelegte oder empirische überprüfte Leistungserwartungen handle (Prais, 2000, S. 66).

Heute wird insbesondere die Thematik des nationalen Testens kontrovers diskutiert. Einige Kritiker des englischen Testsystems betonen, dass objektive Messungen resp. die Vergleichbarkeit von Schulleistungen über die Zeit nicht möglich sei, weil die Standards letztlich immer sozial konstruiert seien und sich im Zuge des gesellschaftlichen Wandels verändern (Aldrich, 2000; Cresswell, 2000; Goldstein, 2004). Die Messung von Standards bleibt bis zu einem gewissen Grad immer willkürlich. „Comparisons between groups or institutions are fraught with difficulties caused by the fact that we cannot separate out all of the factors which contribute to the scores of individuals“ (Bartholomew, 2000, S. 136).

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft auch die Häufigkeit der Test (Sammons et al., 2004, S. 90). In England werden häufiger nationale Tests durchgeführt als in den meisten anderen Ländern (Whitburn, 2000, S. 31f.). Dies wird insbesondere von Seiten der Lehrpersonen kritisiert, welche sagen, dass die SchülerInnen damit unnötigen Stresssituationen ausgesetzt werden. Überdies kritisieren sie, dass es zum *Teaching-to-the-Test*-Effekt komme und dass zu viel Zeit für die Vorbereitung auf die nationalen Test verwendet werde, worunter einerseits die persönliche Beziehung zu den einzelnen SchülerInnen zu leiden hätte und andererseits Unterrichtszeit für andere Fächer verloren ginge. Das Fazit der „National Union of Teachers“ (NUT) ist vernichtend: „Such tests reduced pupil's learning potential and had a detrimental effect on educational outcomes“ (NUT, o.J.). Immer wieder werden Aufrufe laut, welche den Boykott der Schulranglisten und der nationalen Tests fordern (Sammons et al., 2004, S. 137).

Eine Alternative zu den nationalen Test sehen die Lehrpersonen in ihren eigenen Assessments: „Teachers' own assessment, or formative assessment, as it is known, has been shown to be the only way that teachers can identify the learning needs of their pupils“ (NUT, o.J.).

An den Testverfahren wird auch kritisiert, dass sie keine ganzheitliche Beurteilungen ermöglichen und insofern auch zu unfairen Beurteilungen führen können (Cresswell, 2000, S. 79). Interessanterweise sehen deutsche Autorinnen – im Gegensatz zu den englischen Lehrpersonen – den Vorteil der englischen Testkultur darin, dass diese nicht alleine der Überprüfung und Selektion diene, sondern insbesondere auch der Förderung der SchülerInnen (Langen & Driscoll, 2004, S. 18; Rüdell, 2005).

4.6 Implementation und Auswirkungen

Bei der Implementation wurde zunächst in Frage gestellt, ob die Lehrpersonen über genügend fachliche und professionelle Kompetenzen verfügen, um einerseits den Anforderungen des *National Curriculum* zu genügen und andererseits um aus dem *National Curriculum* ein konkretes

Curriculum für den eigenen Unterricht zu entwickeln (Klieme et al., 2003, S. 111; Sammons et al., 2004, S. 90). Seit der Einführung des *National Curriculum* existieren Handbücher für die Lehrpersonen, welche regelmässig aktualisiert werden (DfEE & QCA 2000, 2005), zudem existieren für jedes Fach so genannte *Subject Booklets*, welche Informationen zur Implementation der nationalen Vorgaben für das entsprechende Fach beinhalten. Der Implementationsprozess wurde auch begleitet durch Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrpersonen (Klieme et al., 2003, S. 110; Sammons et al., 2004, S. 89). Durch diese Massnahme konnte das Selbstbewusstsein der Primarlehrpersonen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften (Bereiche, in denen viele Lehrpersonen nur wenig wussten) gesteigert werden (Sammons et al., 2004, S. 89).

Auch die Unterrichtsprogramme und die Kompetenzstufenbeschreibungen unterstützen die professionelle Weiterentwicklung der Lehrpersonen, diese „provided teachers with a new language to discuss curriculum progression and increased their understanding of standards reached by pupils“ (Sammons et al., 2004, S. 90).

Nichtsdestotrotz stellte die erste Version des *National Curriculum* insbesondere für die Primarschullehrpersonen eine enorme Belastung dar, so dass die Anforderungen des *National Curriculum* heruntergeschraubt wurden (Phillips, 2004, S. 121). Das nationale Curriculum wurde in den Jahren 1995 und 2000 revidiert und ergänzt, so dass es heute in der dritten Fassung vorliegt (Klieme et al., 2003, S. 42; Phillips, 2004, S. 119).

Grundsätzlich hat die Einführung des *National Curriculum* zu einer Veränderung der Kultur vieler Schulen geführt, gerade in Schulen, in denen Assessment vorgängig kaum eine Rolle spielte (Sammons et al., 2004, S. 90). Die Implementation des *National Curriculum* forderte von vielen Schulen resp. Lehrpersonen eine detailliertere und systematischere Unterrichtsplanung, die Zielvorgaben wurden viel deutlicher formuliert (Laukart, 2003, S. 147; Sammons et al., 2004, S. 89). In diesem Sinne kann ein Vorteil der Standards darin gesehen werden, dass sie zu klaren Zielvorgaben führten, Lehrpersonen wie SchülerInnen kennen ihre jährlichen Ziele, die erfüllt werden sollen (Rüdel, 2005, S. 54), andererseits muss aber auch gesehen werden, dass der Zwang zur minutiösen Unterrichtsgestaltung, der sich durch den hohen Detaillierungsgrad des *National Curriculum* ergibt, auch belastend sein kann (Laukart, 2003, S. 147).

McDonald stellte aufgrund einer nicht-repräsentativen Umfrage unter SchülerInnen fest, dass die SchülerInnen ein begrenztes Verständnis davon hätten, was das *National Curriculum* ist. Hierin sieht er einen Widerspruch zu dem Ziel, dass das *National Curriculum* ein „clear and shared understanding of the skills and knowledge that young people will gain at school“ (DfEE & QCA, o.J.) vermitteln soll (McDonald, 2001, S. 65f.).

Auch die Eltern wurden bei der Implementation des *National Curriculum* ausführlich über dessen Sinn und Zweck informiert (Sammons et al., 2004, S. 96). Trotz aller Bemühungen ist man in England Bildungsstandards gegenüber dennoch eher misstrauisch. Die Ursache dafür sieht Wolf darin, dass die Leistungsbeurteilungen nicht den Lehrpersonen überlassen werden. In einem Ländervergleich stellte sie nämlich fest, dass in Ländern, in denen Lehrpersonen stark am Assessmentprozess beteiligt sind, das Misstrauen gegenüber Standards geringer sei (Wolf, 2000). Überdies besteht ein grosser Kritikpunkt darin, dass das *National Curriculum* eine Verengung des Curriculum herbei geführt hätte und eine wenig schülerInnenorientierte Pädagogik verstärkt habe (Laukart, 2003, S. 147).

Die Orientierung an Standards in Kombination mit Evaluation der Schulen und der Unterrichtstätigkeit hat sich insofern bewährt, als ein Vergleich der Statistiken der letzten Jahre zeigt, dass immer mehr Kinder die von ihnen erwarteten Kompetenzniveaus erreichen und somit grundsätzlich von einer Erhöhung der Leistungen gesprochen werden kann (Langen & Driscoll, 2004, S. 17; Sammons et al., 2004, S. 97ff.), wenn auch von Seiten der KritikerInnen betont wird, dass solche Vergleiche über die Jahre hinweg nicht zulässig seien (vgl. Kapitel 1.2.4). Auch Laukart (2003, S. 147) betont, dass es keinen „eindeutigen Nachweis“ gäbe, dass sich das *National Curriculum* positiv auf die Lernergebnisse der SchülerInnen ausgewirkt hätte.

Es scheint, dass sich die Lehrkräfte, Eltern und SchülerInnen an das vorgeschriebene nationale Curriculum, an die nationalen Prüfungen sowie die Rechenschaftspflicht und die regelmässigen Inspektionen und Evaluationen gewöhnt hätten (Phillips, 2004, S. 126). Dennoch ist die Skepsis von Seiten der Lehrpersonen noch nicht gänzlich verstummt. Sie fühlen sich durch die permanente Evaluation unter Druck gesetzt (Laukart, 2003, S. 147; Langen & Driscoll, 2004, S. 20) und kritisieren das nationale Testsystem (NUT, o.J.).

Wolf sieht die politischen Forderungen nach Rechenschaft, welche das Erziehungssystem resp. die Professionellen gegenüber der Gesellschaft abzulegen hat, als Folge der Abnahme des Vertrauens in die Lehrkräfte. Ihrer Ansicht nach ist dieser Mangel an Vertrauen nicht zukunftsfähig: „If we cannot restore and improve public and political trust in our current ‚standards‘ there is a risk that we will follow the American example and be forced into restoring confidence by establishing new and totally non-transparent ‚expert systems‘, dominated by issues of reliability. We would, in the process, end up with an increasingly constrained form of public examination whose apparently objective nature merely hides the value judgements and decisions inherent in any assessment“ (Wolf, 2000, S. 29f.).

4.7 Fazit

Der Begriff „Standard“ wird in England eher umgangssprachlich verwendet und umschreibt das faktisch erreichte durchschnittliche Leistungsniveau, das nicht nach unten nivelliert, sondern erhöht werden soll. Die englische Bildungspolitik hat mit dem *Education Reform Act* 1988 ein nationales Curriculum eingeführt, das vom Konzept der erwarteten Leistungsstandards (*performance standards*) ausgeht. Die Schulen wurden grösserem Wettbewerb ausgesetzt, indem die freie Schulwahl eingeführt, die Autonomie der Schulen erhöht, gleichzeitig aber die Rechenschaftspflicht stärker betont wurde. Die deklarierten hohen Ziele konnten aber mit der Reform zunächst nicht erreicht werden und PISA 2000 zeigte, dass England zu den Ländern gehört, in denen der Schulerfolg stark mit dem sozioökonomischen Status korreliert.

Das nationale Curriculum hatte u.a. zum Ziel, durch Standards die Erwartungen in den unterschiedlichen Klassenstufen und Entwicklungsphasen zu verdeutlichen, die Übergänge zwischen den Schulstufen zu verbessern und Transparenz darüber zu schaffen, was Kinder in der Schule lernen sollen. Für jedes Fach in den vier Schlüsselphasen (1./2. Klasse, 3.-6. Klasse, 7.-9. Klasse und 10.-11. Klasse) wurden Unterrichtsprogramme entwickelt und durch Leistungsziele mit 8 Kompetenzstufen pro Fach beschrieben. Während die Unterrichtsprogramme des nationalen Curriculums als *Content Standards* gelten können, sind die Leistungsziele auf den verschiedenen Kompetenzstufen normativ als *Performance Standards* definiert. Am Ende jeder Schlüsselphase sowie am Ende der Basisphase (Vorschule) werden die Leistungen in nationalen Tests gemessen und deren Resultate zum Teil in Ranglisten in den Medien präsentiert. Für die Tests werden aufgrund der Kompetenzstufen zu erwartende Leistungsniveaus festgelegt. Die Überprüfung der SchülerInnenleistungen ist u.a. Teil eines Schulinspektionsverfahren, mit dem die Qualität der Schulen periodisch (alle 6 Jahre) überprüft wird.

Obwohl die englischen Schulen innerhalb des nationalen Curriculums ihre Lehrpläne und die Anzahl Stunden pro Fach selber festlegen können, wirkt sich das nationale Curriculum über die nationalen Tests stark auf die Gestaltung der Schulen aus. Das englische System ist eigentlich eine Mischung zwischen Input und Outcomessteuerung. Am System wird vor allem kritisiert, dass die Tests gar nicht die Standards überprüfen, dass die Tests zu häufig stattfinden und dass sie zusammen mit den publizierten Ranglisten zu einem *Teaching-to-the-Test*-Effekt führen. Daraus werden Forderungen nach einer Aufwertung der Assessments innerhalb der Schulen, nach ganzzeitlicher Beurteilung und nach stärkerer Orientierung des Unterrichts an der Förderung von SchülerInnen statt an Überprüfung und Selektion abgeleitet.

Die Implementation des nationalen Curriculums und der nationalen Tests in Kombination mit der Stärkung der Schulautonomie bei gleichzeitiger Einführung einer resultatorientierten Inspektion haben in den Schulen zu einem Kulturwandel geführt: Die zielorientierte Unterrichtsplanung ist stark verbessert worden. Da die Lehrpersonen an den Leistungstests massgeblich beteiligt sind, sind die Verfahren inzwischen weitgehend akzeptiert. Die periodische Schulinspektion hat einen Paradigmawechsel vollzogen, indem von der anfänglichen Androhung des Ressourcenentzugs zu einer Strategie der Unterstützung von Schulen, die nicht die erwarteten Resultate erzielen, gewechselt wurde. Nach wie vor wird aber eine Verengung des Curriculums und eine wenig schülerInnenorientierte Pädagogik beklagt. Obwohl die Entwicklungen zeigen, dass die erwarteten Kompetenzniveaus heute besser erreicht werden, bleibt umstritten, ob die Leistungen von SchülerInnen tatsächlich verbessert worden sind – oder nicht einfach Schulen und Lernpersonen gelernt hätten, mit dem neuen System von Tests und Assessments so umzugehen, dass die SchülerInnen bessere Resultate erzielen.

4.8 Literatur

- Aldrich, R. (2000): Educational Standards in Historical Perspective. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): *Educational Standards*. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 39-67.
- Bartholomew, D.J. (2000): The Measurement of Standards. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): *Educational Standards*. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 121-150.
- Cresswell, M. (2000): The Role of Public Examinations in Defining and Monitoring Standards. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): *Educational Standards*. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 69-120.
- Department for Education and Employment (DfEE) & Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2000): *The National Curriculum Handbook for Primary Teachers in England. Key Stages 1 and 2*. The Stationery Office Books: London.
- Department for Education and Employment (DfEE) & Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2005): *The National Curriculum Handbook for Secondary Teachers in England. Key Stages 3 and 4*. The Stationery Office Books: London.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (o.J.): *Kurzdarstellungen der Bildungssysteme einzelner Länder. Vereinigtes Königreich*. Online unter: http://www.dipf.de/datenbanken/ines/ines_v_uk.htm (03.01.2006).
- Dyson, A.; Gallannaugh, F. & Millward, A. (2003): Making Space in the Standards Agenda: developing inclusive practices in schools. In: *European Educational Research Journal* 2. Jg., H. 2, S. 228-243.
- Goldstein, H. (2004): *Measuring educational standards*. Online unter: <http://www.mlwin.com/hgpersonal/Measuring%20educational%20standards.pdf> (04.01.2006).
- Goldstein, H. (2001): *Using pupil performance data for judging schools and teachers: scope and limitations*. Online unter: <http://www.mlwin.com/hgpersonal/Using%20pupil%20performance%20data%20for%20judging%20schools%20and%20teachers.pdf> (04.01.2006).
- Goldstein, H. (2000): Discussion of „The Measurement of Standards“ by D. J. Bartholomew. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): *Educational Standards*. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 138-149.
- Goldstein, H. & Heath, A. (Hrsg.) (2000): *Educational Standards*. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102).

- Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003): *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Langen, B. & Driscoll, P. (2004): Arbeiten mit Standards in England. In: *Grundschule* 36. Jg., H. 4 (Beilage), S. 17-20.
- Laukart, J. (2003): Das National Curriculum in England. Entstehung, Inhalt und Wirkung in der pädagogischen Praxis. In: *PÄD-Forum: unterrichten, erziehen* 31. Jg., H. 3, S. 146-148.
- Maag Merki, K. (2005): Wissen worüber man spricht. Ein Glossar. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer & K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 12-13.
- Matthews, P. (2004): The Work and Impact of OFSTED. In: Th. Fitzner (Hrsg.): *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform*. Evangelische Akademie Bad Boll: Bad Boll. (= edition akademie 7). S. 220-233.
- McDonald, L. (2001): Pupil Perceptions of the National Curriculum. In: Cedric Cullingford & Paul Oliver (Hrsg.): *The national curriculum and its effects*. Ashgate: Aldershot, England; Burlington, VT. (= Monitoring change in education). S. 63-78.
- National Union of Teachers (NUT), (o.J.): *The Case Against National Curriculum Tests*. Online unter: http://www.nut.org.uk/resources/pdf/case_against.pdf?PHPSESSID=2a15e0112b415ce6c3c6377cc073ff55 (04.01.2006).
- Paterson, L. (2000): Discussion of "The Role of Public Examinations in Defining and Monitoring Standards" by Mike Cresswell. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): *Educational Standards*. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 109-115.
- Phillips, D. (2004): England und Wales. In: H. Döbert, W. Hörner, Botho von Kopp & W. Mitter (Hrsg.): *Die Schulsysteme Europas*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler. (= Grundlagen der Schulpädagogik Band 46). S. 115-129.
- Plewis, I. (2000): Discussion of „The Measurement of Standards“ by D.J. Bartholomew. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): *Educational Standards*. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 149-150.
- Prais, S. (2000): Discussion of „Educational Standards in Historical Perspective“ by Richard Aldrich. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): *Educational Standards*. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 66-67.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (o.J.): *The National Curriculum for England*. Online unter: <http://www.nc.uk.net/> (21.12.2005).
- Reynolds, D. (2000): Discussion of „A Comparative Perspective on Educational Standards“ by A. Wolf. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): *Educational Standards*. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102).
- Rüdel, E. (2005): Standards at work. Beauchamp College in Leicestershire. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer & K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 54-56.
- Sammons, P.; Elliot, K.; Welcomme, W.; Taggart, B. & Levacic, R. (2004): England. In: H. Döbert, E. Klieme & W. Sroka (Hrsg.): *Conditions of School Performance in Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results*. Waxmann: Münster. S. 65-149.
- Schwippert, K. (2005): Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards, und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen. In: *bwp@*, Nr. 8.
- Thomas, S. & Peng, W.-J. (2004): The Use of Educational Standards and Benchmarks in Indicator Publications. In: *European Educational Research Journal* 3. Jg., H. 1, S. 177-212.

- van Ackeren, I. (2003): *Zur Diskussion um Bildungsstandards in Deutschland: Internationale Erfahrungen wahrnehmen und nutzbar machen*. Online unter:
http://www.gew.de/Binaries/Binary3766/Bildungsstandards_in_Deutschland.pdf
(03.01.2006).
- Whitburn, J. (2000): Discussion of „A Comparative Perspective on Educational Standards“ by A. Wolf. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): *Educational Standards*. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 30-34.
- Wolf, A. (2000): A Comparative Perspective on Educational Standards. In: H. Goldstein & A. Heath (Hrsg.): *Educational Standards*. Oxford University Press: Oxford. (= Proceedings of the British Academy No. 102). S. 9-37.

5. Australien – Outcomes Based Education

5.1 Vorbemerkung

Das Schulsystem Australiens ist föderalistisch organisiert, d.h. verantwortlich für Bildungsangelegenheiten sind primär die acht *States and Territories*, obwohl das *Commonwealth* den grössten Teil des Bildungsbudgets trägt. Zwischen den Bildungsministern der einzelnen *States and Territories* und dem Bundesminister für Bildung finden regelmässige Treffen statt, um die Systeme zu vergleichen und die Zusammenarbeit zu planen (Cresswell, 2002).

5.2 Standards auf nationaler Ebene

5.2.1 National Goals, Statements and Profiles

In Australien wurde bereits in den 1970er-Jahren in der öffentlichen Debatte moniert, dass die SchülerInnenleistungen abnehmend seien. In diesem Zusammenhang wurde gefordert, regelmässig nationale Assessments durchzuführen. Die Idee fand damals keine Realisierung, weil nationale Tests sowohl von Seiten der Lehrpersonen als auch von Seiten einzelner Bundesstaaten abgelehnt wurden. Dieser Widerstand richtete sich nicht gegen Assessments an und für sich, sondern v.a. dagegen, dass diese auf nationaler und nicht mehr auf lokaler Ebene durchgeführt werden sollten (McGaw, 1994).

Bereits seit den 1980er-Jahren gibt es in Australien Versuche, nationale *Outcomes* zu formulieren, nicht zuletzt auch, um eine gewisse Konsistenz zwischen den Curricula der einzelnen *States and Territories* zu erreichen (McGaw, 1994). In der so genannten „Hobart Declaration“¹⁴ von 1989 wurden erstmals zehn nationale Ziele (*National Goals*) festgelegt und infolgedessen acht *Key Learning Areas* (KLAs) definiert: Kunst, Englisch, andere Sprachen (*Languages Other Than English*), Gesundheits-/Sporterziehung, Mathematik, Naturwissenschaften, Gesellschaft & Umwelt und Technologie. Für jede KLA wurden *Statements* und *Profiles* entwickelt:

1. Die *Statements* bestimmen, was zu welchem Zeitpunkt gelehrt werden soll (*Content* oder *Curriculum Standards*). Die *Statements* sind jeweils aufgeteilt in mehrere Themenstränge (*Strands*) und in vier Altersgruppen (*Bands*).
2. Die *Profiles* bestimmen, was die SchülerInnen lernen sollen (*Performance Standards*). Sie beschreiben den Lernfortschritt in Form von *Outcomes*, welche die Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schulkarriere typischerweise erreichen. Die Profile sind in acht Niveaus aufgeteilt, welche ungefähr den ersten zehn Schuljahren entsprechen. Die Beschreibung dieser Profile wird durch Indikatoren und Arbeitsbeispiele ergänzt, welche illustrieren sollen, wann die SchülerInnen ein bestimmtes Niveau erreicht haben. Der Nutzen der Profile wird u.a. darin gesehen, dass es möglich wird, SchülerInnenleistungen in einer gemeinsamen Sprache zu beschreiben. (Mc Gaw, 1994; ACT, Department of Education, Youth and Family Services, 2004, S. 55).

1999 wurde die „Hobart Declaration“ durch die „Adelaide Declaration on the National Goals for Schooling in the Twenty-First Century“ ersetzt. Dabei ging es in erster Linie darum, dem sozialen Wandel gerecht zu werden. Weiterhin beibehalten wurde die Definition der acht KLAs. Neu wurden die Ziele nach drei Themen gruppiert:

- SchülerInnen: Die schulische Ausbildung soll die Talente und Kapazitäten der SchülerInnen entfalten.

¹⁴ Weiterführende Informationen zur *Hobart Declaration* finden sich online unter: <http://www.mceetya.edu.au/hobdec.htm> (08.12.2005).

- Curriculum: Durch ein verständliches und ausgewogenes Curriculum sollen die SchülerInnen hohe Standards in Wissen, Fähigkeiten und Verstehen erreichen.
- Soziale Gerechtigkeit: Die schulische Ausbildung muss sozial gerecht sein, insbesondere sollen die Bedürfnisse der *Aboriginal People* und der *Torres Strait Islanders* beachtet werden (MCEETYA, 1998, 1999).

Ebenfalls neu ist, dass „the goals have a sharper focus on students and their learning outcomes, thereby lending themselves to improved outcomes reporting and the development of standards and Benchmarks where appropriate“ (MCEETYA, 1998). Die Adelaide Declaration „sets out quite explicitly what the outcomes of education are, at least at the time of the student leaving school“ (Kerr, 2000, S. 4). Dies zeigt auf, dass in der Adelaide Declaration die Tendenz hin zu outcomes-basierter Erziehung erneut bestätigt wurde.

5.2.2 Implementation der National Profiles and Statements

Bei der Diskussion um Standards sind zwei Aspekte zu unterscheiden. Einerseits wurde diskutiert, inwiefern die tatsächlichen SchülerInnenleistungen genügen und diese durch die Schulen hinreichend gefördert werden. Damit verbunden war v.a. die Thematik des Assessment – bei SchülerInnen und bei Schulen. Andererseits wurde die Frage diskutiert, welche Standards SchülerInnen erreichen sollten. Damit waren Fragen des Curriculums thematisiert. McGaw stellte Mitte der 1990er-Jahre fest, dass es bezüglich der zweiten Frage (Curriculum) Bestrebungen gäbe, national zu denken, während dessen man bei der Frage des Assessment eher dazu tendiere, die Verantwortung den *States and Territories* zu überlassen (McGaw, 1994).

Es ist tatsächlich so, dass die nationalen Ziele einen Einfluss auf die Curriculumreformen der *States and Territories* hatten und zwar insofern als sie definierten, worauf der Fokus beim Schulunterricht gelegt werden soll (ACT, Department of Education, Youth and Family Services 2004, S. 56). Die nationalen Standards (*Profiles and Statements*) respektive Varianten davon wurden letztlich von allen *States and Territories* implementiert, wenn sich auch die Curricula der einzelnen *States and Territories* deutlich unterscheiden: „Given the politics of education in Australia it was not surprising to see each state developing its own outcomes based curriculum but, in reality, each one is drawn from the national parent documents“ (Elliott & Hughes, 1998, S. 1).

Die Einführung eines nationalen Curriculums, die sich in den 1990er-Jahren abzeichnete, gelang bis heute nicht. Dies lässt darauf schliessen, dass bezüglich der nationalen Ziele kein Konsens herrscht (Kerr, 2000, S. 5; ACT, Department of Education, Youth and Family Services 2004, S. 6, 55). Dagegen finden seit den 1990er-Jahren Bestrebungen statt, nationale Assessmentverfahren einzuführen.

5.2.3 Spezialfall Literacy und Numeracy – Minimalstandards

Literacy und *Numeracy* werden in Australien als grundlegende Fähigkeiten (*key skills, essential learning*) betrachtet (Erebus Consulting Partners, 2003, S. 1). Als in Australien erkannt wurde, dass viele SchülerInnen, insbesondere Kinder der *Aboriginal People*, schlechte Ergebnisse in *Literacy* und *Numeracy* erzielten, setzte man ein weiteres *National Goal* fest, nämlich „that every child leaving primary school should be numerate, and be able to read, write and spell at an appropriate level“ (DEST, o.J.). Man bestimmte: „That every child commencing school from 1998 will achieve a minimum acceptable *Literacy* and *Numeracy* standard within four years“ (MCEETYA, 2001). Zur Erreichung dieses Ziels wurde ein *National Literacy and Numeracy Plan* erstellt, welcher einerseits vorsah, dass möglichst frühzeitig Assessments durchgeführt werden, um gefährdete SchülerInnen baldmöglichst zu identifizieren und rechtzeitig intervenieren zu können. Andererseits beabsichtigte man auch die Einführung von nationalen *Literacy* und *Numeracy Benchmarks* für die Jahre 3, 5 und 7¹⁵. Diese sollten einerseits dazu dienen, die Fortschritte der

¹⁵ Die *Literacy Benchmarks* finden sich online unter: <http://online.curriculum.edu.au/litbench/default.asp> (08.12.2005); die *Numeracy Benchmarks* unter: <http://online.curriculum.edu.au/numbench/index.htm> (08.12.2005).

SchülerInnen kontrollieren zu können und sicherzustellen, dass alle SchülerInnen gewisse Mindeststandards erfüllen (vgl. Erebus Consulting Partners, 2003, S. 18). Andererseits dienen die *Benchmarks* auch der nationalen Vergleichbarkeit der Daten sowie der Berichterstattung über die SchülerInnenleistungen sowie nationale Vergleiche möglich werden (*National Report on Schooling in Australia*¹⁶) (ACT, Department of Education, Youth and Family Services, 2004, S. 66; DEST, o.J.; Erebus Consulting Partners, 2003, S. 8). Seit 2004 werden die SchülerInnenleistungen nicht nur in einem nationalen Bericht veröffentlicht, sondern auch an die Eltern und Schulen zurückgemeldet (DEST, o.J.).

Die Entwicklung der *Benchmarks* erfolgte in Zusammenarbeit mit ExpertInnen und InteressenvertreterInnen. Überdies wurden Forschungsarbeiten aus anderen Ländern, die Curriculum Frameworks der einzelnen Bundesstaaten, ExpertInnenurteile bezüglich der Notwendigkeit und Angemessenheit von Standards und Informationen bezüglich der momentanen Leistungslevels der australischen SchülerInnen – so wie sie sich in nationalen Studien (z.B. TIMMS-Studie oder *National School English Literacy Survey*) oder bundesstaatlichen Assessments zeigten – hinzugezogen (DEST, o.J.; Erebus Consulting Partners, 2003, S. 9f.).

Die *Benchmarks* sind Minimalstandards, welche „a critical level of *Literacy* and *Numeracy* without which a student will have difficulty making sufficient progress at school“ (DEST, o.J.) bezeichnen. Sie repräsentieren nichts anderes als „important and essential elements of *Numeracy* (resp. *Literacy*, Anm. der Autoren) at a minimum acceptable level“ (Curriculum Corporation, 2000a und 2000b). D.h. die *Benchmarks* decken weder den ganzen Bereich der *Numeracy* und *Literacy* ab noch beschreiben sie vollständig, was die SchülerInnen letztlich tatsächlich lernen werden.

Die Formulierung der *Benchmarks* ist kurz und bündig. Für jedes der drei Schuljahre wurden *Benchmarks* formuliert, welche wiederum in Themenbereiche unterteilt sind. Die *Literacy-Benchmarks* sind aufgeteilt in die drei Themenbereiche *Writing*, *Spelling* und *Reading* und die *Numeracy-Benchmarks* in die drei Bereiche *Number Sense*, *Measurement & Data Sense* und *Spatial Sense*. Ergänzt werden die *Benchmarks* jeweils durch so genannte *Professional Elaborations*, d.h. durch detaillierte Beschreibungen der SchülerInnenleistungen auf dem entsprechenden Niveau sowie durch Beispiele von SchülerInnenarbeiten, welche das Niveau illustrieren sollen (Curriculum Corporation, 2000a und 2000b).

In den verschiedenen *States and Territories* wurden zwischen 1997 und 2001 diverse *Literacy*- und *Numeracy*-Programme implementiert (vgl. etwa ACT Department of Education and Training, 2004). Das Ziel der Programme bestand im Wesentlichen darin, gefährdeten SchülerInnen respektive deren Lehrpersonen Unterstützung anzubieten, damit die SchülerInnen die nationalen *Benchmarks* erreichen. Dieses Ziel wurde erfolgreich erreicht, die Zahl der SchülerInnen, welche die *Benchmarks* erreichten, stieg an (Erebus Consulting Partners, 2003).

5.3 Outcomes-Based Education

5.3.1 Orientierung an der amerikanischen Diskussion

Killen geht davon aus, dass *Outcomes-Based Education* (OBE) auf drei verschiedene Arten betrachtet werden kann, nämlich als Erziehungstheorie, als systemische Struktur und als Unterrichtspraxis, wobei diese drei Aspekte nicht losgelöst voneinander betrachtet werden können: „We can think of OBE as a theory (or philosophy) of education in the sense that it embodies and expresses a certain set of beliefs and assumptions about learning, teaching and the systemic structures within which these activities take place“ (Killen, 2001, S. 1).

Die australische Diskussion ist wesentlich geprägt durch die Ideen des amerikanischen Erziehungswissenschaftlers Spady (Killen, 2001, S. 1; vgl. auch Luitel, 2002), der zwischen drei evolutionen Stufen von OBE unterscheidet:

¹⁶ Seit 2000 kann dieser nationale Bericht online eingesehen werden unter: <http://www.mceetya.edu.au/anr/> (15.12.2005).

1. *Traditional OBE*: Curriculumsbasierter Ansatz, bei dem es primär darum geht, zu messen, ob die SchülerInnen die Inhalte des Curriculum beherrschen.
2. *Transitional OBE*: Transitionales OBE entspricht dem Ansätze des traditionellen OBE in Bezug auf die Planung des Curriculums und dem Ansatz des transformationalen OBE in Bezug auf die Ziel- und Resultatorientierung des Lernalers.
3. *Transformational OBE*: Bei diesem Ansatz wird die Fächergebundenheit des Unterrichts sowie die Aufteilung in Schuljahresstufen aufgegeben. Der Fokus liegt auf der Vermittlung von Key Competencies, d.h. auf der Vermittlung derjenigen Fähigkeiten, welche die SchülerInnen für ihr künftiges Leben benötigen, es geht v.a. um Kompetenzen wie kritisches Denken, Problemlösungs- und Kommunikationsfähigkeiten (Donnelly, 2005, S. 34; Killen, 2001, S. 2; Luitel, 2002, S. 1).

Die grundlegende Prämisse des OBE-Ansatzes, wie er von Spady vertreten wird, lässt sich mit dem Motto „success for all“ beschreiben, d.h. es wird davon ausgegangen, dass alle SchülerInnen lernen und erfolgreich sein können. Ausgehend von dieser Prämisse entwickelte Spady vier Prinzipien:

1. *Clarity of Focus*
Die Lehrpersonen unterstützen die Lernenden so, dass diese die *Outcomes* erreichen können, der Unterrichtsprozess wird auf die erwünschten *Outcomes* fokussiert. Implizit ist darin auch die Idee enthalten, dass die *Outcomes* klar definiert sein müssen.
2. *Design Down*
Hierfür muss zwischen verschiedenen Outcomes-Ebenen unterschieden werden. Die Curriculumentwicklung, -implementation sowie das Assessment sollen auf die erwünschten Endresultate (*Exit Outcomes*) hin ausgerichtet sein, d.h. ausgehend von diesen *Exit Outcomes* werden beispielsweise die *Outcomes* für die acht KLAS geplant und davon ausgehend wiederum die *Outcomes* für die einzelne Unterrichtslektion.
3. *High Expectations*
Die Lehrpersonen sollen hohe Erwartungen an die Leistungen der SchülerInnen haben. Dieses Prinzip beruht auf der Prämisse, dass erfolgreiches Lernen weiteres erfolgreiches Lernen nach sich zieht. Alle SchülerInnen sollen so unterstützt werden, dass sie die erwarteten Outcomes erreichen. Man kommt weg von der Idee einer normalen Verteilung der Leistungen („Bellglocke“) hin zu einem linearen Modell der Leistungsverteilung. Damit geht die Idee einer allmählichen Erhöhung der *Performance Standards* einher.
4. *Expanded Opportunity*
Dieses Prinzip meint, dass es nicht darauf ankomme, wie und/ oder in welcher Zeit die SchülerInnen etwas lernen, sondern dass sie lernen. Dies erfordert, dass konventionelle Annahmen des Lehrens aufgegeben werden zu Gunsten einer flexibleren Handhabung von Unterrichtsmethoden und Lernmöglichkeiten.

5.3.2 OBE in Australien

Seit den 1990er-Jahren findet in Australien ein Wechsel hin zu OBE statt¹⁷. Der auslösende Impuls für diese Veränderungen kam wesentlich aus politischen, ökonomischen und erzieherischen Kreisen (Killen, 2001, S. 1). So ist eines der Hauptmotive hinter diesem Wechsel die Idee der Rechenschaft, welche Erziehungssysteme ablegen sollen (*educational accountability*) (Erebus Consulting Partners, 2003, S. 69). Dies zeigt sich u.a. darin, dass die Thematik des Assessment in der australischen Diskussion eine bedeutende Rolle spielt. So betont das Department of Education von Victoria: „it is important to understand the standards that are being achieved by the

¹⁷ Die Entwicklung von nationalen Profilen (vgl. 5.2.1) widerspiegelt ebenfalls diesen Wechsel hin zu OBE.

young people in schools and to ask whether the people of Victoria are receiving real value from their school system" (Victoria Department of Education. Review Office, 1999, S. 5). Damit einher gehen auch Bestrebungen, welche zu einer Verbesserung der SchülerInnenleistungen führen sollen. So lag die Absicht hinter der Einführung von OBE in Western Australia genau in der Verbesserung der Leistungen, wofür Minimalstandards (*Benchmarks*) gesetzt wurden (Department of Education and Training, WA, o.J.). Einen weiteren Nutzen, sah man darin, dass die *Outcomes* „provide clarity of focus for students, parents, teachers and the general community and are an effective basis for monitoring and reporting to parents and others" (Curriculum Council, 1998, S.14).

Nicht zuletzt ist dieser Wechsel hin zu OBE aber auch auf die diversen Literacy- und Numeracy-Projekte zurück zu führen, welche durch das Commonwealth finanziert wurden und so als Katalysator für diese Veränderung dienen konnten. Die dadurch mögliche Implementation des *National Literacy and Numeracy Plan* führte zu einer Verstärkung der Outcomes-Perspektive: „This focus has begun to filter through into thinking throughout systems and sectors, and also at the school level. There is now greater acceptance for the value of identifying and monitoring learning outcomes. There is, for example, strong advocacy of school entry assessment by those using it" (Erabus Consulting Partners, 2003, S. xx).

In Australien ist umstritten, was unter OBE genau verstanden wird. Diese Uneinigkeit bezüglich der Inhalte dieses Konzepts zeigt sich u.a. darin, dass die Umsetzung von OBE in den verschiedenen Bundesstaaten höchst unterschiedlich ausfällt (Donnelly, 2005, S. 33ff.).

Zwar verfolgen – gemäss eigenen Aussagen – alle australischen *States and Territories* OBE, doch entspricht dies in keinem der Fälle der transformationalen Form von OBE, wie sie von Spady propagiert wird. Die meisten *States and Territories* scheinen sich auf der transitionalen Stufe zu befinden, d.h. Ideen des transformationalen Ansatzes werden teilweise umgesetzt, so etwa das Prinzip der *Key Competencies* (vgl. beispielsweise *Overarching Statements* des *Curriculum Framework* von Western Australia [WA] [Curriculum Council, 1998]). Gleichzeitig orientieren sich die meisten *States and Territories* nach wie vor auch noch am curriculumsbasierten Ansatz, z.B. was die klassische Fächeraufteilung anbelangt. Es scheint nach wie vor Skepsis gegenüber dem integrativen transformationalen Ansatz zu herrschen, zumal man einerseits ein Absinken der akademischen Standards befürchtet. Andererseits wird die Skepsis auch darauf zurück geführt, dass die Lehrpersonen Fachlehrpersonen sind, welche sich aus standespolitischen Gründen gegen integrative Ansätze wehren (Killen, 2001, S. 2; Luitel, 2002, S. 6f.).

5.3.3 Sind Outcomes Standards?

Kerr betont, dass nicht alles, was unter dem Etikett OBE verkauft werde, auch tatsächlich OBE sei: „Australian educators often speak of Outcomes and Outcomes-based education but what they mean, and what they have always meant since the terms were first used in the early 1990s, is standards – content standards and performance standards" (Kerr, 2000, S. 10). Ähnlicher Meinung ist auch Maxwell, der davon ausgeht, dass *Core Learning Outcomes* (auch: *Essential Learning Outcomes*) nichts anderes als *Performance Standards* seien: „A framework of core learning Outcomes functions as both a curriculum framework and an assessment framework. In this sense, the core learning Outcomes define the outcome standards – as targets for students learning and as referents for whether that learning is occurring" (Maxwell, 2002, S. 4). Für ihn stellt sich in der Debatte v.a. die Frage, ob Standards im Sinne von *Learning Milestones* („progressive targets for student learning“) ausreichend seien oder ob sie nicht vielmehr durch andere Formen von *Performance Standards* ersetzt werden sollten, etwa durch Standards im Sinne von „arbiters of performance quality“ (*achievement levels*, *merit grades*) oder Standards im Sinne von *Benchmarks* („typical targets for particular year levels“) (Maxwell, 2002, S. 9).

Donnelly – ein Kritiker von OBE – widerspricht der Ansicht, dass die in Australien vertretene OBE nichts anders als ein Standardsansatz sei. Er betont, dass OBE und der Standardsansatz nicht

miteinander verwechselt werden dürfe (Donnelly, 2005, S. 35f.), auch wenn „standards can be seen as a more rigorous way of defining outcomes“ (Donnelly, 2002, S. 7).

Syllabus	Outcomes-based education	Standards
focus on what students should be taught/expected to learn	focus on what students should achieve or be able to do by the end of the year	identify what student should know and be able to do at the end of a set time
relate to specific grades/year levels	address levels which incorporate a number of year levels	focus on specific year levels
mandated number of hours	number of hours not stipulated	number of hours not stipulated
differentiated curriculum where students are streamed according to interests and ability	common curriculum with mixed ability teaching	common curriculum
based on established disciplines/ categories of knowledge	multidisciplinary approach and emphasis on attitudes, dispositions and feelings	based on established disciplines/ categories of knowledge
curriculum descriptors specific, easily understood, concise and measurable	curriculum descriptors vague, hard to measure and overly generalised	curriculum descriptors specific, easily understood, concise and measurable
expectation that essential knowledge, understanding and skills are mastered at each year level (key stages), summative assessment with some states expecting students to repeat a year if standards not met	developmental, constructivist approach to learning; focus on criteria based, formative assessment based on levels/ bands that incorporate 2 to 3 years levels	expectation that essential knowledge, understanding and skills are mastered at each year level (key stages), summative assessment with some states expecting students to repeat a year if standards not met
greater use of direct instruction and explicit teaching	developmental, constructivist approach to learning	greater focus on direct instruction and explicit teaching
emphasis on teacher directed, whole class teaching	teacher as a facilitator with a individualistic, student-centred approach to teaching and learning	emphasis on teacher directed, whole class teaching

Unterschiede zwischen OBE, Syllabus- und Standards-Ansatz (Donnelly, 2005, S. 27f.; 2002, S. 7).

Diese drei Ansätze schliessen sich nicht unbedingt gegenseitig aus. Das *Curriculum and Standards Framework* von Victoria bspw. enthält Elemente aus allen drei Ansätzen (Donnelly, 2002, S. 7).

5.3.4 Kritik an OBE

Die Kritik an OBE muss differenziert betrachtet werden. Einerseits können die konkreten *Outcomes* kritisiert werden oder aber OBE als Idee. Killen betont, dass Kritik an konkreten *Outcomes* noch kein Grund dazu sei, OBE als Idee abzulehnen. Er begrüsst die Idee der *Outcomes*, als „statements of intention, written in terms of student learning“ sehr und betont, dass das Ausgehen von bestimmten Ergebnissen (*Outcomes*) letztlich die Basis jedes Erziehens sei: „It makes little sense to argue that school, or indeed any learning experience, should not have as its chief purpose that those participating as students learn something. It also makes little sense to argue that students learn better when the teacher does not know what it is that the students are supposed to be learning. Further it seems illogical to suggest that someone could claim to be teaching if his or her students are not learning“ (Killen, 2001, S. 4).

Gegner von OBE werfen dem Ansatz vor, dass er zu behavioristisch ausgerichtet und zu produktorientiert sei und dass infolgedessen, das das Lehren zu „more structured, less creative and robotic activities“ führe (Luitel, 2002, S. 13). Befürworter betonen genau das Gegenteil: „The goal

of having all students succeed in achieving a set of meaningful learning outcomes implies that teachers must be innovative and creative in order to develop ways of helping students to achieve that goal“ (Killen, 2001, S. 8).

Donnelly weist darauf hin, dass die Missachtung der Interessen und Bedürfnisse der Lehrpersonen und Schulen, welche letztlich aus dem top down-Ansatz resultiere, zu einem Absinken der Leistungen führen könne (Donnelly, 2005, S. 38). Befürworter von OBE dagegen betonen das Grundprinzip „success for all“, welches sicherstelle, dass sich alle SchülerInnen ein gewisses Kernwissen resp. -fähigkeiten und -fertigkeiten aneignen (Maxwell, 2002, S. 4). Auf Seiten der Gegner wird das Prinzip „success for all“ insofern als problematisch erachtet, weil nicht alle SchülerInnen gleich erfolgreich sein können, respektive weil eben nicht alle SchülerInnen die *Outcomes* erreichen können (Luitel, 2002, S. 16).

Das Ziel „success for all“ könne – unterstützt durch erweiterte Lerngelegenheiten (*Expanded Opportunities*) – durchaus erreicht werden, aber das Unterrichtssystem lasse sich nicht beliebig flexibilisieren. Luitel verdeutlicht dieses Argument am Beispiel der Zeit und wirft die Frage auf, wie viele Jahre den Lernenden denn maximal gegeben werden, um die *Outcomes* zu erreichen: „If a learner requires more years to culminate the *Exit Outcomes*, how can we say the pre-determined Outcomes are still the Outcomes of significance as the situation for which the outcome was envisaged would have been already changed?“ (Luitel, 2002, S. 11)

Sie versucht deutlich zu machen, dass nicht der Unterricht sondern die *Outcomes* flexibel gehandhabt werden müssen, eben weil nicht alle SchülerInnen jedes Ziel erreichen können.

Von SkeptikerInnen wird auch die Frage aufgeworfen, wer denn die *Outcomes* bestimme und was die Basis für die Auswahl bestimmter *Outcomes* sei (vgl. z.B. Luitel, 2002, S. 8).

Ebenso wird OBE vorgeworfen, dass dies nur alter Wein in neuen Schläuchen sei, einerseits, weil OBE durch die bisherige fächerspezifische Sichtweise beeinflusst werde (Gandal, 1995, zit. nach Luitel, 2002, S. 8), andererseits, weil auch die bisherigen curriculumbasierten Ansätze *Outcomes* zu erreichen versuchten, wenn auch diese nicht in jedem Fall explizit festgehalten werden: „Theoretically, the ends of the curriculum are the exit outcomes, which guide the whole educational process (cf. teaching, learning, credentialing, accreditation). Furthermore, the enabling, progressive, lesson outcomes are the means for achieving the end of the curriculum“ (Luitel, 2002, S. 15).

Befürworter von OBE dagegen kritisieren an den curriculumbasierten Ansätzen, dass diese zwar definierten, was gelernt werden soll, aber nicht garantieren konnten, dass die SchülerInnen auch tatsächlich lernten. OBE soll aber – durch stetige Assessment und Monitoring-Prozesse – genau dies sicherstellen: „By being clear on what students are expected to learn while they are at school and teachers consistently monitoring that across the years of schooling will ensure students achieve their potential“ (Department of Education and Training, WA, o.J.).

5.3.5 Umsetzung von OBE

Killen geht davon aus, dass die Planung von OBE drei Schritte umfasst:

1. Bestimmen der Outcomes, welche von den SchülerInnen erreicht werden sollen
2. Bestimmen von Methoden mit denen die SchülerInnen so unterstützt werden können, dass sie die Outcomes auch tatsächlich erreichen
3. Bestimmen, wann ein Outcome als erreicht gilt (Killen, 2001, S. 5).

Die *States and Territories* legen in der Regel in so genannten *Curriculum Frameworks* die *Outcomes* fest, welche von den SchülerInnen erreicht werden sollen. Diese Curriculumdokumente sind sehr allgemein gehalten, weswegen sie von den Lehrpersonen in spezifische Programme übersetzt werden müssen.

Western Australia (WA): Curriculum Framework und Outcomes & Standards Framework

Der *Curriculum Framework* von WA gibt die Struktur vor, um welche herum die Schulen ihre erzieherischen Programme aufbauen können. Der *Curriculum Framework* besteht im Wesentlichen

aus dem *Overarching Statement* und acht *Learning Area Statements* (für jede KLA eines), in denen die *Outcomes* beschrieben werden, welche von allen SchülerInnen erreicht werden sollen. Das *Overarching Statement* beschreibt sieben fächerübergreifende *Outcomes*, „which all students need to attain in order to become lifelong learners, achieve their potential in their personal and working lives and play an active part in civic and economic life“ (Curriculum Council, 1998, S. 20). Für jede der acht KLAs wurde ein *Learning Area Statement* formuliert, in dem u.a. die *Outcomes* für jedes einzelne Fach festgelegt sind. Für jede KLA existiert zusätzlich ein Dokument, in welchem beschrieben und an Beispielen illustriert wird, wie die *Learning Area Statements* verwendet werden sollen¹⁸. Die Beschreibung jedes einzelnen *Outcomes* wird sowohl durch eine detailliertere Beschreibung des *Outcomes* als auch durch Beispiele begleitet. Zudem wird auch aufgezeigt, inwiefern es Verknüpfungen zwischen den *Outcomes* im *Overarching Statement* und den *Learning Area Outcomes* gibt. Zusätzlich werden auch die Prinzipien beschrieben, welche das Lernen, Lehren und Assessment leiten, damit die Schüler die *Outcomes* erreichen können (Curriculum Council, 1998).

Der *Outcomes and Standards Framework* (früher: *Student Outcome Statements*) beschreibt eigentlich Entwicklungsabläufe zur Erreichung der *Learning Area Outcomes* in der Form von *Performance Standards*. Das Entwicklungskontinuum überstreckt sich auf neun Niveaus: *Foundation* bis *Level 8*. Das *Foundation-Level* wurde eingeführt für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten, für die allenfalls das Erreichen von *Level 1* ein langfristiges Ziel sein kann. Überdies wurden für alle KLAs auch so genannte *Achievement Targets* eingeführt, das sind „Standards of Performance“ zu einem bestimmten Zeitpunkt (Regelstandards).

Die Implementation von OBE begann 1999. Vor der eigentlichen Implementation wurde den Betroffenen ein erster Entwurf des *Curriculum Framework* zugestellt und deren Feedback eingeholt. Das Feedback wurde über einen – je nach Wunsch – langen oder kürzeren standardisierten Fragebogen eingeholt. Die Befragten konnten auf Wunsch aber auch Antworten schreiben, überdies war auch die Beantwortung der Fragen via Internet möglich. Die meisten Befragten wählten den langen Fragebogen, was auf ein grosses Interesse schliessen lässt (Duschamp, 1998, S. 3).

Von Seiten der Lehrpersonen wurde der *Curriculum Framework* grundsätzlich als „clear, concise, coherent, readable and relatively jargon free“ bezeichnet, doch wird bemängelt „it does not provide direction about how the curriculum is to be implemented and avoids the contentious issues of assessment and reporting“ (Deschamp, 1998, Titelblatt).

Grundsätzlich zeigte das eingeholte Feedback aber, dass die Mehrheit der Befragten im Grossen und Ganzen mit dem *Curriculum Framework* zufrieden ist. Eine Mehrheit der Befragten erachtete das Framework als nützlich in Bezug auf die Planung von Unterricht und Lernprozessen sowie als unterstützend bezüglich der Verbesserung der Qualität von Unterricht und Lernprozessen, dennoch äusserten in beiden Fällen rund ein Drittel der Befragten diesbezügliche Bedenken dem Framework gegenüber. Ebenfalls ein grosser Teil der Befragten war der Ansicht, dass der Framework den Lehrpersonen die notwendige Flexibilität lässt, um Programme zu entwickeln, welche es den SchülerInnen ermöglichen sollen, die *Outcomes* zu erreichen. In Bezug auf das *Overarching Statement* erachtete die Mehrheit der befragten Lehrpersonen die beschriebenen *Outcomes* tatsächlich als grundlegend, auf Seiten der Eltern und der professionellen Vereinigungen hatte man diesbezüglich noch eher Bedenken. In Bezug auf die *Learning Area Statements* zeigte sich ebenfalls, dass die Befragten der Ansicht sind, dass die *Learning Outcomes* das grundlegende Wissen sowie grundlegende Fähigkeiten umfassen, welche SchülerInnen in dem jeweiligen Fach lernen sollten (Duschamp, 1998).

Der Implementationsprozess selbst wurde insofern begleitet, als die Schulen und Lehrpersonen neben dem *Curriculum Framework* und dem *Student Outcome Statements* (heute: *Outcomes and Standards Framework*) auch noch Unterstützungsdokumente erhielten, was die Implementation gleichzeitig erleichterte und auch erschwerte. Die Verknüpfung dieser drei Materialien, in denen

¹⁸ Diese *support documents* können online abgerufen werden unter:
<http://www.curriculum.wa.edu.au/pages/framework/framework14.htm> (20.12.2005).

die Outcomes beschrieben sind, fällt nicht so leicht und ist verwirrend (Kerr, 2000). Die Implementation war ebenso begleitet von der Aufforderung, Verbesserungsvorschläge vorzubringen, welche in einer erneuten Revision berücksichtigt werden können (Curriculum Council, 1998, S. 10).

Victoria: Curriculum and Standards Framework (CSF)

Der *Curriculum and Standards Framework (CSF)* von Victoria wurde 1995 eingesetzt. Ziel dieses Dokumentes war es:

- die erwarteten *Outcomes* für die obligatorische Schulzeit explizit zu machen: „The framework indicates expected standards of achievement at the end of Preparatory Year and then at Years 2, 4, 6, 8 and 10“ (Victorian Curriculum and Assessment Authority, 2002, S. 10);
- ein gemeinsames Curriculum sicherzustellen, damit es nicht mehr zu Ungleichheiten kam (Victoria Board of Studies, 1999, S. 4).

1999 drängte sich die Überarbeitung des CSF auf, einerseits weil sich die Ansprüche an die Schule und das zu vermittelnde Wissen veränderten, andererseits weil Lehrpersonen und Schulgemeinden gegenüber der ersten Version des CSF Vorbehalte äusserten, insbesondere was das Berichten von SchülerInnenleistungen an die Eltern betraf und weil das Curriculum als zu überfüllt wahrgenommen wurde.

Die Revision geschah einerseits auf der Grundlage von Rückmeldungen von Lehrpersonen und Schulbehörden, andererseits aber auch auf der Grundlage von Daten aus Assessmentprogrammen sowie auf der Basis von (inter-)nationalen Benchmarks (Victoria Board of Studies, 2000, vgl. auch Victoria Board of Studies, 1999).

Die wichtigsten Veränderungen beim CSF II waren eine Verringerung der Anzahl Outcomes, welche genannt werden, überdies wurde versucht, das Dokument einfacher zu formulieren, damit es für Lehrer und Eltern verständlicher wird (weniger Fachsprache). Neu wurden auch Arbeitsbeispiele für SchülerInnen sowie Indikatoren hinzugefügt, welche die Outcomes auf den verschiedenen Niveaus illustrieren sollen (Victoria Board of Studies, 2000). In der Tatsache, dass die *Outcomes* klar, spezifiziert, messbar und handhabbar sind sowie auf das Wesentliche fokussieren (statt alles abdecken zu wollen) wird ein Qualitätsmerkmal gesehen (Victoria Board of Studies, 1999, S. 6).

Grundsätzlich besteht der CSF II aus den acht KLAS, wie sie in den *National Goals (Adelaide Declaration)* vorgeschrieben sind. Die Inhalte der KLAS sind in Stränge (*strands*) aufgeteilt sind, welche Unterstränge beinhalten können. Stränge können disziplin- (Geschichte, Geographie) oder fähigkeits-basiert (Reden, Hören) sein. Überdies werden sechs Levels genannt, welche sich über die obligatorische Schulzeit ausdehnen (Prep bis Year 10).

5.3.6 Assessment

Assessment ist nach wie vor Sache der *States and Territories*, wenn es auch Bestrebungen in Richtung nationaler Assessments gibt. So strebte man beispielsweise bezüglich der Überprüfung der *Numeracy* und *Literacy Benchmarks* eine Vereinheitlichung der Assessmentverfahren an, damit nationale Vergleiche möglich werden (Erebus Consulting Partners, 2003, S. 11ff.). Die meisten Erziehungssysteme/Schulen berichteten, dass sie sich nicht an dem herrschenden Rechenschaftszwang stören. Im Gegenteil hat man Verständnis dafür, dass es für das *Commonwealth* wichtig ist, zu erkennen, was mit den gesprochenen Finanzmitteln geschieht, ob die so finanzierten Programme positive Wirkungen zeigen: „It might be concluded that they (the majority of systems and sectors, Anm. der Autoren) are comfortable with the arrangements because they are unchallenging“ (Erebus Consulting Partners, 2003, S. 76).

Die Teilnahme an nationalen Assessmentverfahren wurde durch Finanzmittel belohnt, so war die Auszahlung von staatlichen Geldern (in diesem Fall für Literacy- und Numeracy-Programme) mit

der Forderung verknüpft, dass man sich einerseits verpflichte, die *National Goals* anzustreben und andererseits, dass man an den nationalen Assessmentverfahren teilnehme (Erebus Consulting Partners, 2003, S. 63ff.).

OBE setzt Assessment voraus, d.h. die Überprüfung, ob die erwünschten *Outcomes* auch tatsächlich erreicht wurden. Assessment dient aber auch dem Zweck, die Leistungen und Fortschritte der SchülerInnen in Bezug auf bestimmte *Outcomes* zu beschreiben, d.h. beim Assessment geht es neben der Beschreibung der SchülerInnenleistungen also auch um das Fördern des Lernens sowie um die Planung des Lehrens (Curriculum Council, 1998, S. 37; Victoria Board of Studies, 1999, S. 16f., Victorian Curriculum and Assessment Authority, 2002, S. 10).

Grundsätzlich ist es gegen die Philosophie von OBE, *Grades* (Bewertung durch Noten) ins Assessment einzuführen. Die Betonung liegt weniger darauf, wie gut ein Schüler ist, sondern vielmehr darauf, wie weit ein Schüler fortgeschritten ist: „How far carries positive connotations of development and potential improvement, whereas how well carries connotations of competition and potential failure. In other words, there are some possible benefits in the outcomes-based approach that should not be lightly thrown away“ (Maxwell, 2002, S. 10).

Maxwell betont auch, dass die Einführung von *Grades* ins Assessment zentralistisch erfolgen müsste, da jede lokal vorgenommene Definition von *Grades* nur begrenzt Gültigkeit trage. Doch auch die zentralistische Einführung von *Grades* macht – nach Maxwell – nur dann Sinn, wenn „the grades at one juncture of schooling could be connected to – that is, mapped onto – the grades at another juncture“ (Maxwell, 2002, S. 10). Er betont aber auch, dass dies ein nur schwer – wenn auch nicht unmöglich – zu implementierender Vorschlag sei (Maxwell, 2002, S. 10). Er erachtet es als wichtig, dass Konzeptionen von *Outcomes* so entwickelt werden, dass sie immer eine längere Zeitspanne (z.B. obligatorische Schulzeit) umfassen, denn dies stelle sicher, dass sich alle Lehrpersonen an denselben Referenzpunkten orientieren und dass Beurteilungen sowie Portfolios von SchülerInnen von einer Lehrperson an die nächste übergeben werden können (Maxwell, 2002, S. 10).

Maxwell hält es aber durchaus für prüfenswert, allenfalls Profile (von *Outcomes*) oder auch *Grades* (für eher globale *Outcomes*) einzuführen, um zu gewissen Zeitpunkten in der Schulkarriere Bericht erstatten zu können. Damit sei sowohl eine strukturelle Kohärenz gewährleistet, aber es seien auch summative Vergleiche möglich. Einen Vorteil von *Grades* sieht Maxwell darin, dass diese die Kombination von summativer Leistungsbeurteilung (how well has the student performed?), Vergleich (how does the performance compare with that of other students?) und *Benchmarking* (how well does the performance compare with desired learning targets?) ermöglichen. Die Nachteile von *Grades* sieht er darin, dass sie sich nicht auf ein Entwicklungs-Kontinuum beziehen und deshalb nur vage Aussagen über die Fortschritte im Laufe der Zeit möglich sind. Überdies würden *Grades* Gewinner und Verlierer festsetzen, weil eben nicht der Fortschritt aufgezeigt werde, sondern nur ob jemand erfolgreich war oder eben nicht (Maxwell, 2002, S. 10).

Griffin plädiert für die Einführung von Profilen, weil diese Fortschritte im Lernen deutlich machen und weil sie die Lehrpersonen mit brauchbaren und umfassenden Kompetenzindikatoren ausstatten (Griffin, 1995). Für das Erstellen von Profilen ist die Beurteilung und Beobachtung der Lehrpersonen zentral, da sie am meisten Information über die SchülerInnen und deren Leistungen haben. Dies muss aber nicht ausschliessen, dass neben dem Assessment anhand von Profilen auch andere Assessmentmethoden ergänzend hinzugezogen werden (Griffin, 1995).

Donnelly kritisiert an OBE, dass durch diesen Ansatz eine Verschiebung weg vom summativen hin zu mehr formativen und kriterienbasiertem Assessment stattfinde. Er argumentiert damit, dass diejenigen Länder, welche in internationalen Studien wie TIMSS gut abschnitten, summatives Assessment durchführen. Einen Grund für den Mangel an summativem Assessment in Australien sieht er in der fehlenden Klarheit bezüglich des zu lehrenden Stoffes. Überdies stellt er fest, dass die vage und eher allgemein gehaltenen Beschreibungen der *Outcomes* dazu führe, dass die SchülerInnen kaum einem Erfolgsdruck ausgesetzt seien und dass ein allfälliges Schei-

tern kaum negative Konsequenzen nach sich ziehe: „The failure of OBE to regularly test students against objective standards linked to key knowledge, skills and understanding also means that students often move to the next year level without mastering what is required“ (Donnelly, 2002, S. 26).

Anders als Donnelly betont Maxwell, dass *Core Learning Outcomes* sowohl dem formativen als auch dem summativen Assessment dienen können. Assessment sei letztlich v.a. mit der Frage verbunden, welchem Zweck das Assessment dienen solle. Er geht davon aus, dass formatives Assessment detailliertere Beschreibungen der *Outcomes* brauche, währenddessen summatives Assessment eher wenige Details in den *Outcomes* brauche (Maxwell, 2002, S. 9).

5.3.7 Erfahrungen bei der Einführung von OBE

Die Implementation von OBE war für die australischen LehrerInnen schwierig und frustrierend¹⁹ (Donnelly, 2005, S. 7, 39f.). Ein wesentlicher Kritikpunkt, der in verschiedenen Berichten erwähnt wird, betrifft die Anzahl der *Outcomes*, welche erreicht werden sollen. So zeigte sich, dass zu viele *Outcomes* zu einer Überforderung auf Seiten der Lehrpersonen führen kann, da diese dann zu stark damit beschäftigt seien zu entscheiden, was sie unterrichten sollen (*check list mentality*), worunter letztlich das Kerngeschäft des Unterrichts zu leiden habe (Donnelly, 2005, S. 24, 46).

In diesem Zusammenhang kann es hilfreich sein *essential learnings* zu definieren, d.h. zu bestimmen, wo die Prioritäten gesetzt werden sollen (ACT, Department of Education, Youth and Family Services, 2004, S. 68): „Setting clear priorities for student learning is needed to overcome the crowded curriculum. It is not enough for curriculum documents to include only a scope and sequence of the content for study and/or a list of learning Outcomes to be achieved. They must also guide schools by:

- setting priorities for student learning Outcomes in terms of the agreed educational purpose
- providing advice on selection of appropriate content and teaching strategies for achieving these Outcomes
- providing advice on appropriate assessment and standards, to determine when the Outcomes have been achieved“ (ACT, Department of Education, Youth and Family Services, 2004, S. 86).

Die Lehrpersonen wünschen sich Standards, welche die Leistungserwartungen auf den verschiedenen Schulstufen deutlich machen (ACT, Department of Education, Youth and Family Services, 2004, S. 70). Während der Implementation von OBE zeigten sich Schwierigkeiten, die aus der unpräzisen und vagen Formulierung der *Outcomes* resultierten. Maxwell geht davon aus, dass *Outcomes* letztlich nie präzise definiert werden können, sie würden immer verschwommen bleiben, doch geht er davon aus, dass im Laufe der Implementation die *Outcomes* verfeinert und detaillierter beschrieben werden können. Zudem müssen *Outcomes* in jedem Falle interpretiert werden. Damit eine gewisse Vergleichbarkeit dieser Interpretationen gewährleistet ist, muss die Interpretation durch die Community der Professionellen vorgenommen werden. Hierfür schlägt Maxwell drei Möglichkeiten vor (Maxwell, 200, S. 6):

- Unterstützungsmaterialien, welche die Beziehungen zwischen den *Outcomes* verdeutlichen, sowie detaillierte Erklärungen der *Outcomes* und Illustration anhand von Beispielen (Maxwell, 2002, S. 12). Bei dieser Möglichkeit sieht Donnelly die Gefahr, dass diese – wenn sie zu ausführlich sind respektive mit vielen anderen Dokumenten verknüpft sind – ebenfalls die Lehrpersonen überfordern können (Donnelly, S. 3, 24).
- Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen (*professional development*). Im Rahmen des *National Literacy and Numeracy Plans* wurden diverse Weiterbildungsprogramme durchgeführt, welche u.a. darin resultierten, dass sich die Lehrpersonen vermehrt mit Literacy und Nume-

¹⁹ Vergleiche hierzu auch die Seite von „People Lobbying against Teaching Outcomes“, online unter: <http://www.platowa.com/> (12.12.2005).

racy auseinandersetzen und heute fähig sind, dass die *Outcomes* der SchülerInnen heute angemessen und kompetent beurteilt werden (Erabus Consulting, Partners, 2003).

- Angeleitete resp. moderierte Treffen unter Lehrpersonen, bei denen eine Verständigung über die Interpretation der *Outcomes* stattfindet.

Maxwell betont, dass keine dieser drei Formen alleine ein einheitliches Verständnis der *Outcomes* garantiere. Er betont, dass man sich unbedingt damit auseinandersetzen müsse, was denn gut beschriebene *Outcomes* ausmache und inwiefern Ermessensspielraum zugelassen werden kann. Überdies betont er die Wichtigkeit von Beispielen zur Illustration der *Outcomes* (Maxwell, 2002, S. 7). Aus einer Studie von Elliott & Hughes geht hervor, dass neben Beispielen v.a. die Lesbarkeit der *Outcomes* und der dazugehörigen Dokumente sehr bedeutsam ist: Es soll auf komplizierte Formulierungen, Jargon und komplexe Verknüpfungen zwischen den Dokumenten verzichtet werden (Elliott & Hughes, 1998, S. 2, 6).

In Bezug auf die Definition/Beschreibung der *Outcomes* zeigten sich in der Praxis aber nicht nur hinsichtlich Verständlichkeit und Interpretation Probleme, sondern auch in Bezug auf die Zuordnung gewisser SchülerInnenleistungen zu bestimmten *Outcome*-Niveaus. Es zeigte sich, dass gewisse SchülerInnen Lernen zeigten, welches die Merkmale verschiedener Niveaus aufwies, was es für die Lehrperson schwierig machte, zu entscheiden, welches Niveau die Schülerin resp. der Schüler schon erreicht hat (ACT, Department of Education, Youth and Family Services, 2004, S. 70).

Ein ähnliches Problem betrifft die Thematik der Lücken zwischen den einzelnen *Outcomes*, diese sollten nämlich nicht zu gross sein, denn für Lehrpersonen ist es wichtig, dass sie, kleinere Schritte oder Zwischen-*Outcomes* identifizieren können (ACT, Department of Education, Youth and Family Services, 2004, S. 70).

Ein weiterer Punkt, der sich in der Implementationsphase herauskristallisierte betrifft die Formulierung der verschiedenen *Outcomes* respektive Levels, denn diese müssen sprachlich gut voneinander abtrennbar sein: „(...) the use of fine differences in language (a strategy to indicate varying levels of student achievement) needs to be investigated as a possible difficulty for teachers“ (Elliott & Hughes, 1998, S. 2 und 6)²⁰.

In Bezug auf die Definition der verschiedenen Niveaus äusserten einige Lehrpersonen, dass ein langsamer Fortschritt den Studierenden jeden Anreiz nehme, mehr zu arbeiten. Zudem wurde von Seiten der Lehrpersonen auch thematisiert, dass ein nivellierter Ansatz für ältere SchülerInnen zu einem Verlust an Selbstbewusstsein führen könnte, wenn jüngere Geschwister dieselben oder gar höhere Niveaus erreichen (Elliott & Hughes, 1998, S. 6).

Gemäss Einschätzung von Elliott & Hughes (1998) stehen die Nachteile von OBE aber in keinem Verhältnis zu den verbesserten Assessment- und Reporting-Strategien. Doch zeigten sich auch an anderen Orten Vorteile und Verbesserungen: So berichten Lehrpersonen, dass OBE ihnen bei der Planung des Unterrichts helfe. Elliott & Hughes sehen auch einen wesentlichen Vorteil darin, dass die Lehrpersonen durch die Implementation von OBE gefordert waren, den Lehrplan wirklich zu verstehen und auch denjenigen Bereichen Beachtung zu schenken, welche sie früher vielleicht eher ausser Acht gelassen haben. Es zeigte sich ganz allgemein, dass es zu einer professionellen Weiterentwicklung bei den Lehrpersonen kam: besseres Verständnis des Lehrplans (Syllabus) des jeweiligen Faches und der entsprechenden Programme; Wissen, dass es den Lehrpersonen erlaubte bessere und zweckgerichtete Programme zu planen; Vermehrung des Wissens in Bezug auf Assessmentstrategien; Wissenszunahme bezüglich des Umgangs mit Daten und der Verknüpfung von Daten, Assessment und Berichterstattung (Reporting) (Elliott & Hughes, 1998, S. 6).

²⁰ In diesem Zusammenhang führen Elliott & Hughes folgendes Beispiel an: „show awareness that writers influence each other“ und „recognize that writers influence each other“, anhand dieser Umschreibungen müssen letztlich zwei Niveaus unterschieden werden, was für Lehrpersonen u.U. ein schwieriges Unterfangen werden kann (Elliott & Hughes, 1998, S. 2).

Die Einführung von OBE verstärkte teilweise die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen, wobei diese Zusammenarbeit weniger auf der professionellen als vielmehr auf der persönlichen Ebene zu Stande kam (Elliott & Hughes, 1998, S. 2ff.).

Einige Lehrpersonen fühlten sich durch die Einführung von *Outcomes* in ihrer Autonomie eingeschränkt, andere dagegen sahen diesbezüglich kein Problem, zumal sie ja nach wie vor noch autonom entscheiden können, wie sie die Levels erreichen wollen (Elliott & Hughes, 1998, S. 7).

Negative Einflüsse hatte OBE insofern als die Gefahr besteht, dass das Assessment zu viel Zeit in Anspruch nimmt und entsprechend wertvolle Unterrichtszeit verloren geht. Ein weiterer negativer Punkt, der sich zeigte, ist die Überlastung der Lehrpersonen durch mehr administrative Tätigkeiten. Dies führte bei gewissen Lehrpersonen im Extremfall gar zu Überlegungen ob sie den Lehrberuf aufgeben sollen (Elliott & Hughes, 1998, S. 2, 5 und 7).

Elliott & Hughes konnten auch beobachten, dass es Lehrpersonen teilweise nicht gelang, die Ideen der Reform in ihren Kontext zu transformieren, sie beharrten weiterhin auf herkömmlichen Vorstellungen: „There was a mismatch between the teachers' experiences of assessing students and the language they were now required to use“ (Elliott & Hughes, 1998, S. 6), was zum Teil darin resultierte, dass die Idee des individuellen Leistungsniveaus der SchülerInnen unterlaufen wurde, weil nach wie vor Vergleiche innerhalb der Gesamtklasse angestellt wurden.

Durch die Einführung von *Outcomes* respektive OBE ändert sich – das zeigte sich in Victoria – auch die Lehrerrolle. Die Lehrperson muss vermehrt analysieren und wird damit auch zum Forschenden (Victoria Board of Studies, 1999, S. 21).

Nach einer Zeit der Einführung erfuhr der OBE-Ansatz in Australien Kritik von Seiten des früheren OBE-Verfechters, Bruce Wilson, dem Vorsitzenden der australischen Curriculum Corporation, der heute der Ansicht ist, dass OBE gescheitert sei und der vor allem folgende Punkte kritisiert:

- das was in Australien unter *Learning Outcomes* verstanden wird, entspricht nicht dem, was es sein sollte, denn sie definieren nicht das erwartete Lernen der SchülerInnen;
- aus diesem Grund ist man beim Versuch, Wissen und Fähigkeiten zu spezifizieren gescheitert. Ein Resultat davon ist, dass die entwickelten Dokumente den Lehrpersonen in Bezug auf die Entwicklung von Lehrprogrammen wenig nützen;
- die acht KLAS blockieren die Verbesserung;
- der Ansatz von übercurricularen (cross-curricular) grundlegenden Fähigkeiten verkomplizieren die Curriculum-Dokumente (Wilson, 2002, S. 1; vgl. Donnelly, 2002, S. 10f.).

Wilson betont insbesondere, dass man in Australien daran gescheitert sei, das Curriculum auf die wirklich grundlegenden Inhalte zu beschränken und dass dieser Umstand die Entwicklung von tiefgründigem Verstehen erschwere. Wilson geht gar einen Schritt weiter und sagt: „Our failure to specify particular knowledge and skills represents a misapprehension about the nature of deep understanding“ (Wilson, 2002, S. 5). Ausgehend von diesen Überlegungen fordert Wilson schliesslich: „we should focus much more closely on less, but very specific, curriculum content“ (Wilson, 2002, S. 6). Er fordert, dass an Stelle der Outcomes „a small number of standards for student learning“ eingeführt werden sollten, welche über folgende Merkmale verfügen:

- „They focus on depth of learning rather than breadth. We should be seeking to develop in students a thorough, profound, detailed and operationalised understanding of some key ideas and skills, rather than a sketchy acquaintance.
- They identify the key areas of knowledge and the key skills for all students. This means saying, for example, which bits of history all Australian students will know, and which skills in historical analysis all students will be expected to master.

- They are explicit and tough-minded in stating these things. This means they ignore all the fine things students might learn, in favour of the small number of things they must learn, which are stated in terms so clear that no-one could be mistaken about them.
- They cover much less than the scope of learning which a student will gain from their time at school: certainly less than 50%. That will allow schools to make decisions about the other half.
- They cover dramatically less than current curriculum documents. To give a sense of what I mean, they might cover about 20% of a typical set of outcomes, to the extent to which it is possible to say what outcomes now cover" (Wilson, 2002, S. 8f.).

5.4 Fazit

In Australien wurden bereits in den 1980er-Jahren in der so genannten "Hobart Declaration" nationale Lernziele (*National Goals*) definiert und acht *Key Learning Areas* (zentrale Fächer; KLAS) festgelegt, um die Curricula der Teilstaaten national zu harmonisieren. Für die KLAS wurden mit den so genannten *Statements* curriculare Standards, aufgeteilt nach Themensträngen (*Strands*) und Altersgruppen (*Bands*), und mit den *Profiles* resultatorientierte Leistungsstandards, aufgeteilt in acht Niveaus für die 10 Schuljahre und ergänzt durch Indikatoren und Arbeitsbeispiele, formuliert. Damit wurden angestrebte Leistungen von SchülerInnen in Australien erstmals gemeinsam beschrieben.

Ende des 20. Jahrhunderts wurde die "Hoberts Declaration" durch die "Adelaide Declaration on the National Goals for Schooling in the Twenty-First-Century" abgelöst. Ziel dieser Reform war insbesondere, die Talente und Kapazitäten der SchülerInnen zu fördern, die Wissens-, Fähigkeits- und Verstehensstandards zu erhöhen sowie eine sozial gerechtere schulische Ausbildung zu gewährleisten. Die acht KLAS wurden ebenso bestätigt wie die allgemeine Tendenz hin zu einer an den Resultaten orientierten Steuerung der Schule.

Bei der Implementation spielten zwei grundlegende Fragen eine zentrale Rolle: Wie können tatsächliche Leistungen von SchülerInnen überprüft werden und: Welche Standards sollen SchülerInnen erreichen – also Fragen des Assessments und des Curriculums bzw. der Zielformulierung. Die *Profiles* und *Statements* wurden in den Teilstaaten je regionalspezifisch umgesetzt. Die nationalen Zielsetzungen beeinflussten in der Folge die Curriculumentwicklung in den Teilstaaten stark, wenn auch die Einführung eines nationalen Curriculums bis heute nicht gelang. Immerhin zeichnen sich Bemühungen ab, national definierte Assessmentverfahren einzuführen. Dagegen wurden für *Literacy* und *Numeracy* für das Ende des vierten Schuljahres Minimalstandards in einem so genannten *National Literacy and Numeracy Plan* festgelegt, aufgrund derer die Früherkennung von gefährdeten SchülerInnen möglich sein soll. Zudem wurden für die Schuljahre 3, 5 und 7 so genannte *Literacy Benchmarks* und *Numeracy Benchmarks* festgelegt, wobei der Begriff *Benchmark* nicht wie hierzulande als anzustrebendes Muster-Vorbild definiert wird, sondern als Minimalstandard, der von allen zu erreichen ist. Diese Benchmarks sind kurz und bündig formuliert, umfassen im Bereich *Literacy Writing, Spelling* und *Reading* und im Bereich *Numeracy Number Sense, Measurement & Data Sense* sowie *Spatial Sense*, die je für drei Zeitpunkte formuliert sind. Die Teilsstaaten haben nach 1997 verschiedene Programme etabliert, um gefährdete SchülerInnen und deren Lehrpersonen beim Erreichen dieser *Benchmarks* zu unterstützen.

Seit den 1990er-Jahren findet in Australien ein Paradigmenwechsel von der traditionellen Lehrplansteuerung hin zur so genannten *Outcomes-Based Education* (OBE) statt. Die Entwicklung kann typisiert in drei Phasen eingeteilt werden: Beim traditionellen curriculumbasierten Ansatz geht es darum, das Erreichen von Lehrplanzielen zu überprüfen. In einer Übergangsphase folgt die Curriculumplanung immer noch traditionellen Ansätzen, das Lernen der SchülerInnen wird aber an Zielen und den zu erreichenden Resultaten orientiert. In einer dritten Phase wird auch

die traditionelle Fächergebundenheit des Curriculums und die Aufteilung in Schuljahresstufen aufgegeben. Grundlegendes Ziel des OBE-Ansatzes ist "success for all". Um dies erreichen zu können, soll Unterricht auf die erwünschten *Outcomes* hin fokussiert werden, Curriculumentwicklung, -implementation und Leistungsüberprüfung sollen auf die zu erzielenden Resultate (*Exit Outcomes*) hin orientiert werden, Lehrpersonen sollen hohe Erwartungen an die SchülerInnen formulieren (die Idee der Normalverteilung von SchülerInnenleistungen soll aufgegeben werden) und SchülerInnen sollen erweiterte Lernmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden.

Zentral für die Idee der *Outcomes-Based Education* ist, dass die Schulen für die Resultate ihres Unterrichts in die Verantwortung genommen werden. Die Implementation des *National Literacy and Numeracy Plan* hat die Akzeptanz der *Outcomes*-Perspektive verstärkt. Insgesamt ist die Umsetzung in den Teilstaaten jedoch unterschiedlich erfolgt. Jedenfalls scheint keiner der Teilstaaten bereits bei der beschriebenen dritten Entwicklungsphase angelangt zu sein, sondern sie bewegen sich alle irgendwo in der zweiten Entwicklungsphase. Dass die klassische Fächeraufteilung nicht aufgegeben worden ist, hat u.a. mit der Angst vor inhaltlicher Nivellierung nach unten und dem traditionellen Fachlehrersystem zu tun.

Was in Australien als Standard bezeichnet wird, ist durchaus unklar und hängt von den unterschiedlichen Umsetzungen in den Teilstaaten ab. Ein analytischer Vergleich zwischen dem traditionellen Lehrplanansatz, dem OBE-Ansatz und einem klar kompetenzorientierten Standardansatz zeigt, dass in den Teilstaaten zur Zeit eine Mischung zwischen curricularer Inputsteuerung und kompetenzorientierter *Outcomes*-Steuerung praktiziert wird. Die Teilstaaten haben in der Umsetzung in der Regel sowohl Rahmenlehrpläne (*Curriculum Framework*) als auch outcomesorientierte Standards-Rahmenpläne (*Standards Framework*) entwickelt und implementiert. Letztere legen Entwicklungsabläufe fest, die der Erreichung von *Performance Standards* in den unterschiedlichen Fächern zu einem bestimmten Zeitpunkt dienen. Die definierten Rahmen sind relativ breit und lassen den Lehrpersonen grosse Spielräume, um eigene Programme zu entwickeln.

Am OBE-Ansatz wird grundsätzlich kritisiert, dass er zu behavioristisch und zu produktorientiert sei. Es wird zudem eine Leistungsnivellierung in den Fächern nach unten befürchtet. Das Ziel "success for all" sei mit einem ergebnisorientierten Schulleistungsansatz nicht zu erreichen, weil gerade ein solcher ja den Misserfolg im Vergleich mit andern aufzeigen. Die Akzeptanz des Ansatzes ist trotzdem gross, weil auch die Schwächen der traditionellen Input-Steuerung über Lehrpläne klar erkannt wird.

OBE setzt vom Konzept her voraus, dass das Erreichen der erwünschten Outcomes auch überprüft wird. Die Leistungsüberprüfung ist Sache der Teilstaaten. Allerdings sind die Bemühungen gross, ein nationales Assessment zu etablieren. Die Teilnahme an solchen Assessments ist bislang mit finanziellen Anreizen gefördert worden. Diskussionen haben sich daran entzündet, ob das Assessment durch Noten (*Grades*) beurteilt werden soll. Insbesondere stellte sich die Frage, ob die Einführung von *Grades* im Assessment zentralistisch erfolgen solle, damit sich alle Lehrpersonen an denselben Referenzpunkten orientieren. Einig ist man sich in der Diskussion, dass ein gemeinsames Assessment eine klare Definition der zu lernenden Inhalte als auch eine klare Definition der zu erwerbenden Kompetenzen voraussetzt. Zudem müssten die unterschiedlichen Niveaus von Kompetenzen trennschärfer beschrieben werden, damit die SchülerInnen eindeutiger zuzuordnen sind.

Insbesondere die Lehrerschaft wünscht sich vermehrt klarere solche Definitionen. Dies soll mit drei Massnahmen bei der Implementation geleistet werden: erstens mit Unterstützungsmaterialien, insbesondere erläuternden Beispielen, zweitens mit Weiterbildungsangeboten für Lehrpersonen, drittens mit moderierten Diskussionsforen für Lehrpersonen. Kritisiert wird zudem die Anzahl von zu erreichenden *Outcomes*. Sie müsste zugunsten eines Kerns reduziert werden, der mit weniger als 50% der Unterrichtszeit erreicht werden kann.

Die Einführung von OBE hat in Australien jedenfalls auch professionalisierende Wirkung bei der Lehrerschaft. OBE unterstützt die professionelle Planung von Unterricht, hilft, den Lehrplan und

das zu unterrichtende Fach besser zu verstehen und erhöht die Kompetenz im Umgang mit Daten. Zudem wird die Diagnosefähigkeit der Lehrpersonen gefördert.

5.5 Literatur

- Australian Capital Territory (ACT) Department of Education, Youth and Family Services (2004): *Every Chance to Learn: Curriculum Renewal Evaluation Report*. Australian Capital Territory (ACT): Canberra. Online unter: <http://activated.det.act.gov.au/learning/currenewal/EveryChanceToLearn-EvaluationReport.pdf> (14.11.2005).
- Australian Capital Territory (ACT) Department of Education and Training, Archdiocese of Canberra, Goulburn Catholic Education Office, Association of Independent Schools of the ACT Inc. (2004): *Assessing numeracy in primary schools*. Commonwealth of Australia: Canberra. Online unter: http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/628D2D71-ECAC-47E4-9A24-5B46B84EBA5E/4576/act_anips_report.pdf (07.12.2005).
- Cresswell, J. (2002): Australien. In: *P.E.N. – PISA Electronic News. Der Newsletter des PISA-Zentrums Österreich*, H. 5, S. 2-3. Online unter: http://www.pisa-austria.at/newsletter/pisa_newsletter_5.pdf (08.12.2005).
- Curriculum Corporation, (2000a): *Literacy Benchmarks: Year 3, 5 & 7*. Curriculum Corporation: Victoria, Australia. Online unter: <http://online.curriculum.edu.au/litbench/default.asp> (08.12.2005).
- Curriculum Corporation (2000b): *Numeracy Benchmarks: Years 3,5 and 7*. Curriculum Corporation : Victoria, Australia. Online unter: <http://online.curriculum.edu.au/numbench/index.HTM> (08.12.2005).
- Curriculum Council (1998): *Curriculum Framework for Kindergarten to Year 12. Education in Western Australia*. Curriculum Council: Western Australia. Online unter: <http://www.curriculum.wa.edu.au/pages/framework/framework00.htm> (13.12.2005).
- Deschamp, Ph. (1998): *Feedback on the Draft Curriculum Framework. A summary of the opinions of teachers, school administrators, and other educators, parents and interested people*. Precision Information Pty Ltd.: Western Australia. Online unter: <http://www.curriculum.wa.edu/files/pdf/37055-1.pdf> (13.12.2005).
- Department of Education and Training, WA (o.J.): *Fact Sheet. Outcomes and Standards Education in Western Australia*. Department of Education and Training: East Perth, Western Australia. Online unter: <http://www.eddept.wa.edu.au/curriculum/CIP2/docs/Summary.pdf> (14.12.2005).
- Department of Education and Training, WA (2005): *Outcomes and Standards Framework. Overview*. Department of Education and Training: East Perth, Western Australia. Online unter: <http://www.eddept.wa.edu.au/curriculum/CIP2/doc/Overview%20OSF.pdf> (14.11.2005).
- DEST – Australian Government. Department of Education, Science and Training (o.J.): *Literacy and Numeracy Benchmarks*. Online unter: http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews/key_issues/Literacy_Numeracy/national_Literacy_and_Numeracy_Benchmarks.htm (07.12.2005).
- Donnelly, K. (2002): *A Review of New Zealands School Curriculum. An international Perspective*. Education Forum: Wellington. Online unter: http://www.educationforum.org.nz/documents/publications/review_school_curriculum.pdf (24.01.2006).
- Donnelly, K. (2005): *Benchmarking Australian Primary School Curricula*. Australian Government, Department of Education, Science and Training: Canberra. Online unter:

- http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/B6E3D22B-6E60-4A1F-920A-EFAB3E5C45FA/7940/Benchmarking_curricula_report2.pdf (10.11.2005).
- Erebus Consulting Partners, (2003): *Evaluation of Commonwealth Funding for Literacy and Numeracy Programmes*. Commonwealth of Australia: Canberra. Online unter: <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/78C7029E-81EC-4B81-9297-200086A5B755/1500/evalreportfeb2003.pdf> (07.12.2005).
- Elliott, B. & Hughes, C. (1998): *Outcomes driven curriculum reform - reconstructing teacher work and professionalism*. Paper presented at European Conference for Educational Research, Ljubljana, Slovenia, September 1998. Online unter: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000860.htm> (14.12.2005).
- Griffin, P. (1995): *Reporting with Profiles: Trends for the Future*. Paper Presented at the Biennial Conference of the Australia Curriculum Studies Association, University of Melbourne. July 11-14, 1995. Online unter:
- Hill, P. (2001): *Teaching and School Effectiveness. Perspectives on Education*. Departement of Education, Employment and Training: Victoria. Online unter: http://www.sofweb.vic.edu.au/standards/pdf/Persp_TEFF.pdf (09.11.2005).
- Kerr, D. (2000): *National Goals*. Paper presented at the 2000 Curriculum Corporation Conference. Online unter: <http://www.curriculum.edu.au/conference/papers/kerr.pdf> (29.11.2005).
- Killen, R. (2001): *Outcomes-Based Education: Principles and Possibilities*. Online unter: http://www.acel.org.au/affiliates/nsw/conference01/ts_1.html (20.12.2005).
- Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003): *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Luitel, Ch.B. (2002): *Outcome-Based Education*. Online unter: <http://au.geocities.com/bcluitel/obe.htm> (05.12.2005).
- Maag Merki, K. (2005): Wissen worüber man spricht. Ein Glossar. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer & K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 12-13.
- Maxwell, G. (2002): *Are core learning Outcomes 'standards'?* Queensland School Curriculum Council: Queensland. (= Discussion Papers on Assessment and Reporting Number 3). Online unter: http://www.qsa.qld.edu.au/ysr1to10/oia/assess/clo_stdn.pdf (12.12.2005).
- McGaw, B. (1994): Standards from a curriculum and assessment perspective. In: *Queensland Researcher 10.Jg.*, H. 2, S. 1-18. Online unter: <http://education.curtin.edu.au/iier/qjer/q10/mcgaw.html> (20.12.2005).
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA) (1998): *Australia's Common and Agreed Goals for Schooling in the Twenty First Century. A review of the 1989 Common and Agreed Goals for Schooling in Australia (The 'Hobart Declaration')*. A Discussion Paper. Online unter: <http://www.mceetya.edu.au/pdf/natgoals.pdf> (20.12.2005).
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA) (1999): *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-first Century – Preamble and Goals*. The Australian Government Department of Education, Science and Training (DEST): Canberra. Online unter: <http://www.mceetya.edu.au/nationalgoals/natgoals.htm> (10.11.2005).
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA) (2001): *National Report on Schooling in Australia 2001*. Online unter: <http://cms.curriculum.edu.au/anr2001> (08.12.2005).
- Queensland School Curriculum Council (QSCC) (2002): *An Outcomes Approach to Assessment and Reporting*. Queensland School Curriculum Council: Brisbane, Queensland.

- Victoria Board of Studies (1999): *Setting Standards for Our Students: Ensuring High Level Achievement*. Report of Standards Setting Symposium. Board of Studies: Melbourne. Online unter: <http://www.vcaa.vic.edu.au/prep10/csf/publications/standard.pdf> (09.11.2005).
- Victoria Board of Studies, (2000): *Introducing the Curriculum & Standards Framework II. Information Kit*. Board of Studies: Carlton, Victoria. Online unter: <http://www.vcaa.vic.edu.au/prep10/csf/publications/InfoKit.pdf> (09.11.2005).
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (2002): *Curriculum and Standards Framework II*. Victorian Curriculum and Assessment Authority: Victoria. Online unter: <http://csf.vcaa.vic.edu.au/home.htm> (08.12.2005).
- Victoria Department of Education. Review Office (1999): *Assessing student progress. Quality assurance in Victorian schools*. Department of Education: Victoria. Online unter: www.sofweb.vic.edu.au/standards/pdf/JNO309.pdf (08.12.2005).
- Wilson, B. (2002): *Curriculum – Is less more?* Paper presented at the Curriculum Corporation Conference 27.05.2002, Canberra. Online unter: <http://www.curriculum.edu.au/conference/2002/html/pdf/bwilson.pdf> (25.01.2006).

6. Neuseeland – Nationales Curriculum in Revision

6.1 Vorbemerkung

Mit dem *Education Act* von 1989 kam es zu einer Ökonomisierung des neuseeländischen Bildungswesens. In dieser Zeit wurde das neuseeländische Schulwesen dezentralisiert und die Schulverwaltung neu gestaltet. Auf nationaler Ebene sind heute unter anderem folgende Organisationen für die Steuerung des Bildungswesens verantwortlich:

- *Ministry of Education* (MOE)²¹: politische Entwicklung, Finanzierung und Überwachung der Umsetzung politischer Entscheide;
- *Education Review Office* (ERO)²²: Regelmässige Kontrolle der Schulen sowie deren *Board of Trustees* und Überwachung der Implementation des Curriculum. McGee interpretiert die Einführung des ERO als Misstrauensvotum von Seiten der Regierung gegenüber den Schulen respektive den Lehrpersonen (McGee, 1995, S. 62);
- *Teacher Registration Board* (TRB) (seit 2001: *Teachers' Council*)²³: Kontrolle/Steuerung der LehrerInnenaus- und -weiterbildung;
- *New Zealand Qualification Authority* (NZQA)²⁴, welche für das Prüfungswesen und die Qualifikationen auf der Sekundar- und Tertiärstufe sowie für den „National Qualification Framework“ zuständig ist (Jesson, 1995; McGee, 1995; Niemann, 1999b).

Auf lokaler Ebene hat jede Schule ihren *Board of Trustees* („Verwaltungsrat“), welcher aus gewählten Eltern- oder Gemeindemitgliedern sowie dem Schulleiter respektive der Schulleiterin und einer MitarbeiterInnenvertretung besteht. Diese *Board of Trustees* sind primär verantwortlich für folgende Punkte:

- den Schulen Zielvorgaben zu machen sowie Massnahmen zur Zielerreichung festzulegen;
- Richtlinien zu etablieren, welche den Schulen vorgeben, wie die Resultate überwacht und evaluiert werden können;
- diese Richtlinien regelmässig zu überprüfen und gegebenenfalls zu überarbeiten (QCA, 2005).

Im Jahr 2003 wurden zwei übergeordnete Ziele formuliert, die in den folgenden drei Jahren prioritär angegangen werden sollten:

1. Build an education system that equips New Zealanders with 21st century skills
2. Reduce systematic underachievement in education²⁵ (Mallard, 2003, S. 8; vgl. Ministry of Education, 2003a).

Zur Erreichung dieser Ziele wurden diverse Strategien verfolgt, u.a. sollten *Outcomes* stärker thematisiert werden. Damit einhergehend war auch die Forderung nach Assessment und Überprüfung der erwarteten Ziele (Mallard, 2003, S. 13).

²¹ Weiterführende Informationen zum *Ministry of Education* finden sich online unter: <http://www.minedu.govt.nz/> (26.01.2006).

²² Weiterführende Informationen zum *Education Review Office* finden sich online unter: <http://www.ero.govt.nz> (26.01.2006).

²³ Weiterführende Informationen zum *Teachers' Council* findet sich online unter: <http://www.teacherscouncil.govt.nz/> (30.01.2006).

²⁴ Weiterführende Informationen zu der *New Zealand Qualification Authority* finden sich online unter: <http://www.nzqa.govt.nz/> (30.01.2006).

²⁵ Neuseeland hat in internationalen Studien gut abgeschlossen, doch zeigten sich grosse Unterschiede zwischen den Leistungen der einzelnen SchülerInnen. Insbesondere Maori- und Pasifika-SchülerInnen, SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen und solche aus armen Verhältnissen laufen Gefahr, zu SchulversagerInnen zu werden (Mallard, 2003, S. 6f.).

6.2 Bildungspolitische Entwicklungen

6.2.1 Nationale Syllabi – Steuerung durch Inhalte

Bis 1986 bestand das neuseeländische Curriculum aus so genannten *Syllabus Statements*, welche für jedes Fach gewisse Rahmenbedingungen vorgaben (*Content Standards*). Die Revision dieser Syllabi erfolgte in einem „rolling revision“-Prozess (McGee, 1995, S. 57), d.h. es wurde ein *Syllabus Statement* nach dem anderen revidiert, was schliesslich dazu führte, dass das Curriculum völlig fragmentiert war und die *Syllabus Statements* nur schwer miteinander in Beziehung gesetzt werden konnten.

In den 1980er-Jahren kam dieses Curriculum von diversen Seiten her unter Beschuss. Neben der Schaffung einheitlicher und zueinander in Beziehung stehender Syllabi wurden vor allem Veränderungen in Bezug auf Inhalt, Pädagogik und Assessment-Methoden gefordert. Die Labour Regierung, welche 1984 an die Macht kam, nahm sich dieser Forderungen an und liess ein „Curriculum Review“ durchführen, aus dem letztlich der Vorschlag für ein nationales *Curriculum Framework* resultierte. Im „Report of the Curriculum Review“ (1987) wurden acht *Curriculum Aspects* (Lernbereiche) vorgeschlagen²⁶, die aus so genannten *Strands* (Stränge), *Achievement Objectives* (Leistungsziele) und *Levels* (Kompetenzstufen) bestanden: Die Schlüsselideen jedes Lernbereiches wurden als *Strands* (Stränge) dargestellt und in der Form von *Achievement Objectives* (Leistungszielen) auf fünf *Levels* (Kompetenzstufen) ausgearbeitet. Die *Achievement Objectives* wurden teilweise als *Outcomes* formuliert, zum Teil aber auch in der Form von typischen Lernerfahrungen, Aktivitäten und Inhalten, welche abgedeckt werden sollten. Auf diesen Grundlagen wurde schliesslich ein „National Curriculum Draft Statement“ entworfen, das aber nie implementiert wurde (Jesson, 1995; McGee, 1995; Ministry of Education, 2002b, Section one).

6.2.2 New Zealand Curriculum Framework – Outcomesbasierte Erziehung

1990 übernahm die konservative *National Party* die Regierung Neuseelands und lancierte schon bald die „Achievement Initiative“, welche die Einführung eines neuen Curriculums zum Ziel hatte. Die Ideen dieser „Achievement Initiative“ orientierten sich am englischen Bildungssystem (vgl. Kap. 4). Mit dem neuen Curriculum beabsichtigte man die Einführung von

- Standards, v.a. für die Fächer English, Mathematics, Science und Technology.
- nationalen Assessments, welche zu bestimmten Zeitpunkten (am Ende von *Key Stages*) durchgeführt werden sollten und welche einerseits Monitoring-Zwecken, andererseits aber auch der Ressourcenallokation dienen sollten.

Mit der Publikation des „New Zealand Curriculum Framework“ (1993), welches aus dieser Initiative heraus entstand, wechselte der Fokus in der Curriculumdebatte von der Steuerung durch Inhalte (*content-based*) hin zur Steuerung durch *Outcomes* (*outcomes-based*), so wie man dies aus England oder Australien kannte. An Stelle von Syllabi wurden *Curriculum Statements* eingeführt, welche für jedes Fach Lernziele (*Essential Skills* und *Achievement Objectives*) definierten.

6.2.3 Curriculum Stocktake Report – Reflexionsphase

Im Jahr 2000 – als das nationale Curriculum vollständig revidiert war – kam man zur Erkenntnis, dass eine Konsolidierungs- und Reflexionsphase angebracht sei (Ministry of Education, 2002b). Man wollte sich nicht sofort in einen erneuten Revisionsprozess begeben, sondern zunächst eine „Inventur“ (*Stocktake*) vornehmen, um zu sehen, wie die Implementation des Curriculums verlaufen ist, welche Entwicklungen und Probleme sich ergeben haben (Ministry of Education, o.J.a; vgl. auch Frances, o.J.).

Der Curriculum Stocktake bestand im Wesentlichen aus folgenden Projekten:

²⁶ Culture and Heritage, Language, Creative and Aesthetic Development, Mathematics, Practical Abilities, Living in Society, Science, Technology and the Environment, Health and Well-Being

- Internationale Kritik durch die beiden Curriculumexpertinnen Sue Ferguson des „Australian Council for Educational Research“ (ACER) (vgl. Ferguson, 2002) und Joanna Le Métails der englischen „National Foundation for Educational Research“ (NFER) (vgl. Le Métails, 2002).
- „National School Sampling Study“, welche untersuchte, wie Lehrpersonen die Implementation des Curriculums erlebt haben. Die Studie bestand aus drei Umfragen im Zeitrahmen von zwei Jahren und es wurden rund 10% aller Primar- und Sekundarschullehrpersonen Neuseelands befragt (vgl. McGee et al., 2002, 2003, 2004; Ministry of Education, 2002b).
- Analyse der Literatur, welche sich mit den Auswirkungen von Curricula und Assessments auf pädagogische Ansätze und Schulleistungsergebnisse auseinandersetzt (vgl. Carr et al., 2000).
- Sammlung und Analyse von Daten aus internationalen Studien der „Organisation for Economic and Co-operation and Development“ OECD (PISA) sowie der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“ IEA (TIMSS, TIMSS-R, Assessment for Reading Literacy) und dem nationalen Monitoring Programm („National Education Monitoring Project“, NEMP²⁷).
- Sechs Treffen des Erziehungsministers mit einer repräsentativen Gruppe von wichtigen InteressenvertreterInnen („Curriculum Stocktake Reference Group“) im November 2000, März, Juni und Oktober 2001, sowie März und Mai 2002 (vgl. Ministry of Education, 2001).
- *Essential Learning Area*-Treffen, in der Fachleute die Implementation der einzelnen Curriculum Statements diskutierten.
- Website „Te Kete Ipurangi“, auf welcher damals ein Diskussionforum installiert wurde, welches jedoch kaum genutzt wurde (Ministry of Education, 2002b; vgl. <http://www.tki.org.nz/> (01.02.2006)).

Aus dem Curriculum Stocktakeprozess resultierten insgesamt elf Empfehlungen:

- The New Zealand Curriculum Framework is redeveloped and gazetted as foundation policy statements.
- A section on the purposes of the New Zealand Curriculum is developed.
- The principles in the New Zealand Curriculum Framework are revised.
- The Essential Skills and Attitudes and Values in the New Zealand Curriculum Framework are revised and better integrated into the essential learning areas.
- The essential learning areas in the New Zealand Curriculum Framework are reviewed, refined and outcomes are clarified.
- A section on the relationship between the New Zealand School Curriculum and the Early-Childhood Curriculum is developed.
- The section on assessment in the New Zealand Curriculum Framework is revised.
- Further policy on the senior secondary school curriculum is undertaken.
- Curriculum guidance materials for parents and members of the community and business are developed so that they know what students are learning at school and why.
- The Curriculum Statements are revised.
- Further guidance materials and professional development for teachers is provided (Ministry of Education, 2002b, 2003b).

²⁷ Das National Education Monitoring Project (NEMP) wird seit 1995 durch die University of Otago jährlich durchgeführt. Die Leistungen von SchülerInnen der Stufen 4 und 8 werden beurteilt. Informationen finden sich online unter: <http://nemp.otago.ac.nz/> (01.02.2006).

6.2.4 Curriculum/Marautanga Project – Revision des Curriculum

Ausgehend von den elf Empfehlungen, welche im Schlussbericht des Curriculum Stocktake genannt wurden, wurde das „Curriculum/Marautanga Project“ gestartet, dessen primäres Ziel in der Verbesserung der SchülerInnenleistungen besteht. Das Projekt will vor allem Folgendes erreichen:

- „clarify and refine curriculum outcomes;
- focus on effective teaching;
- strengthen school ownership of curriculum;
- support communication and strengthen partnerships between schools, parents/whanau and communities“ (Ministry of Education, 2005b, S. 1).

Dieser Revisionsprozess ist momentan im Gang. Zwischen 2004 und 2005 wurden erste Entwürfe entwickelt und Anfang 2006 sollte ein „Draft Revised Curriculum“ publiziert werden²⁸, das in der Praxis getestet werden soll, so dass der Vorschlag im Laufe desselben Jahres noch in Vernehmlassung gehen kann. Ziel ist es, dass Anfang 2007 das definitive Curriculum publiziert wird und dass die Implementation bis 2009 abgeschlossen sein soll (Ministry of Education, 2005b, S. 2).

Bei diesem Projekt wurde von Beginn weg darauf geachtet, dass möglichst viele Personen, insbesondere die Lehrpersonen, an der Entwicklung beteiligt sind: „Participant in the Curriculum/Marautanga Project can choose to be involved in tasks ranging from expert curriculum writing to trialling and critiquing various aspects of the redevelopment of the curriculum. Some of the tasks will be face to face, while others will be web-based and paper-based“ (Ministry of Education, 2003c). Um möglichst viele Personen zu erreichen, wurde für dieses Projekt auch eine eigene Homepage eingerichtet (vgl. <http://www.cmp.ac.nz> [07.12.2005]), auf der verschiedene Diskussionsforen eingerichtet wurden. Aktuell läuft gerade eine Diskussion zu der Thematik der Schlüsselkompetenzen (vgl. auch Ministry of Education, 2005c).

6.3 New Zealand Curriculum Framework²⁹

Das „New Zealand Curriculum Framework“ „identifies the knowledge, understanding, skills, and attitudes which all students must develop if they are to play a full part in the world in which they will live and work“ (Ministry of Education, 2005a). Das Dokument besteht aus *Principles for Learning and Teaching*, *Essential Learning Areas*, *Essential Skills*, *Attitudes and Values* sowie *National Curriculum Statements*.

6.3.1 Struktur des New Zealand Curriculum Framework

Principles for Learning and Teaching

Die *Principles for Learning and Teaching* sind richtungsweisend für die neuseeländischen Schulen. Die Prinzipien basieren auf der Prämisse, dass der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin im Zentrum des Lehrens und Lernens steht. Das Curriculum:

²⁸ Zum Zeitpunkt dieser Literaturanalyse wurde dieser Entwurf noch nicht publiziert!

²⁹ Das vollständige *Curriculum Framework* ist online unter: http://www.tki.org.nz/r/governance/nzcf/index_e.php (27.01.2006) erreichbar, eine zusammenfassende Beschreibung findet sich unter: <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=3561&CFID=6403645&CFTOKEN=32827524> (27.01.2006).

- „establishes direction for learning and Assessment in New Zealand schools
- fosters achievement and success for all students, and at each level clearly defines the Achievement Objectives against which students' progress can be measured,
- provides for flexibility, enabling schools and teachers to design programmes which are appropriate to the learning needs of their students;
- ensures that learning progresses coherently throughout schooling;
- encourages students to become independent and lifelong learners;
- provides all students with equal educational opportunities;
- recognises the significance of the Treaty of Waitangi;
- reflects the multicultural nature of New Zealand society;
- relates learning to the wider world" (Ministry of Education, 2005a, 2004).

Bei diesen Principles handelt es sich also um so genannte Opportunity-to-Learn-Standards, welche sich auf die Prozesse des schulischen Lernens beziehen (vgl. Klieme et al., 2003; Maag Merki, 2005).

Im Stocktake-Prozess stellte sich heraus, dass die Feststellung, dass das *Curriculum Framework* „at each level [...] clearly defines the Achievement Objectives against which students' progress can be measured“ (vgl. Empfehlung 2) nicht als Prinzip im eigentlichen Sinne verstanden werden kann, sondern vielmehr eine Beschreibung der Funktion der *Achievement Objectives* (Leistungsziele) ist. Diese Aussage ist auch insofern irreführend, als die *Achievement Objectives* relativ breite Leistungserwartungen beschreiben und zu wenig spezifisch formuliert sind, als dass sie wirklich der Messung des Leistungsfortschritts der SchülerInnen dienen könnten (Ministry of Education, 2002b, Section 2).

Attitudes and Values

Das *Curriculum Framework* stellt auch Einstellungen und Werte dar, welche den SchülerInnen vermittelt werden sollen. Der Lehrplan soll einerseits positive Einstellungen dem Lernen gegenüber fördern, weil diese den Lernprozess, die Resultate (*Outcomes*) sowie die Qualität des Lernens beeinflussen. Andererseits sollen die SchülerInnen darin unterstützt werden, eigene Einstellungen, Werte und Überzeugungen zu entwickeln, zu klären und gleichzeitig den Einstellungen anderer Menschen gegenüber respektvoll zu sein (Ministry of Education, 2005a; 2004).

Der Curriculum-Stocktake-Prozess hat aufgezeigt, dass die Wahl der Einstellungen und Werte, welche im Curriculum betont werden, nicht in jedem Fall der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage angemessen sei, weswegen diese nochmals reflektiert und revidiert werden sollen (Ministry of Education, 2002b, Section 2). Ausserdem wurde im Stocktake-Prozess auch deutlich, dass die *Attitudes and Values* nicht losgelöst vom restlichen Curriculum in der Form einer Liste dargestellt werden können. Es wurde gefordert, dass die Einstellungen und Werte in den einzelnen Lehrplänen deutlicher betont und dass auch Verbindungen zwischen Einstellungen/Werthaltungen und Fähigkeiten (*Essential Skills*) deutlicher gemacht werden: „Teams of cross-disciplinary specialists and different members of the community should work together to determine the nature of values in the revised framework. The revised values should link to the purposes, essential skills and attitudes and higher order thinking in the essential areas of the New Zealand curriculum“ (Ministry of Education, 2002b, Section 2).

Essential Skills

Im „New Zealand Curriculum Framework“ werden grundlegende Fähigkeiten (*Essential Skills*) beschrieben, welche von den SchülerInnen entwickelt werden müssen, wenn sie ihr volles Poten-

tial entfalten und an der Gesellschaft teilhaben wollen (Ministry of Education, 2005a). Das Curriculum von 1993 nennt 75 *Essential Skills*, welche in acht Gruppen gegliedert sind:

- Communication Skills,
- Numeracy Skills,
- Information Skills³⁰,
- Problem-solving Skills,
- Self management and Competitive Skills,
- Social and Co-operative Skills,
- Physical Skills,
- Work and Study Skills.

Die Implementation des Curriculums zeigte, dass die ursprüngliche Absicht, nämlich dass die *Essential Skills* in den Unterricht in allen Lernbereichen einfließen sollen, nicht erfüllt werden konnte, was unter anderem auch darauf zurück geführt wurde, dass nur Fähigkeiten, welche das Handeln betrafen explizit in den *Curriculum Statements* und *Achievement Outcomes* verankert sind. Fähigkeiten dagegen, welche Fragen der Einstellung oder Persönlichkeitsmerkmale betreffen, sind grösstenteils nur implizit in den *Statements* und *Outcomes* enthalten. Le Métais führt dies darauf zurück, dass diese nicht kontrolliert und beurteilt werden können: „It is therefore difficult to view these as anything more than admirable aims“ (Le Métais, 2002, S. 50; vgl. auch Ministry of Education, 2005a; 2004).

Bei der Implementation des *Curriculum Frameworks* wurde offensichtlich, dass es den Lehrpersonen auch an Wissen darüber fehlt, wie die *Essential Skills* in die *Essential Learning Areas* eingebettet werden sollen, wie die *Essential Skills* miteinander verknüpft sind; wie die *Essential Skills* mit den *Attitudes and Values* verknüpft sind; welche *Essential Skills* prioritär behandelt werden sollen und welche Rolle die *Essential Skills* im Wissenstransfer sowie bei der Förderung des lebenslangen Lernens spielen (Ministry of Education, 2002b, Section 2). Ausgehend von der Überlegung, dass die Reduktion der Anzahl *Essential Skills* sowie eine Neugruppierung klärend in Bezug auf die Prioritäten sein kann, entstand die Idee, dass die *Essential Skills* künftig nur noch in fünf Gruppen aufgeteilt werden sollen. Überdies beabsichtigte man für die künftige Revision des Curriculums, dass die *Essential Skills* mit den *Attitudes and Values* verknüpft werden sollten: „This shifts the focus from essential skills as an end in themselves to facilitating outcomes that promote life long learning“ (Ministry of Education, 2002b, Section 2).

Essential Learning Areas

Das neuseeländische Curriculum bestand ursprünglich aus sieben grundlegenden Lernbereichen (*Essential Learning Areas*), welche in groben Zügen das Wissen und die Kompetenzen beschreiben, welche sich alle SchülerInnen aneignen sollen:

³⁰ Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels hin zu einer Informations- und Wissensgesellschaft nahm auch die Bedeutung der so genannten *Information Literacy* zu. „Information literacy is a ‚prerequisite‘ and ‚essential enabler‘ for lifelong learning“ (Bundy, 2004, S: 4). Das Australian und New Zealand Institute for Information Literacy (<http://www.anziil.org/>, (06.02.2006)) hat den „Australian and New Zealand Information Literacy Framework“ entwickelt, der sechs *Core Standards* der Information Literacy nennt, welche in *Learning Outcomes* ausdifferenziert werden und durch Beispiele veranschaulicht werden.

- Language and Languages,
- Mathematics,
- Science,
- Technology,
- Social Sciences,
- The Arts,
- Health and Physical Well-Being.

Im Zuge des Curriculum-Stocktake-Prozess wurde deutlich, dass neuseeländische SchülerInnen kaum über Fremdsprachenkenntnisse verfügen und dass das Erlernen einer Fremdsprache keinen grossen Stellenwert genoss. Hieraus resultierte die Forderung, dass der Lernbereich „Language and Languages“ zweigeteilt werden soll in die Bereiche Muttersprache (*English/ Maori*) und Fremdsprachen (*Languages*). Mit der Betonung der Fremdsprachen wird insbesondere auch die Förderung des interkulturellen Verständnisses beabsichtigt (Ministry of Education, 2005b, S. 4; vgl. auch Ministry of Education, 2002b).

National Curriculum Statements

Die *National Curriculum Statements* definieren für jede *Essential Learning Area*, was die SchülerInnen lernen sollen, d.h. die *Statements* definieren die im *Curriculum Framework* beschriebenen Fähigkeiten, Kompetenzen, Wissen, Werte und Einstellungen genauer. „The national Curriculum Statements provide clear learning outcomes against which students' progress can be measured“ (Ministry of Education, 2005a).

Jedes Statement besteht aus mehreren Lernsträngen (*strands of learning*), die wiederum aus einem oder mehreren Lernzielen (*achievement objectives*) bestehen, bei denen es sich um *Performance Standards* handelt (vgl. Klieme et al., 2003; Maag Merki, 2005). Diese Lernziele sind aufgeteilt in verschiedenen Kompetenzstufen, die sich am Curriculum orientieren (curriculare Kompetenzstufen). Üblicherweise sind es acht Stufen, welche dazu dienen die Kontinuität und die Fortschritte des Lernens aufzuzeigen (Ministry of Education, 2004).

Die Lernziele wurden als „broad descriptive statements of achievement aims“ verfasst (Jesson, 1995, S. 149), d.h. sie schreiben keine Inhalte vor, sondern identifizieren einzig das Wissen und die Fähigkeiten, welche erreicht werden sollen (*Performance Standards*). Das heisst die konkrete Planung des Curriculums erfolgt erst auf der Ebene der Einzelschule respektive des Unterrichts. Die Schulen entwickeln auf Grundlage dieser *National Curriculum Statements* ihr eigenes Curriculum und die Lehrpersonen sind dafür verantwortlich, den SchülerInnen solche Lernerfahrungen zu ermöglichen, dass diese die Ziele erreichen.

Die Curriculum Statements beinhalten auch Unterrichtsvorschläge und Assessmentbeispiele, welche die Lehrpersonen bei der Interpretation der Leistungsziele und der Planung des Unterrichts unterstützen sollten (Ministry of Education, 2004).

Auf den ersten Blick scheint es, dass den Lehrpersonen relativ viel Handlungsspielraum gegeben wird, doch empfinden einige Lehrpersonen, die Beispiele, welche in den Statements gegeben werden als zwingend und damit als einschränkend (Le Métails, 2002, S. 52).

Learning Area	Curriculum 1993		Geplante Änderungen (vgl. Ministry of Education, 2005b)
	Strands	Kompetenzstufen	
Mathematics Publikation: 1992 Implementation: 1994	1) Mathematical processes 2) Number 3) Measurement 4) Geometry 5) Algebra 6) Statistics	Für alle <i>Strands</i> – mit Ausnahme von „Number“ – werden acht Kompetenzstufen beschrieben. Bei „Number“ werden nur sechs Stufen genannt, weil dieser Bereich später in den anderen Bereichen aufgeht.	Umbenennung in „Mathematics and Statistics“. Reduktion der <i>Strands</i> von sechs auf drei für die unteren Stufen respektive zwei für die oberen Stufen: Number and Algebraic Thinking (Kompetenzstufen 1-6) Geometry and Measurement (Kompetenzstufen 1-6) Statistics (Kompetenzstufen 1-6) Statistics (Kompetenzstufen 7-8) Mathematics (Geometry, Trigonometry, Algebra, Calculus) (Kompetenzstufen 7-8)
Science Publikation: 1993 Implementation: 1995	1) Konzeptuell: Making Sense of the... • Living World • Physical World • Material World • Planet Earth and Beyond 2) Prozessual: • Making Sense of the Nature of Science and its Relationship to Technology • Developing Scientific Skills and Attitudes	Für jeden der sechs <i>Substrands</i> werden acht <i>Outcomes</i> beschrieben, welche den verschiedenen Kompetenzstufen entsprechen.	Die Aufteilung in einen konzeptuellen und einen prozessualen <i>Strand</i> wird aufgegeben, neu gibt es nur noch den <i>Strand</i> „Developing Scientific Competencies“.

Learning Area	Curriculum 1993		Geplante Änderungen (vgl. Ministry of Education, 2005b)
	Strands	Kompetenzstufen	
Learning Languages Publikation: 1994 Implementation: 1999	1) Oral language (listening and speaking) • Sprachfunktionen • Sprachprozesse 2) Written language (reading and writing) • Sprachfunktionen • Sprachprozesse 3) Visual language (viewing and presenting) • Sprachfunktionen • Sprachprozesse	Jeder der sechs <i>Substrands</i> ist aufgeteilt in acht Kompetenzstufen.	Dieser Lernbereich wird aufgeteilt in „English“ und „Learning Languages“. Statt 124 <i>Achievement Objectives</i> sollen es neu nur noch 48 sein und diese werden in zwei miteinander verbundenen Strängen kombiniert: 1) Sprechen, Schreiben, Präsentieren 2) Hören, Lesen, Sehen Jeder dieser beiden Stränge hat vier Aspekte: a) Zweck und Publikum b) Ideen c) Sprachmerkmale d) Strukturen und Texttypen Learning Languages wird als neuer Lernbereich eingeführt, um den Fremdsprachen mehr Gewicht zu verleihen.
Technology Publikation: 1995 Implementation: 1999	1) Technological Knowledge and Understanding 2) Technological Capability 3) Technology and Society	Für jeden der drei <i>Strands</i> sind acht Kompetenzstufen formuliert.	Umbenennung der drei <i>Strands</i> : 1) Nature of Technology; 2) Technological Knowledge 3) Technological Practice

Learning Area	Curriculum 1993		Geplante Änderungen (vgl. Ministry of Education, 2005b)
	Strands	Kompetenzstufen	
Social Sciences Publikation: 1997 Implementation: 2000	1) Konzeptionelle: • Social Organisation • Culture and Heritage • Place and Environment • Time, Continuity and Change • Resources and Economic Activities 2) Prozessual: • Inquiry • Values Exploration • Social Decision Making	Die konzeptionellen <i>Strands</i> sind in acht Kompetenzstufen aufgeteilt, in denen je zwei <i>Achievement Objectives</i> genannt werden. Die prozessualen <i>Strands</i> sind ebenfalls in acht Kompetenzstufen unterteilt, doch gibt es bei diesen nur je ein <i>Achievement Objective</i> für die Stufen 1-2, 3-4, 5-6 und 7-8.	Für die Kompetenzstufen 1-5 sollen keine <i>Strands</i> mehr differenziert werden. Für die Kompetenzstufen 6-8 sind nur noch vier <i>Strands</i> vorgesehen: 1) Social Studies 2) History 3) Geography 4) Economics
Health and physical well-being Publikation: 1999 Implementation: 2001	1) Personal Health and Physical Development 2) Movement Concepts and Motor Skills 3) Relationships with Other People 4) Healthy Communities and Environments	Die <i>Strands</i> sind in je acht Kompetenzstufen aufgeteilt.	Keine grossen Veränderungen geplant.
The Arts Publikation: 2000 Implementation: 2003	1) Developing Practical Knowledge in the Arts 2) Developing Ideas in the Arts 3) Communicating and Interpreting in the Arts 4) Understanding the Arts in Context		Keine grossen Veränderungen geplant.

Assessment

Assessment ist wichtiger Bestandteil des nationalen Curriculums, zumal dieses auf der engen Verbindung zwischen Lernen und Assessment beruht. In Neuseeland hat das Assessment mehrere Ziele:

1. Verbesserung des Lernens und der Qualität von Lernprogrammen, d.h. schulbasiertes, diagnostisches Assessment, welches vor allem der Förderung des einzelnen Schülers dient (Förderdiagnostik);
2. Feedback an Eltern und SchülerInnen: Dies erfolgt über Zeugnisse und Berichte, die aufzeigen, welche Leistungsziele die Schülerin erreicht hat und wie sie sich persönlich und sozial weiterentwickelt hat;
3. Identifizieren von Bedürfnissen, so dass Ressourcen effizient eingesetzt werden können;
4. auf Sekundarstufe II: Qualifikationen verleihen (sog. *Assessment for Qualifications*);
5. Evaluation des nationalen Bildungs- und Erziehungssystems: Seit 1995 führt Neuseeland regelmässiges Bildungsmonitoring durch (Ministry of Education, 2005a; 2004; <http://nemp.otago.ac.nz/> (01.02.2006)).

Assessment dient unterschiedlichen Zwecken, was Probleme aufwerfen kann, wenn diese Zwecke miteinander konfliktieren: „Policy developments require more school assessments but these serve a conflicting variety of purposes, e.g. individual learning, national monitoring, school comparison, accountability and entry selection“ (Jesson, 1995, S. 148).

6.3.2 Kritik am New Zealand Curriculum Framework

In Neuseeland kam es vor allem von Seiten des *Education Forum*³¹, von ErziehungswissenschaftlerInnen und aus dem *Education Review Office* (ERO) zu Kritik am outcomesbasierten Ansatz (Donnelly, 2002, S. 7; vgl. auch Donnelly, 1999 und 2005).

Donnelly stellt fest, dass sich die genauen Gründe für den Wechsel von einem inhaltsbasierten hin zu einem outcomesbasierten Ansatz (*outcomes-based approach*) nicht eruieren lassen. Es sei nicht bekannt, aus welchen Gründen man die Mängel des früheren inhaltsbasierten Curriculums mit einer Outcomesorientierung aufheben wollte. Die Einführung des outcomes-basierten Ansatzes sei unkritisch erfolgt (Donnelly, 2002, S. 5f.). Er bemängelt, dass der outcomesbasierten Ansatz längst überholt sei. So erachtet er etwa die Prozessorientierung, d.h. den Fokus darauf, dass SchülerInnen allgemeine Fähigkeiten (*essential skills*) erlernen sollen, als problematisch. Solche Fähigkeiten können nur in Zusammenhang mit Inhalten erlernt werden: „Learning how to learn *does* depend on learning a carefully selected knowledge base“ (Crittenden, 2002, zit. nach Donnelly, 2002, S. 19). Aus diesem Grund müsse vermehrt auch auf die Inhalte fokussiert werden (Donnelly, 2002, S. 18f.). Donnelly macht überdies darauf aufmerksam, dass diejenigen Länder, welche in internationalen Tests (TIMSS, TIMSS-R), gut abschnitten einen inhaltsbasierten Syllabus-Ansatz und keinen outcomesbasierten Ansatz verfolgen (Donnelly, 2002, S. 25f.).

Von anderer Seite her war die Kritik am neuseeländischen Curriculum weniger massiv. So betonen etwa die beiden internationalen Kommentatorinnen, dass das *Curriculum Framework* ein nützliches Dokument sei, welches Schulen, Eltern und der Öffentlichkeit einen Überblick über das neuseeländische Curriculum gibt und richtungsweisend sei. Sie heben überdies die Kohärenz zwischen dem *Curriculum Framework* sowie den *Curriculum Statements* und den *Achievement*

³¹ Das Education Forum ist eine [Interessenvereinigung](#), die sich bildete, um die Bildungspolitik durch Forschung und Auseinandersetzung mit den aktuellen Themen zu beeinflussen: „The Education Forum believes that New Zealand education requires an approach to learning and achieving which encourages all individuals to reach their full potential, and which will take New Zealand to the leading edge of international performance and achievement“, vgl. <http://www.educationforum.org.nz/> (25.01.2006).

Objectives hervor. Doch machen sie auch darauf aufmerksam, dass in den Unterrichts- und Assessmentbeispielen nicht unterschiedliche kulturelle Kontexte verwendet werden, obwohl dies für die Lehrpersonen hilfreich sein könnte, wenn sie den unterschiedlichen Bedürfnissen einer heterogenen SchülerInnenpopulation gerecht werden wollen und es wird auch betont, dass den Lehrpersonen Unterstützung in Bezug auf die Implementation von geeigneten Unterrichtsprogrammen gegeben werden muss, so dass diese die Lernziele letztlich auch erreichen können (Ferguson, 2002; Le Métais, 2002).

Grundsätzlich wird immer wieder betont, dass die *Curriculum Statements* flexibel handhabbar sind, so dass die Lehrpersonen einen gewissen Handlungsspielraum in Bezug auf das Erfüllen der unterschiedlichen Bedürfnisse haben. Es wird aber auch darauf aufmerksam gemacht, dass dies von den Lehrpersonen professionelle Fähigkeiten und Kompetenzen verlangt (Ferguson, 2002; Jesson, 1995; Le Métais, 2002).

Massiv kritisiert wurden die *Achievement Objectives*. Le Métais spricht gar davon, dass die *Achievement Objectives* die umstrittensten und die schwächsten Elemente der neuseeländischen Curriculumdokumente sind. Viele KritikerInnen betonen, dass es zwischen den kindzentrierten Erziehungsansätzen und den „behavioristischen“ *Achievement Objectives* zu Spannungen kommen kann, welche unüberwindbar seien (Le Métais, 2002, S. 23).

Jesson macht auf den Widerspruch aufmerksam, dass die *Achievement Objectives* in den *Curriculum Statements* sehr breit beschrieben sind, d.h. eher Richtungen und Prozesse vorgeben, dass aber gleichzeitig betont werde, dass die SchülerInnenleistungen auf der Grundlage dieser unspezifischen und breiten Ziele beurteilt werden sollen (Jesson, 1995, S. 149). Von mehreren KritikerInnen wird betont, dass sich die neuseeländischen *Achievement Objectives* für zuverlässiges Assessment und für Leistungsbeurteilungen vor allem aus zwei Gründen nicht eignen:

- weil die *Achievement Objectives* nicht als messbare Outcomes formuliert sind (Donnelly, 2002; Ferguson, 2002; Le Métais, 2002; Ministry of Education, 2002b);
- weil die breit-formulierten *Achievement Objectives* durch die Lehrpersonen interpretiert werden müssen und deswegen keine hohe Reliabilität und Objektivität gegeben ist (Le Métais, 2002).

Deshalb wird gefordert, dass die Indikatoren der Zielerreichung deutlicher formuliert werden und dass den Lehrpersonen mehr Unterstützung in Bezug auf die Beurteilungsverfahren angeboten werden soll (Donnelly, 2002; Ferguson, 2002; Hames, 2002; Le Métais, 2002; Ministry of Education, 2002b).

KritikerInnen des stufenbasierten Curriculums, betonen auch die Schwierigkeit der Formulierung von Standards. Es gäbe zwar durchaus Fälle, in denen eindeutige Standards formuliert werden können, so etwa wenn wir im Sport Zeitvorgaben für den Hundertmeterlauf machen. In den meisten Fällen jedoch ist das genaue Formulieren von Standards nicht möglich und man müsse sich mit vagen Ausrücken wie „angemessen“ behelfen, etwa in Formulierungen wie: „der Schüler soll angemessene Quellen verwenden“ (Hames, 2002, S. 118; vgl. auch Warwick zit. nach Locke, o. J.).

Kritik wurde auch in Bezug auf die grosse Zahl von *Achievement Objectives* geübt, zumal diese die Komplexität des Curriculums erhöhe und zu Intransparenz führe. Deswegen – so die Forderungen – müsse überprüft werden, a) ob wirklich für jeden *Strand* acht Kompetenzstufen formuliert werden müssen und b) ob gewisse Bereiche nicht ganz weggelassen werden können respektive ob gewisse *Strands* nicht in einem zusammen gefasst werden können (Ferguson, 2002; Ministry of Education, 2002b).

Grosse Kritik erfuhren auch die Kompetenzstufen, welche in den *Curriculum Statements* beschrieben werden. Währenddessen Le Métais sagt, dass die Kompetenzstufen auf den Annahmen Piagets beruhen (Entwicklung vom Simplen zum Komplexen resp. vom Konkreten zum Abstrakten) und dass in den *Curriculum Statements* explizit festgehalten werde, dass sich die SchülerInnen in den verschiedenen Lernbereichen unterschiedlich schnell entwickeln können (Le

Métais, 2002, S. 53), wenden einige Kritiker ein, dass die Kompetenzstufen auf der unbegründeten Annahme beruhen, dass alle SchülerInnen derselben linearen Lernsequenz folgen und die gesetzten Kompetenzstufen bis zu einem bestimmten Alter erreichen. Die Einteilung der Kompetenzstufen würde die verschiedenen Entwicklungsgeschwindigkeiten der SchülerInnen in den unterschiedlichen Fächern und Kontexten ignorieren (Le Métais, 2002, S. 53).

Überdies wird an den Kompetenzstufen auch bemängelt, dass sie willkürlich gesetzt seien, nicht auf psychologischen Grundlagen beruhen und nicht der Realität des Lernens und Unterrichtens entsprechen (Ferguson, 2002; Flockton, 2002a; McGee, 1995; Ministry of Education, 2002b). Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass aneinandergrenzenden Kompetenzstufen teilweise kaum differenziert werden können (Le Métais, 2002).

Im Curriculum Stocktake Bericht wird aufgezeigt, wie die Kompetenzstufen aufgeteilt sein könnten:

- „The First two levels could reflect only the outcomes critical for foundation learning.
- Level three and four outcomes could reflect those outcomes that are critical for the embedding foundation learning into a wider variety of contexts that are relevant to the learner and essential for future learning.
- From level five onward outcomes could reflect what is critical for future learning, whether this is life long learning or learning for qualifications” (Ministry of Education, 2002b, Section 3).

6.3.3 Implementation

Viele Lehrpersonen begrüßten die Einführung von Outcomes, weil sie das Bedürfnis nach genaueren Formulierungen und klareren Erwartungen hatten. Gleichzeitig waren die Lehrpersonen aber auch skeptisch und befürchteten die Beschneidung ihrer Autonomie (McGee, 1995; Ministry of Education, 2002b).

Die „National School Sampling Study“ zeigte, dass die meisten Lehrpersonen das *Curriculum Framework* zur Planung und als Richtungsweiser benutzen und den Curriculum Dokumenten gegenüber grundsätzlich positiv eingestellt waren (McGee et al., 2002; 2004). Die Lehrpersonen wünschten sich aber mehr Unterstützung und Weiterbildungsangebote in Bezug auf das Curriculum. Sie betonten, dass von ihnen mehr Professionalität verlangt werde, man ihnen aber die notwendigen Ressourcen zur Weiterbildung nicht zur Verfügung stelle, obwohl es wichtig wäre, dass das Wissen der Lehrpersonen bezüglich der Inhalte der verschiedenen *Learning Areas* auf dem neusten Stand ist und dass sie Ansätze und Strategien kennen lernen, welche die Implementation des Curriculums unterstützen (Jesson, 1995; McGee et al., 2002; Ministry of Education, 2002b).

Die „National School Sampling Study“ zeigte auf, dass die Lehrpersonen einige *Curriculum Statements* besser einsetzen konnten als andere (McGee et al., 2002; 2003; 2004). Diese Unterschiede werden damit erklärt, dass die *Achievement Objectives* in einigen *Curriculum Statements* viel besser ausgearbeitet und spezifischer formuliert sind und daher von Seiten der Lehrpersonen weniger Interpretation erfordern als in anderen (*Mathematics* bspw. hat spezifische *Achievement Objectives Technology* dagegen nicht) (Ministry of Education, 2002b).

Curriculum Statement	% teachers finding it easy/ very easy to teach from the curriculum statement	% teachers finding it difficult/ very difficult to teach from the curriculum statement
Mathematics	62.1	7.6
Science	57.3	5.9
Social Studies	53.9	8.9
Health and PE	47.7	9.9
English	47.1	14.2
The Arts	40.8	12.1
Technology	34.4	19.2

Wahrnehmung der Lehrpersonen in Bezug auf die Benutzerfreundlichkeit der *Curriculum Statements* (McGee et al., 2002; Ministry of Education, 2002b).

Das Selbstbewusstsein der Lehrpersonen war bei denjenigen *Curriculum Statements* höher, welche schon länger im Einsatz waren: „This indicates, that perceived comfort with a curriculum statement increases with time“ (Ministry of Education, 2002b, Section 2). Die Mehrheit der befragten Lehrpersonen sagten, dass sie bis zu drei Jahren brauchten, bis sie sich in der Verwendung der *Curriculum Statements* sicher fühlten (McGee et al., 2002; S. 273; 2004, S. 258).

Grundsätzlich aber werden die *Curriculum Statements* von den Lehrpersonen als unterstützend erfahren, insbesondere in Bezug auf die Unterrichtsplanung, das Aufzeigen der Lernfortschritte, das Entwickeln von *Learning Outcomes*, das Berichten der SchülerInnenleistungen sowie das Assessment (McGee et al., 2002; 2004; Ministry of Education, 2002b).

Auch wenn die *Outcomes* im neuseeländischen Curriculum als Lernziele und nicht als Minimalstandards oder Benchmarks formuliert sind und dementsprechend bewusst breit gehalten sind, so dass sie von den Lehrpersonen jeweils für ihre Zwecke spezifiziert werden können, nehmen einige Lehrpersonen diese dennoch als Zwang respektive als Einschränkung des Lehrens und Lernens wahr; die Lehrpersonen fühlten sich in ihrer Kreativität eingeschränkt (Flockton, 2002; Le Métails, 2002, S. 26; Ministry of Education, 2002b).

Die grosse Anzahl an zu erreichenden *Achievement Objectives* war insofern eine Belastung für die Lehrpersonen, als die *Achievement Objectives* teilweise miteinander konfliktieren resp. überlappend und unklar sind (Ministry of Education, 2002b).

Positiv fiel dagegen auf, dass die *Outcomes*-Fokussierung des Curriculums die Assessmentqualität erhöht hat (McGee et al., 2002; Ministry of Education, 2002b). Die Mehrheit der Lehrpersonen verwendete denn auch die *Curriculum Statements* respektive die darin beschriebenen Leistungsziele, um Eltern, SchülerInnen und anderen Lehrpersonen Bericht zu erstatten über die Leistungen ihrer SchülerInnen (McGee et al., 2002; Ministry of Education, 2002b). Zudem empfinden es die Lehrpersonen als positiv, dass das Curriculum und das Assessment so stark miteinander verknüpft werden (McGee et al., 2002; Ministry of Education, 2002b).

6.3.4 Auswirkungen des New Zealand Curriculum Framework auf die Leistungen der SchülerInnen

Internationale Tests haben gezeigt, dass neuseeländische SchülerInnen grundsätzlich gute Leistungen erbringen. Doch haben die Tests auch aufgezeigt, dass es grosse Leistungsunterschiede gibt, so schneiden etwa Maori-SchülerInnen markant schlechter ab als andere. Diese Leistungsunterschiede konnten mit der Implementation des Curriculums nicht wettgemacht werden. Überhaupt konnten mit der Implementation des Curriculums die SchülerInnenleistungen und die Bildungsqualität nicht verbessert werden (Donnelly, 2002; McGee et al., 2002; Ministry of Education, 2002b).

Interessant ist aber, dass die Mehrheit der Lehrpersonen kontrafaktisch der Meinung ist, dass die Leistungen der SchülerInnen, insbesondere der Maori-SchülerInnen besser geworden seien (McGee et al., 2002).

6.4 National Qualifications Framework (NQF)

Der *National Qualifications Framework* (NQF) wurde eingeführt, um national anerkannte und konsistente Standards und Qualifikationen bereit zu stellen und damit jedes Lernen und alle Fähigkeiten Anerkennung und Ansehen erhält.

Jeder Standard, welcher im NQF festgeschrieben ist, beschreibt, was ein Lernender/eine Lernende wissen oder können muss. Es wird unterschieden zwischen *Unit Standards*, welche von ExpertInnen des jeweiligen Bereichs entworfen werden und *Achievement Standards* (Leistungsstandards). Es gibt bis anhin ca. 16'000 *Unit Standards*, welche im NQF registriert sind.

Die *Achievement Standards* werden nur in Zusammenhang mit dem *National Certificate of Educational Achievement* (NCEA) verwendet. Beide Arten von Standards stellen Kriterien für die Beurteilung des SchülerInnenleistungen bereit.

6.4.1 National Certificate of Educational Achievement (NCEA)

Das *National Certificate of Educational Achievement* (NCEA) ist eine nationale Qualifikation für SekundarschülerInnen. Für jeden Lernbereich wurden Standards festgelegt. Wenn SchülerInnen diese Standards erreichen, erhalten sie Punkte. In jedem Lernbereich werden die verschiedenen Fähigkeiten und das unterschiedliche Wissen separat beurteilt. Dies macht es möglich, dass ein Leistungsprofil der SchülerInnen erstellt werden kann.

Die Achievement-Standards beschreiben a) wie die SchülerInnen beurteilt werden sollen und b) welcher Standard erreicht werden muss, damit man Punkte erhält, sowie zwei darüber hinausgehende Standards, welche festlegen, wann man *merit* oder *excellence* Bewertungen erhält (NZQA, 2001). Es handelt sich hierbei also um Minimalstandards.

Die Standards für das NCEA wurden – sofern vorhanden – aus den *Achievement Objectives* des nationalen Curriculums abgeleitet (NZQA, 2001; Ministry of Education, 2002b). Dies ist insofern problematisch als die Achievement Objectives nicht spezifiziert genug sind. Donnelly sieht hierin „potential for serious consequences for the implementation of the NCEA in terms of the soundness of the teaching and learning that NCEA promotes, the reliability, validity and usefulness of NCEA reports on individual students, and in terms of teacher workload and potential for over-assessment (Donnelly, 2002, S. 2).

Grundsätzlich findet sich in Bezug auf die Standards des NCEA dieselbe Kritik, welche auch im Zusammenhang mit den *Achievement Objectives* des nationalen Curriculum genannt wird, deshalb sollen hier nur die Hauptkritikpunkte nochmals erwähnt werden: KritikerInnen sind der Ansicht, dass es unmöglich sei, jegliches Lernen in der Form von eindeutigen, klaren Standards auszudrücken und die unterschiedlichen Stufen eindeutig zu differenzieren: „Clear standards can be set for readily definable repetitive skills (eg typing, reading a thermometer), but this is not possible for measuring understanding where large bodies of knowledge are involved, or students' ability to use generic skills in areas requiring a large knowledge base“ (Education Forum, 2000, S. 3). Überdies wird auch kritisiert, dass das NCEA viel Zeitressourcen auf Seiten der Lehrpersonen in Anspruch nimmt: „More of teachers' time will be spent on assessing and reassessing their own students and in checking their assessment with those of other teachers in the same and other schools“ (Education Forum, 2000, S. 4).

6.5 Fazit

Mit dem Education Act von 1989 wurde das neuseeländische Bildungswesen dezentralisiert und die Schulverwaltung neu gestaltet. Zur regelmässigen Kontrolle der Schulen und der lokalen Aufsichtsbehörden wurde das *Education Review Office* (ERO) geschaffen, das auch für die Überwachung und Implementierung des Curriculums zuständig ist. Auf lokaler Ebene ist das *Board of Trustee*, eine Art "Verwaltungsrat" zusammengesetzt aus Eltern- und Gemeindevertretern und

der Schulleitung, für die Zielformulierung für die Schulen, die Vorgaben für deren Erreichung, die Evaluation und die Überwachung der Resultate zuständig. Für die Festlegung von Inhalten sind die Schulen zuständig.

Bis 1986 wurde in Neuseeland die Schule über so genannte *Syllabus Statements*, also *Content Standards* inhaltlich geführt, die fachweise in einem rollenden Prozess revidiert wurden. Dies führte zu einer zunehmenden Fragmentierung des Lehrplans, in dem die einzelnen Teile kaum mehr miteinander in Beziehung standen. Die Labour-Regierung machte deshalb 1984 einen Vorschlag für ein nationales Rahmencurriculum und schlug 1987 im "Report of the Curriculum Review" acht Lernbereiche (*Curriculum Aspects*) vor, die in so genannte Stränge (*Strands*), Leistungsziele (*Achievement Objectives*) und Kompetenzstufen (*Levels*) unterteilt waren. Die Leistungsziele wurden zum Teil als *Outcomes* formuliert, zum Teil aber auch in der Lehrplantradition als Lernanlässe und -inhalte. Auf dieser Grundlage wurde ein "National Curriculum Draft Statement" entworfen, das aber nie implementiert wurde.

Mit der Machtübernahme der konservativen *National Party* 1990 änderte sich auch die Curriculumstrategie. Die *Achievement Initiative* orientierte sich am englischen Bildungssystem. Mit einem neuen Curriculum sollten Standards vor allem für die Fächer Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie eingeführt werden. Nationale Assessments sollten am Ende jeder Schulstufe stattfinden.

In der Folge entstand 1993 das *New Zealand Curriculum Framework*. Damit wechselte der Fokus in der Curriculumdebatte von der Steuerung durch Inhalte (*content-based*) hin zur Steuerung durch *Outcomes* (*outcomes-based*), so wie man dies aus England oder Australien kannte. An Stelle von Syllabi wurden *Curriculum Statements* eingeführt, welche für jedes Fach Lernziele (*Essential Skills* und *Achievement Objectives*) definierten. Dieses nationale Curriculum wurde aufgrund einer Analyse (*Curriculum Stocktake Report*) ab 2000 im *Curriculum/Marautanga Project* vollständig revidiert. Ziel war die Verbesserung der SchülerInnenleistung. Dies wurde zu erreichen versucht durch Klärung der *Outcomes*, Effektivierung von Lehr-/Lernprozessen, Delegation der Curriculumkompetenz an die Schulen sowie Verbesserung und Stärkung der Kommunikation und Partnerschaft zwischen Schulen, Eltern und Gemeinden. Dieser Revisionsprozess ist zur Zeit noch im Gang. 2003 wurde zudem die Schulpolitik an folgenden Zielen ausgerichtet: ein Bildungssystem zu schaffen, das die Neuseeländer mit den für das 21. Jahrhundert benötigten Fähigkeiten ausstattet und das systematische Nichterreichen von massgeblichen Bildungszielen zu reduzieren.

Das neue New Zealand Curriculum Framework besteht aus 5 wichtigen Bereichen: erstens den *Principles for Learning and Teaching*, einer Art Leitideen, mit denen das Lernen der SchülerInnen in den Mittelpunkt gestellt wird. Die *Principles* entsprechen *Opportunity-to-Learn-Standards*. Zweitens werden im *Attitudes and Values* beschrieben: Die SchülerInnen sollen eigene Werte, Einstellungen und Überzeugungen entwickeln können. Drittens werden grundlegende Fähigkeiten definiert (*Essential Skills*) wie etwa Kommunikationsfähigkeit, Rechenfähigkeit, Informationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Selbstmanagement und Wettbewerbsfähigkeit, soziale und kooperative Fähigkeiten, physische Fähigkeiten sowie Arbeits- und Lernfähigkeit. Viertens wurden mit den *Essential Learning Areas* sieben grundlegende Lernbereiche festgelegt: Sprache und Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Technologie, Sozialwissenschaften, Künste sowie Gesundheit und physisches Wohlergehen. Letztlich wurden in den *National Curriculum Statements* für jeden Lernbereich definiert, was SchülerInnen lernen sollen. Jedes *Statement* besteht aus mehreren Lernsträngen (*strands of learning*), denen wiederum ein oder mehrere Lernziele zugeordnet sind (*achievement objectives*). Die Lernziele sind als *Performance Standards* formuliert. Die Lernziele wiederum sind in verschiedene Kompetenzstufen, in der Regel acht, aufgeteilt, welche die Lernfortschritte aufzeigen. Die *Curriculum Statements* enthalten zudem Unterrichtsvorschläge und Prüfungsbeispiele. Da die *Curriculum Statements* keine Inhalte vorgeben, muss jede Einzelschule auf der Grundlage der *National Curriculum Statements* ihren eigenen Lehrplan entwickeln.

Aus der Definition der Bereiche heraus ergaben sich einige Schwierigkeiten, etwa wie die *Principles* und die *Essential Skills* miteinander und mit den Lernbereichen systematisch verbunden werden können. Im Hinblick auf die Überprüfung ist zur Zeit unbestritten, dass ein nationales Curriculum ohne Überprüfung der Zielerreichung nicht sinnvoll sei. Da Assessments aber unterschiedliche Zwecke verfolgen können (etwa: Verbesserung der Lernprogramme, Feedback an Eltern und SchülerInnen, Identifikation von besserem Ressourceneinsatz, Verleihen von Qualifikationen, Selektion, Evaluation des nationalen Bildungssystems usw.), müsse jeweils geklärt werden, mit welchen Assessments man welche Ziele verfolge.

Am *Curriculum Framework*, vor allem an dessen *outcomes*-basiertem Ansatz wurde von verschiedener Seite Kritik geübt. So wurde etwa bemängelt, dass Fähigkeiten (*Skills*) ohne Inhalte gar nicht erworben werden können. Da die Länder, die in internationalen Vergleichsstudien gut abgeschnitten haben, einen inhaltsorientierten Syllabus-Ansatz verfolgten, sei nicht einzusehen, weshalb man auf *outcomes*-orientierte Ansätze wechsele, um bekannte Schwächen traditioneller Curricula zu bearbeiten.

Massiv kritisiert wurden die *Achievement Objectives*. Sie seien zu allgemein und zu breit und würden sich für wirkungsorientierte Leistungsbeurteilungen nicht eignen, weil sie nicht als messbare *Outcomes* formuliert seien und der Interpretationsspielraum für LehrerInnen zu breit sei, so dass keine hohe Reliabilität und Objektivität zu erreichen sei. Die Indikatoren der Zielerreichung müssten deshalb präziser gefasst werden. Die Möglichkeit des genauen Formulierens von Standards wird jedoch für verschiedene Fachbereiche in Zweifel gezogen. Eine weitere Kritik betraf die grosse Anzahl von *Achievement Objectives*. Die Anzahl der Niveaus sei deshalb zu reduzieren und ein Teil der *Strands* sei zu eliminieren. Auch das Kompetenzstufenmodell wird kritisiert, weil sich SchülerInnen einerseits in unterschiedlichen Bereichen unterschiedlich schnell entwickeln, weil es andererseits auf der Annahme beruht, dass alle SchülerInnen derselben linearen Lernsequenz folgen. Die Kompetenzstufen seien zudem willkürlich gesetzt und entsprächen nicht der Realität des Lernens und Unterrichtens.

Trotz der Kritik begrüßten viele Lehrpersonen die Einführung von *Outcomes*, weil sie dem Bedürfnis nach genaueren Formulierungen und klareren Erwartungen entsprechen. Gleichzeitig wurden Autonomiebeschnidungen befürchtet. Grundsätzlich sind die Lehrpersonen der *outcomes*-orientierten Steuerung gegenüber aber positiv eingestellt. Sie erwarten Unterstützung und Weiterbildungsangebote für die Implementierungsphase und weisen darauf hin, dass von ihnen mehr Professionalität verlangt wird. Die unterschiedlichen *Curriculum Statements* sind offensichtlich von den Lehrpersonen unterschiedlich gut implementierbar, weil sie unterschiedlich aufbereitet und formuliert sind.

Die allgemeine Formulierung und breite Interpretierbarkeit der *Achievement Objectives* weist darauf hin, dass es sich in Neuseeland nicht um klar definierte Minimalstandards handelt. Internationale Schulleistungsvergleiche zeigen zudem, dass die Leistungsvarianz in Neuseeland gross ist (insbesondere: Benachteiligung der Maori) und dass die Umstellung auf eine *outcomes*-orientierte Steuerung die Bildungsqualität – mindestens bis anhin – nicht verbessert hat.

6.6 Literatur

- Bundy, A. (2004): *Australia and New Zealand Information Literacy Framework. Principles, Standards and Practice*. Australian and New Zealand Institute for Information Literacy: Adelaide, Australia. Online unter: <http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%202nd%20edition.pdf> (06.02.2006).
- Carr, M.; McGee, C.; Jones, A.; McKinley, E.; Bell, B.; Barr, H. & Simpson, T. (2000): *The Effects of Curricula and Assessment on Pedagogical Approaches and on Educational Outcomes*. Online unter:

- [illegible]

- http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7491_v1/cs7258---nfer-le-metais.doc (20.01.2006).
- Maag Merki, K. (2005): Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahressheft XXIII). S. 12-13.
- Mallard, T. (2003): *Education Priorities for New Zealand*. Online unter: <http://www.beehive.govt.nz/mallard/priorities/priorities.pdf> (23.01.2006).
- McGee, C. (1995): The Development of a New National Curriculum in New Zealand. In: *The Educational Forum* 60.Jg., S. 56-63.
- McGee, C.; Jones, A.; Bishop, R.; Bronwen, C.; Hill, M.; Miller, Th.; Harlow, A.; Oliver, D.; Tiakiwai, S. & MacKenzie, K. (2002): „*National School Sampling Study*“. *Teachers' Experiences in Curriculum Implementation: General Curriculum, Mathematics and Technology*. Ministry of Education: Wellington, New Zealand. Online unter: http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl7491_v1/cs7491---school-sampling-study1.pdf (25.01.2006).
- McGee, C.; Jones, A.; Bishop, R.; Bronwen, C.; Hill, M.; Miller, Th.; Harlow, A.; Oliver, D.; Tiakiwai, S. & MacKenzie, K. (2003): *Curriculum Stocktake: „National School Sampling Study“*. *Teachers' Experiences in Curriculum Implementation: English, Languages, Science and Social Studies*. Ministry of Education: Wellington, New Zealand. Online unter: http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8226_v1/nsss.pdf (30.01.2006).
- McGee, C.; Harlow, A.; Miller, Th.; Bronwen, B.; Hill, M.; Jones, A. & Donaghy, A. (2004): *Curriculum Stocktake: „National School Sampling Study“*. *Teacher's Experiences in Curriculum Implementation: General Curriculum, the Arts and Health and Physical Education. Report to the Ministry of Education*. Ministry of Education: Wellington, New Zealand. Online unter: http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl8894_v1/curriculum-stocktake-report.pdf (25.01.2006).
- Ministry of Education (o.J.a): *About the Curriculum Stocktake*. Ministry of Education: Wellington. Online unter: http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/about/about_stocktake_e.php (25.01.2006).
- Ministry of Education (o.J.b): *New Zealand Curriculum Marautanga Project*. Ministry of Education: Wellington. Online unter: http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/index_e.php (23.01.2006).
- Ministry of Education (2001): *A Summary of Feedback from the First Meeting of the Curriculum Stocktake Reference Group. Curriculum Stocktake. Learning and Evaluation Policy, January 2001*. Ministry of Education: Wellington, New Zealand. Online unter: http://www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/pdfs/CS_summary.pdf (03.02.2006).
- Ministry of Education (2002a): Seeking curriculum benefits. In: *Education Gazette. New Zealand* 81. Jg, H. 1. Online unter: <http://www.edgazette.govt.nz/articles.php?action=view&id=6113> (07.12.2005).
- Ministry of Education (2002b): *Curriculum Stocktake Report to Minister of Education, September 2002*. Ministry of Education: Wellington, New Zealand. Online unter: <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=7823&data=1> (31.01.2006).
- Ministry of Education (2003a): New goals set for education. In: *Education Gazette. New Zealand* 82. Jg., H. 9. Online unter: <http://www.edgazette.govt.nz/articles.php?action=view&id=6415> (07.12.2005).
- Ministry of Education (2003b): Curriculum future a challenge. In: *Education Gazette. New Zealand* 82. Jg., H. 11. Online unter: <http://www.edgazette.govt.nz/articles.php?action=view&id=6429> (25.01.2006).
- Ministry of Education (2003c): Curriculum stocktake. In: *Education Gazette. New Zealand* 82. Jg., H. 19. Online unter: <http://www.edgazette.govt.nz/articles.php/?id=6524> (25.01.2006).

- Ministry of Education (2004): *The New Zealand Curriculum Framework*. Ministry of Education: Wellington. Online unter: http://www.tki.org.nz/r/governance/nzcf/index_e.php (27.01.2006).
- Ministry of Education (2005a): *The New Zealand Curriculum Framework. Summary Description*. Ministry of Education: Wellington. Online unter: <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=3561&CFID=6403645&CFTOKEN=32827524> (20.01.2006).
- Ministry of Education (2005b): *Setting the Direction for Learning. The New Zealand Curriculum Marautanga Project*. Learning Media Ltd.: Wellington. Online unter: <http://centre4.interact.ac.nz/viewfile.php/468/file/53/23266/Correctednewsletter.pdf> (20.01.2006).
- Ministry of Education (2005c): Keys to competence. In: *Education Gazette. New Zealand* 84. Jg., H. 21. Online unter: <http://www.edgazette.govt.nz/articles.php?action=view&id=7029> (07.12.2005).
- New Zealand Qualifications Authority (NZQA) (2001): Unit Standards and Achievement Standards – What's the Difference? In: *QAnews*, H. 38. Online unter: <http://www.nzqa.govt.nz/publications/newsletters/qanews/june-2001/story1.html#usa> (06.02.2006).
- Niemann, H. (1999a): Die Schulen von morgen – „Tomorrow's schools“. In: *Die Grundschulzeitschrift* 13. Jg., H.122, S. 32-37.
- Niemann, H. (1999b): Qualitätssicherung. Eine Verpflichtung für alle Schulen in Neuseeland. In: *Die Grundschulzeitschrift* 13. Jg., H.123, S. 30-31.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2005): New Zealand. In: *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive (INCA)*. Online unter: <http://www.inca.org.uk/new-zealand.html> (06.02.2006).

7. Südostasien – Singapur und Korea

Die südostasiatischen Länder kennen vor allem „Syllabus-Ansätze“, d.h. für jedes Fach ist in einem detaillierten Lehrplan geregelt, wann was gelehrt respektive gelernt werden muss. Seit Ende der 1990er-Jahre aber wird dieser Ansatz je länger je mehr in Frage gestellt, auch wenn diese Länder in internationalen Studien wie etwa TIMSS oder PISA (Singapur nicht dabei!) stets überdurchschnittlich gut abschnitten (Ming-Gon, 2002). Die TIMS-Studien haben – in Bezug auf das Fach Mathematik – nämlich deutlich gemacht, dass südostasiatische Länder zwar überdurchschnittlich gute Resultate erzielen, dass aber die südostasiatischen SchülerInnen ein überdurchschnittlich tiefes Selbstbewusstsein in Bezug auf Mathematik sowie keine Freude am Mathematikunterricht haben (Leung & Park, 2005).

In diesem Sinne ist auch der südostasiatische Raum nicht von dem weltweiten Curriculum-Reform-Trend ausgeschlossen. Trotz der positiven Resultate, welche in internationalen Studien erzielt wurden, müssen die südostasiatischen Länder zusehen, dass sie nicht hinter die sich jetzt reformierenden Staaten zurück fallen. Doch – so fordern Leung & Park – sollen sie nicht blindlings dem allgemeinen Curriculumreform-Trend folgen, sondern darauf achten, dass sie ihre Stärken nicht aufgeben (Leung & Park, 2005, S. 19). In den südostasiatischen Ländern wird vermehrt das Konzept einer *Outcomes-based Education* – mit dem die Einführung von Performance Standards einherginge – reflektiert und diskutiert, teilweise gar als neues Paradigma gehandelt (vgl. etwa Acharya, 2003; Ming-Gong, 2002; Donnelly, 2002, 2005).

7.1 Singapur

Ende der 1990-er Jahre wurde in Singapur eine Curriculumreform eingeleitet. Man wollte auf das 21. Jahrhundert und seine Entwicklungen (Globalisierung, Beschleunigung der technologischen Entwicklung, Ökonomisierung der asiatischen Länder) vorbereitet sein. Vor diesem Hintergrund sollte das damalige Erziehungssystem analysiert und reformiert werden.

Man war der Ansicht, dass es nicht mehr alleine genüge, dass die SchülerInnen in nationalen wie internationalen Tests gut abschliessen, sondern betonte, dass man die SchülerInnen zu kreativen und kritischen DenkerInnen ausbilden müsse, welche über Kommunikationsfähigkeiten verfügen und sich hin zu lebenslangen LernerInnen entwickeln. Lernen – Kreativität – Kommunikation waren die Schlagworte (Ministry of Education, 1998a).

1997 wurden unter dem Motto „Thinking Schools, Learning Nation“ drei nationale Initiativen lanciert (Tong, 1997; vgl. auch Le Métails, 2003, S. 9; QCA, 2005b):

- National Education-Initiative³²: Einführung von National Education, welches aber nicht als eigenes Fach unterrichtet werden soll, sondern in allen Fächern – insbesondere Social Studies, Civics and Moral Education, History und Geography einfließen soll. Bei National Education geht es darum ein gemeinsames Verständnis von nationaler Identität zu schaffen und Verständnis dafür zu erzeugen (Tong, 1996).
- Thinking-Skills-Initiative
- Information Technology-Initiative

Diese drei Initiativen waren der Ausgangspunkt für die Revision des damaligen Curriculums: „Our Ministry of Education is undertaking a fundamental review of its curriculum and assessment system to see how we can better develop the creative thinking skills and learning skills required for the future. It is studying how to cut back on the amount of content knowledge that students are

³² Weiterführende Informationen finden sich unter: <http://www.moe.gov.sg/ne/> (10.02.2006).

required to learn, and to encourage teachers and students to spend more time on projects that can help develop these skills. We will use IT widely to develop communication skills and habits of independent learning. We will also strengthen National Education, through formal lessons as well as experiences outside the classroom, so as to develop stronger bonds between pupils and a desire to contribute to something larger than themselves" (Tong, 1997).

7.1.1 Curriculum Review

Im Revisionsprozess wurde das bisherige Curricula untersucht und analysiert. Daraus resultierten folgende Erkenntnisse:

- **Lernkultur:** Der Lernkultur wird zu wenig Beachtung geschenkt. Die Inhalte der Curricula sollen um bis zu 20% gekürzt werden, damit mehr Zeit für kreative Formen des Lernens vorhanden ist, etwa für Projektarbeit u.ä. (Ministry of Education, 1998a)
- **Over-Teaching und Over-Drilling:** Das Curriculum ist zu umfangreich und dadurch kommt es zu einem so genannten over-teaching“, d.h. es wird zu stark auf das Erreichen von Leistungszielen und das Bestehen von Prüfungen fokussiert, und zu „over-drilling“, d.h. anstatt dass tatsächlich die kognitiven Denk- und Problemlösefähigkeiten der SchülerInnen gefördert werden, üben die Lehrpersonen mit den SchülerInnen das Beantworten von „higher-order thinking skills“-Fragen, so dass die SchülerInnen besser auf die Prüfungen vorbereitet sind, sprich allfällige Testfragen besser antizipieren können. Das Ziel des Unterrichts ist es also primär, die SchülerInnen „examination smart“ zu machen. Infolgedessen sind die Resultate der Prüfungen/Tests weniger insofern zu verstehen, dass die SchülerInnen die Themen tatsächlich verstanden haben und beherrschen, sondern: „It appears to be the result of teachers becoming better at cramming, spotting questions and preparing students for examinations“ (Ministry of Education, 1998a, S. 11). Eine weitere Folge davon ist, dass die SchülerInnen sehr stark auf die Führung durch ihre Lehrpersonen angewiesen sind: „Currently, students tend to learn subject matter in the curriculum primarily by using techniques such as memorizing facts, scouring through ten-year-series and constant drilling, and relying on their teachers to spot the right questions“ (Ministry of Education, 1998a, S. 12).
- **„Workbook syndrome“:** In Singapur gibt das Erziehungsministerium eine Liste von Lehrmitteln heraus, deren Gebrauch empfohlen wird. Die Idee bestand darin, dass die Lehrpersonen sich diejenigen Lehrmittel aussuchen, welche ihrer Ansicht nach am ehesten den Bedürfnissen ihrer SchülerInnen entsprechen. Doch faktisch war es so, dass – gerade auch von Seiten der Eltern – auf den Lehrpersonen ein grosser Druck lag und sie sich gezwungen sahen alle Bücher zu verwenden und durchzuarbeiten. Dadurch kommt es im Unterricht zu vielen (unnötigen) Wiederholungen (Ministry of Education, 1998a).
- **Wettbewerb vs. Kooperation:** Es wird auch befürchtet, dass der grosse Wettbewerb um Noten und Testergebnisse, welcher schon auf der Primarstufe beginnt, der Idee der Kooperation sowie dem Teamgedanken widerspricht und entsprechend solche Fähigkeiten zu wenig gefördert werden (Ministry of Education, 1998a).
- **Methodenvielfalt:** Völlig durchstrukturierter und lehrpersonenzentrierter Unterricht sollte nicht die einzige Unterrichtsstrategie sein, es sollen vermehrt auch andere Methoden eingesetzt werden, z.B. Projektarbeit (Ministry of Education, 1998a).
- **Verzicht auf Schulrankings:** Es soll auf Schulrankings verzichtet werden, zumal die Erfahrung zeigt, dass sich die Schulen zu stark auf das Erreichen einer guten Rankingposition konzentrieren und dabei andere Aspekte der Entwicklung der SchülerInnen oft verloren gehen, in einem kleinen Land wie Singapur entstehe der Wettbewerb zwischen den Schulen auch ohne diese Rankings (Ministry of Education, 1998a).
- **Einführung des Faches „Civics and Moral Education“:** Das Ziel dieses Faches besteht darin soziale Fähigkeiten und die soziale Verantwortung zu fördern: „The Goal of Civics and Moral

Education is to nurture a whole and balanced person, with a strong sense of moral values, good interpersonal relationships, one who will contribute to the well-being of society and the nation, and eventually to the world at large“ (Ministry of Education, 2000, S. 6; Ministry of Education, 1998a).

Die Empfehlungen, welche aus der Untersuchung und Analyse des damaligen Curriculums resultierten, wurden im Revisionsprozess umgesetzt. Man erkannte aber, dass gewisse Veränderungen mehrere Jahre Zeit brauchten. Aus diesem Grund hat man kurz- und langfristige Massnahmen beschlossen. Zu den kurzfristigen Massnahmen gehörte u.a. das Streichen von 10-30% der Inhalte aus den meisten Syllabi, um vorderhand mehr Zeit zu haben für die Einführung neuer Lehrmethoden (Projektarbeit, kollaboratives Lernen, von der starken Lehrpersonenzentrierung zur vermehrten SchülerInnenzentrierung) sowie die Entwicklung von prozessualen, kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten (Ministry of Education, 1998c; vgl. auch Le Métais, 2003). Die ersten grossen Veränderungen – darunter auch die Revision der Syllabi – waren erst auf 2001 geplant.

7.1.2 Desired Outcomes of Education

Ein erster Schritt der Curriculumreform bestand in der Zieldefinition, d.h. es wurde bestimmt, welche Ziele durch die Erziehung erreicht werden sollen. Im Januar 1998 wurde ein Dokument unter dem Titel „Desired Outcomes of Education“ veröffentlicht, in dem ein ganzheitlicher Erziehungsansatz propagiert wird (vgl. Ministry of Education, 1998b).

SkeptikerInnen fragten sich, ob die ganzheitlich Bildung nicht zu tieferen akademischen Standards führe würde, dies wurde vom damaligen Erziehungsminister bezweifelt. Er betonte, dass es nicht um eine Entweder-Oder-Entscheidung gehe (entweder hohe Bildungsstandards oder ganzheitliche Erziehung), sondern dass auch durch ganzheitliche Erziehung hohe Leistungen erbracht werden können (Ministry of Education, 1998c).

Die *Desired Outcomes* sind aufgeteilt nach Schulstufe. Für die Post-Sekundar- sowie die Tertiärstufe werden sechs *Outcomes of Education* genannt. Dann werden auch so genannte *Intermediate Outcomes of Education* (Zwischenziele) genannt und zwar für jede der drei Stufen: Primar, Sekundar und Junior College (Mittelschule). Die Intermediate Outcomes of Education für die Primarstufe sind:

- is able to distinguish right from wrong,
- has learnt to share and put others first,
- is able to build friendships with others,
- has a lively curiosity about things,
- is able to think for and express themselves,
- takes pride in their work,
- has cultivated healthy habits,
- loves Singapore (Ministry of Education, 1998c).

Diane Kerr, eine australische Erziehungswissenschaftlerin, attestiert diese „Desired Outcomes of Education“, dass sie – im Gegensatz zu den australischen National Goals – besser formuliert und in der Gesellschaft verankert seien: „The Singaporean view of the goals of education is clear, grounded in cultural and linguistic traditions and diversity, and most importantly, agreed by government and the population“ (Kerr, 2000, S. 3).

7.1.3 Core Skills and Values

In einem weiteren Schritt des Revisionsprozesses wurden auch die folgenden acht *Core Skills and Values* identifiziert:

- literacy and numeracy,
- information skills,
- thinking skills and creativity,
- communications skills,
- social and cooperative skills,
- knowledge application skills,
- self-management skills, and
- character development

Diese Fähigkeiten und Werte werden als grundlegend erachtet und sollen wichtiger Bestandteil des Curriculums werden, sie sollen in die Syllabi der verschiedenen Fächer einfließen.

7.1.4 Syllabi

Singapur hat für jedes Fach einen eigenen Lehrplan (Syllabus), in dem detailliert ausgeführt wird, was zu welchem Zeitpunkt gelernt respektive gelehrt werden muss. Die Themen sind eindeutig abgegrenzt, d.h. die Syllabi lassen keine Zweifel bezüglich der Inhalte. In Bezug auf den Mathematik-Syllabus hält Donnelly etwa fest: „Mathematical content is specified clearly and succinctly, leaving teachers free to plan how best to teach rather than having to decide what to teach“ (Donnelly, 2005, S. 46).

Auch die zu erreichenden Ziele sind eindeutig formuliert und sind messbar, so dass schliesslich auch überprüft werden kann, welche SchülerInnen die Ziele erreicht haben und welche nicht. Sowohl Lehrpersonen wie SchülerInnen wissen genau, was von ihnen erwartet wird (Donnelly, 2005; Kerr, 2000). Ergänzt werden die Syllabi durch Vorschläge, mit welchen Methoden und Materialien unterrichtet werden könnte (QCA, 2005b) und überdies finden sich in gewissen Syllabi auch noch Anmerkungen zu den Learning Outcomes (Ziele), welche die Aufmerksamkeit der Lehrperson auf bestimmte Aspekte lenken können, welche ansonsten vielleicht übersehen worden wären (Donnelly, 2005, S. 68). Kurz gesagt: Die Lehrpläne für jedes einzelne Fach liegen in der Form von Syllabi vor, welche sowohl Input wie Output betonen: „The syllabus normally contains general and subject-specific aims and objectives, learning outcomes, knowledge, skills and values, suggested teaching strategies and assessment modes“ (QCA; 2005b). Die Syllabi bestehen also aus *Opportunity-to-Learn-Standards* (es werden mögliche Unterrichtsmethoden aufgezeigt); *Content Standards* (die Inhalte werden vorgeschrieben) und *Performance Standards* (es werden klare Ziele definiert).

Aufbau der Syllabi

Auch nach dem Revisionsprozess sind die Syllabi der verschiedenen Fächer nicht einheitlich formuliert. Gemeinsam ist aber allen Syllabi, dass einleitend immer dargestellt wird, inwiefern das Fach in einem Zusammenhang mit dem gesamten Curriculum steht und worin die Bedeutsamkeit des Faches liegt. Es werden die übergeordnete Ziele des Faches dargestellt und Assessmentstrategien aufgezeigt. Der Hauptteil des Curriculums besteht schliesslich darin, dass einerseits die Inhalte definiert werden sowie die dazugehörigen Learning Outcomes, welche von den SchülerInnen erreicht werden sollen.

Einige Syllabi können auf der Homepage des Erziehungsministeriums unter: <http://www.moe.gov.sg/cpdd/syllabuses.htm> (13.02.2006) heruntergeladen werden.

7.1.5 Assessment

Für die meisten Fächer ist im Syllabus die Beziehung zwischen Curriculum und Assessment geregelt. In regelmässigen Prüfungen wird getestet, inwiefern die Anforderungen, welche in den Syllabi vorgeschrieben werden, erfüllt wurden (Kerr, 2000). Es lässt sich in Singapur der so genannte *Teaching-to-the-Test*-Effekt feststellen. Die Lehrpersonen verwenden einen grossen Teil ihrer Zeit darauf, sicherzustellen, dass die SchülerInnen die im Syllabus festgelegten Ziele auch erreichen, damit sie letztlich bei den Prüfungen auch erfolgreich abschneiden können (Donnelly, 2005; Kerr, 2000).

Singapur hat ein sehr selektives Schulsystem, so wird bereits auf der Primarstufe für die letzten zwei Primarjahre eine Selektion nach drei Leistungsniveaus vorgenommen: „Singapur is unique in having a formal selection process during the primary phase (at age 10, Year 4) to stream children from Year 5“ (Le Métais, 2002, S. 67). Man geht davon aus, dass man in leistungsheterogenen Klassen den individuellen Bedürfnissen der einzelnen SchülerInnen weniger gerecht werden kann als in leistungshomogenen (Donnelly, 2002, S. 44).

Überdies kennt man in Singapur verschiedene Schulabschlüsse (Zertifikate). So wird die Primarstufe etwa mit einer nationalen Prüfung (*Primary School Leaving Examination*, PSLE) zur Erreichung des „Primary School Leaving Certificate“ abgeschlossen. Die PSL-Prüfungen bestimmen, wer welche Sekundarstufe besuchen kann. Es wird eingeteilt in „normal“, „spezial“ und „express“ (QCA, 2005b). Die Minimalstandards für die PSLE werden vom Ministry of Education gesetzt.

Am Ende der Sekundarschulzeit finden ebenfalls nationale Prüfungen – das Singapore Cambridge GCE 'N' Level und GCE 'O' Level – statt. Diese Prüfungen werden in Zusammenarbeit mit der britischen University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) durchgeführt. Wer gute Resultate beim GCE 'O' Level erreicht wird in der Regel zu den so genannten „Junior Colleges“ zugelassen, wo man später das so genannte GCE 'A' Level in zwei Jahren erreichen kann (QCA, 2005b). Grundsätzlich werden diese GCE-Prüfungen verwendet, um die Leistungen der Schüler zu bewerten, aber auch um die Leistungen der Schulen zu bewerten (QCA, 2005b).

7.2 (Süd)Korea

Das Konzept der kompetenzbasierten Bildung wird in Südkorea zur Zeit diskutiert. Zumindest wurde vom Korean Educational Development Institute (KEDI) ein Forschungsprojekt durchgeführt, das sich mit der Definition von Schlüsselkompetenzen von College-SchülerInnen auseinandersetzt (vgl. Kim et al., o.J.). Überdies scheinen in Korea Diskussionen zu laufen, ob man vom Syllabus-Ansatz auf den Standards-Ansatz wechseln soll (Donnelly, 2002, S. 43).

7.2.1 Nationales Curriculum

Grundsätzlich kennt man in Korea ein nationales Curriculum, welches regelmässig revidiert und damit dem gesellschaftlichen Wandel angepasst wird. Gegenwärtig ist das siebte nationale Curriculum im Einsatz, welches 1997 revidiert und von 2000 bis 2002 schrittweise implementiert wurde (QCA, 2005a). Die Schulen erstellen auf der Grundlage der nationalen Vorgaben ihr eigenes Curriculum (Le Métais, 2003, 31).

Das nationale Curriculum beinhaltet die acht gesetzlich festgelegten Fächer: *Korean Language*, *Mathematics*, *Social Studies*, *Science*, *Physical Education*, *Music*, *Fine Arts* und *Foreign Languages*. Und das Curriculum besteht eigentlich aus zwei Teilen:

1. obligatorisches Curriculum für die Jahre 1-10 (sog. *National Common Courses*),
2. freiwillige Kurse für die Jahre 11 und 12.

Das Curriculum ist nach verschiedenen Schwierigkeitsgraden und nicht nach Jahr/Schulstufe geordnet (QCA, 2005a).

Das nationale Curriculum legt fest:

- die Anzahl der Schultage,
- in welchem Schuljahre welche Fächer unterrichtet werden müssen,
- Zeitallokation für jedes Fach in jedem Schuljahr,
- Kriterien für die Entwicklung von Schulbüchern.

Überdies sind im nationalen Curriculum Richtlinien bezüglich der Lehr-Lern-Aktivitäten und Assessmentmethoden enthalten (QCA, 2005a). Es handelt sich beim nationalen Curriculum Koreas also um *Opportunity-to-Learn-Standards*, welche sich auf „den Input und Prozesse schulischen Lernens“ beziehen (vgl. Klieme et al., 2003; Maag Merki, 2005).

7.3 Fazit

Die südostasiatischen Länder kennen vor allem „Syllabus-Ansätze“, d.h. für jedes Fach ist in einem detaillierten Lehrplan geregelt, wann was gelehrt respektive gelernt werden muss. Seit Ende der 1990er-Jahre aber wird dieser Ansatz je länger je mehr in Frage gestellt, auch wenn diese Länder in internationalen Studien wie etwa TIMSS oder PISA (Singapur nicht dabei!) stets überdurchschnittlich gut abschnitten. Für die Mathematik haben die TIMS-Studien gezeigt, dass es den südostasiatischen SchülerInnen an fachspezifischem Selbstbewusstsein und an Freude am Mathematikunterricht fehlt. Die südostasiatischen Staaten fürchten deshalb, ohne besondere Anstrengungen im internationalen Vergleich zurückzufallen. Sie orientieren sich deshalb zunehmend an Konzepten einer *Outcomes-based Education*, mit denen die Einführung von *Performance Standards* einherginge.

In Singapur wurde Ende der 1990-er Jahre eine Curriculumreform eingeleitet. Man wollte die SchülerInnen vermehrt zu kreativem und kritischem Denken ausbilden. Unter dem Titel "Thinking Schools, Learning Nation" wurden drei Initiativen zusammengefasst: zur Förderung nationaler Identität, zur Förderung von Denkfähigkeiten sowie zur Förderung der Informationstechnologien. Diese drei Initiativen waren der Ausgangspunkt für die Revision des damaligen Curriculums.

In dieser Revision wurde zunächst das bestehende Curriculum analysiert. Die Analyse kam zu folgenden Schlüssen: Der Lernkultur werde zu wenig Beachtung geschenkt; das Curriculum sei zu überfrachtet und zu stark auf das Bestehen von Prüfungen (*Over-Teaching*) und zu wenig auf Denk- und Problemlösefähigkeiten ausgerichtet (*Over-Drilling*); das Durcharbeiten von zu vielen ähnlichen Lehrmitteln führe zu vielen Wiederholungen (*Workbook syndrome*), der allzu starke Wettbewerb um Noten und Testergebnisse lasse wenig Kooperation und Teamgeist zu; der lehrpersonenzentrierte und durchstrukturierte Unterricht verhindere Methodenvielfalt sowie: Die Schulen würden sich zu stark auf das Schulranking konzentrieren. Daraus wurden kurz- und längerfristige Massnahmen abgeleitet. Kurzfristig wurden zum Beispiel 10-30% der Lehrplaninhalte gestrichen, damit Zeit für neue Lehrmethoden und eine stärkere Ausrichtung an Denk- und Problemlösefähigkeiten möglich wird.

Ein neuer Lehrplan wurde anschliessend in mehreren Schritten entwickelt: In einem ersten Schritt wurden die erwünschten Resultate von Schule (*Desired Outcomes of Education*) definiert. Sie sind auf Schulstufen aufgeteilt und enthalten Zwischenziele. Dabei handelt es sich um relativ allgemein formulierte Bildungsziele. In einem weiteren Schritt wurden 8 Kernfähigkeiten und -werte (Core Skills and Values) identifiziert: Literalität und Numeralität, Informationsfähigkeit, Denkfähigkeit und Kreativität, Kommunikationsfähigkeit, soziale und kooperative Fähigkeiten, Wissensanwendungsfähigkeit, Selbstmanagementfähigkeit sowie Charakterentwicklung. Die Fähigkeiten sollen im Lehrplan in verschiedenen Fächern entwickelt werden.

Singapur hat für jedes Fach einen eigenen Lehrplan (Syllabus), in dem detailliert ausgeführt wird, was zu welchem Zeitpunkt gelernt respektive gelehrt werden muss. Die Themen sind eindeutig abgegrenzt, d.h. die Syllabi lassen keine Zweifel bezüglich der Inhalte. Auch die zu erreichenden Ziele sind eindeutig formuliert und sind messbar, so dass schliesslich auch überprüft werden kann, welche SchülerInnen die Ziele erreicht haben und welche nicht. Sowohl Lehrpersonen als auch SchülerInnen wissen genau, was von ihnen erwartet wird. Die Fachlehrpläne enthalten Hinweise auf Methoden und Materialien. Zudem enthalten sie oftmals Hinweise zu *den Learning Outcomes*, umfassen also eine Mischung aus *Opportunity-to-Learn-Standards* (es werden mögliche Unterrichtsmethoden aufgezeigt); *Content Standards* (die Inhalte werden vorgeschrieben) und *Performance Standards* (es werden klare Ziele definiert).

Für die meisten Fächer ist im Syllabus die Beziehung zwischen Curriculum und Assessment geregelt. In regelmässigen Prüfungen wird getestet, inwiefern die Anforderungen, welche in den Syllabi vorgeschrieben werden, erfüllt wurden. Es lässt sich in Singapur der so genannte *Teaching-to-the-Test*-Effekt feststellen: Die Lehrpersonen verwenden einen grossen Teil ihrer Zeit darauf, sicherzustellen, dass die SchülerInnen die im Syllabus festgelegten Ziele auch erreichen, damit sie letztlich bei den Prüfungen auch erfolgreich abschneiden können.

Singapur kennt verschiedene nationale Prüfungen, die den Zugang zu weiterführenden Schulen regeln. Mit diesen Prüfungen werden sowohl die individuellen Leistungen von SchülerInnen als auch diejenigen von Schulen bewertet.

In Südkorea kennt man ein nationales Curriculum, welches regelmässig revidiert wird. Gegenwärtig ist seit 1997 das 7. nationale Curriculum im Einsatz, das 2000 bis 2002 schrittweise implementiert wurde. Die Schulen erstellen aufgrund des nationalen Curriculums ihr eigenes Curriculum.

Das nationale Curriculum umfasst acht gesetzlich festgelegte Fächer: *Korean Language, Mathematics, Social Studies, Science, Physical Education, Music, Fine Arts* und *Foreign Languages*. Es ist nach verschiedenen Schwierigkeitsgraden und nicht nach Schuljahren oder Schulstufen gegliedert und hält die Anzahl Schultage, in welchem Jahr welche Fächer unterrichtet werden, die Zeitanteile pro Schuljahr und Schulfach sowie die Kriterien für die Entwicklung der Schulbücher fest. Zudem finden sich Richtlinien bezüglich der Lehr-Lern-Aktivitäten und Assessmentmethoden als *Opportunity-to-Learn-Standards*. Zur Zeit sind Diskussionen festzustellen über einen Wechsel vom Syllabus-Ansatz zum Standards-Ansatz.

7.4 Literatur

- Acharya, Ch. (2003): Outcome-based Education (OBE): A New Paradigm for Learning. In: CDTLink 7. Jg., H. 3, S. 7–9. Online unter: <http://www.cdtl.nus.edu.sg/link/pdf/nov2003.pdf> (20.12.2005).
- Donnelly, K. (2002): A Review of New Zealands School Curriculum. An international Perspective. Education Forum: Wellington. Online unter: http://www.educationforum.org.nz/documents/publications/review_school_curriculum.pdf (24.01.2006).
- Donnelly, K. (2005): Benchmarking Australian Primary School Curricula. Australian Government, Department of Education, Science and Training: Canberra. Online unter: http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/B6E3D22B-6E60-4A1F-920A-EFAB3E5C45FA/7940/benchmarking_curricula_report2.pdf (10.11.2005).
- Kim, A.; Yoo, H.-S.; Jang, S.-M.; Park, N.-G. (o.J.) Quality Management in Higher Education for the Development of Core Competency in College Students. Online unter: <http://www.eng.kedi.kr> (09.02.2006).

- Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E. & Vollmer, H.J. (2003): *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Le Métais, J. (2003): International Trends in Primary Education. (= INCA Thematic Study No. 9). Online unter: http://www.inca.org.uk/pdf/thematic_study_9.pdf (06.02.2006).
- Leung, F.K.S. und Park, K. (2005): Implications of TIMSS for Mathematics Curriculum Reform in East Asia. Online unter: <http://www.preal.cl/FIE/pdf/lopbc/Leung.pdf> (09.02.2006).
- Maag Merki, K. (2005): Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar. In: G.E. Becker, A. Bremerich-Vos, M. Demmer und K. Maag Merki (Hrsg.): *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich: Seelze. (= Friedrich Jahresheft XXIII). S. 12-13.
- Ming-Gon, J.L. (2002): The Learning-to-Learn Curriculum Reform in Hong Kong and School Practitioners' Successful Coping Efforts. Online unter: http://www.worldedreform.com/intercon2/ab3_15.htm (09.02.2006).
- Ministry of Education (1998a): Learning, Creating, Communicating: A Curriculum Review. Online unter: <http://www.moe.gov.sg/speeches/1998/CurryRevueReport.htm> (09.02.2006).
- Ministry of Education (1998b): Desired Outcomes of Education. Online unter: http://www.moe.gov.sg/corporate/desired_outcomes.htm (09.02.2006).
- Ministry of Education (1998c): Ministerial Statement by the Minister for Education, Radm Teo Chee Hean at the Budget Debate on 19 Mar 98. Online unter: <http://www.moe.gov.sg/speeches/1998/190398.htm> (08.02.2006).
- Ministry of Education (2000): Civics and Moral Education Syllabus. Online unter: http://www.moe.gov.sg/cpdd/doc/CivicMoral_Pri.pdf (08.02.2006).
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2005a): Korea. In: International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive (INCA). Online unter: <http://www.inca.org.uk/korea.html> (06.02.2006).
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2005b): Singapore. In: International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive (INCA). Online unter: <http://www.inca.org.uk/singapore.html> (06.02.2006).
- Seng, T.O. (o.J.): Thinking Skills, Creativity and Problem-Based Learning. Online unter: <http://pbl.tp.edu.sg/Others/Articles%20on%20Others/TanOonSeng.doc> (13.02.2006).
- Tong, C.Ch. (1996): The Rationale for National Education. Online unter: <http://www.moe.gov.sg/ne/keyspeeches/sep08-96.htm> (13.02.2006).
- Tong, G.Ch. (1997): Shaping our Future: Thinking Schools, Learning Nation. Online unter: <http://www.moe.gov.sg/speeches/1997/020697.htm> (13.02.2006).