

Walter Herzog

2 Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen?

Für eine klare Beantwortung der Frage im Titel meines Beitrags ist es vermutlich zu früh. Ob Bildungsstandards und Kompetenzmodelle zur Verbesserung des Unterrichts beitragen oder nicht, lässt sich zurzeit schwer sagen. In Ländern wie Deutschland, Österreich und der Schweiz sind wir eben erst dabei, die standardbasierte Schulreform umzusetzen.

Allerdings sind wir nicht die Ersten, die mit dieser Art von Reform experimentieren. In den USA gibt es seit den 1980er-Jahren Versuche, das Schulsystem über Standards besser zu kontrollieren (vgl. Gamoran 2007, S. 81ff.). Auch wenn die Situation in den USA mit hiesigen Verhältnissen nicht direkt vergleichbar ist, gibt es genügend Parallelen und Übereinstimmungen, die es nahe legen, bei den folgenden Ausführungen auf Studien aus den USA zurückzugreifen.

Um die Differenz zwischen den Ländern zu respektieren, werde ich mich nicht ausschließlich auf empirische Analysen stützen, sondern eine Gesamtschau der standardbasierten Bildungsreform anstreben. Wenn wir etwas besser verstehen, wo die theoretischen Grundlagen der Reform liegen, sind wir auch eher in der Lage zu beurteilen, was mit Bildungsstandards und Kompetenzmodellen auf uns zukommen wird.

Ich frage nach der Zielsetzung der standardbasierten Schulreform (2.1), versuche, deren Logik herauszuarbeiten (2.2), lege dar, wie diese Logik im Rahmen von *High-Stakes Tests* (2.3) und Kompetenzmodellen (2.4) umgesetzt wird, und schließe mit einem kurzen Fazit (2.5).

2.1 Durchgreifende Steuerung des Schulsystems

Schulsysteme sind komplexe Gebilde, die sich vereinfachend nach vier Ebenen differenzieren lassen:

- Individuen: Auf der untersten Ebene finden wir die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrkräfte.

- **Schulklassen:** Die Individuen werden durch administrative Maßnahmen zu Gruppen zusammengeführt.
- **Einzelschulen:** Die Schulklassen bilden Teil einer bürokratischen Organisationseinheit namens Schule.
- **Schulsystem:** Das Schulsystem als Ganzes umfasst die Einzelschulen sowie den administrativen Apparat zur Steuerung des Systems.

Bildungsstandards liegen auf der obersten Ebene und versprechen eine bessere Steuerung des Schulsystems (vgl. Klieme et al. 2003, S. 32). Die verbesserte Steuerung ist jedoch nicht Selbstzweck, sondern steht im Dienste der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht (vgl. Rowe 2000, S. 73f.). Diese ihrerseits haben ihr Telos in der Steigerung der Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Nationale Bildungsstandards „setzen den Standard für die Leistungen der *Schule*, und zwar so, dass man ihn an *Individuen* vergleichend messen kann“ (Klieme et al. 2003, S. 55 – Hervorhebung W.H.).

Interessant an diesem Zitat ist die Akzentverschiebung von den Schülerinnen und Schülern als Messgröße zur Schule als Beurteilungseinheit. Es sind *deren* Leistungen, die letztlich zur Diskussion stehen. Obwohl man sich das Lernen nicht anders vorstellen kann denn als Vorgang, den die Lernenden selber bewirken, stehen Bildungsstandards in einer Tradition, die in der Schule eine Kausalursache für die Schülerleistungen sieht (vgl. Herzog 2007). Dafür stehen das Input-Output-Modell des Bildungssystems und das paradoxe Konzept der *Outputsteuerung*. Die Schulen sollen über ihre Ergebnisse reguliert werden, und diese werden nach den Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler bemessen.¹

Instanz der Systemsteuerung ist die Politik. Sie definiert die „Maßstäbe, nach denen der ‚Output‘ erfasst und bewertet werden kann“ (Klieme et al. 2003, S. 99). Der Clou der standardbasierten Schulreform liegt jedoch darin, dass von der politischen Steuerung eine Wirksamkeit erwartet wird, die weit über die Systemebene hinausreicht und sich bis zur Ebene der Einzelschule und des Unterrichts, ja bis zur Individualebene erstreckt.

2.2 Zur Logik der standardbasierten Schulreform

Doch wie soll dies möglich sein? Wie kann ein Steuerungsimpuls, den die Politik auf der Systemebene auslöst, auf die unteren Ebenen des Schulsystems durchschlagen? Die Antwort lautet, dass die Erwartung auf eine derart

¹ Steuern – das zeigt die Kybernetik – kann man aber nur den Input. Am Output lässt sich lediglich ablesen, ob man richtig oder falsch gesteuert hat. Eine „Outputsteuerung“ ist daher ein hölzernes Eisen.

weitreichende Steuerung nur im Rahmen eines *technokratischen Reformansatzes* eingelöst werden kann (vgl. Herzog 2006, 2008).

Popham (2004), der die standardbasierte Schulreform in den USA mit kritischer Aufmerksamkeit verfolgt, führt deren Logik auf das Zweck-Mittel-Schema zurück. Im ersten Schritt werden Ziele festgelegt, die auf einem operationalen Niveau messbar sind, im zweiten Schritt werden die Ziele umgesetzt, und im dritten Schritt wird mittels standardisierter Messverfahren überprüft, ob die Ziele erreicht wurden. „SBE [Standards-Based Education, W.H.] is nothing more that a posh *ends-means* model wherein content standards represent intended ends, teaching constitutes the means for achieving those ends, and test results supply the evidence regarding whether the means did, in fact, achieve the intended ends“ (ebd., S. 17).

Charakteristisch für die standardbasierte Schulreform ist nun, dass das Zweck-Mittel-Schema auf *allen* Ebenen des Schulsystems installiert wird. Wo auf der Ebene des Gesamtsystems das Bildungsmonitoring und die politische bzw. administrative Intervention über eine Feedbackschleufe zusammengeführt werden, da steht die Einzelschule über interne und externe Evaluationen in zirkulärer Beziehung zu sich selbst. Genauso der Unterricht, der im Sinne der kybernetischen Didaktik sich selber beobachten und laufend aus seinen Fehlern lernen soll. Und selbst auf der Individualebene wird das Lernen der Schülerinnen und Schüler als Feedbackprozess dargestellt.² Dabei haben wir es nicht mit *Analogien* zu tun, sondern mit der Überzeugung, die vier Ebenen würden *tatsächlich* nach derselben Logik funktionieren und könnten demnach von der höchsten Ebene aus durchgreifend gesteuert werden. Hier liegt der kennzeichnende Unterschied, der die standardbasierte Schulreform von früheren technokratischen Reformansätzen unterscheidet, die zumeist lediglich an einer Ebene angesetzt haben.

Wie aber sind die Regulierungsprozesse auf den verschiedenen Ebenen miteinander verbunden? Was ist das Medium, das die Steuerungsimpulse von den oberen auf die unteren Ebenen überträgt? Die Antwort scheint auf den ersten Blick einfach zu sein: Es sind die *Bildungsstandards*, welche in den Feedbackschleifen zirkulieren und die Ebenen miteinander verbinden. In der Klieme-Expertise heißt es, Standards seien „ein Kriterium für die Lernergebnisse jeder *Schule*, jeder *Klasse* und konsequenterweise jeder einzelnen *Schülerin* und jedes einzelnen *Schülers*“ (Klieme et al. 2003, S. 48 – Hervorhebung W.H.).³ Demnach müssen es die Standards sein, die als Transformati-

² Es ist nicht schwer, für alle vier Ebenen Illustrationen zu finden, die bildlich veranschaulichen, wie man sich die Umsetzung des Zweck-Mittel-Schemas vorstellt (vgl. zur Systemebene: SKBF 2006, S. 7; zur Organisationsebene: LS 2007, S. 35; zur Unterrichtsebene: von Cube 1986, S. 49; zur Individualebene: Seel 2000, S. 230).

³ Ähnlich heißt es bei Drüke-Noe et al. (2008), Bildungsstandards falle eine „Steuerungsfunk-

onsriemen zwischen den Ebenen des Schulsystems dienen und garantieren, dass sich die politischen Steuerungsimpulse bis auf die Individualebene der Schülerinnen und Schüler umsetzen.

So richtig die Antwort ist, so wenig vermag sie zu genügen. Denn was genau ist der *Mechanismus*, der die Übertragung der Steuerungsimpulse garantiert? Aus meiner Sicht gibt es auf diese Frage zwei Antworten: eine *angloamerikanische* und eine *zentraleuropäische*. Damit will ich andeuten, dass wir es mit zwei unterschiedlichen Ansätzen der standardbasierten Schulreform zu tun haben, die sich geografisch lokalisieren lassen, sich aber nicht gegenseitig ausschließen.

2.3 Standardbasierte Schulreform à l'américaine

Ein Kernelement des technologischen Modells, das der standardbasierten Schulreform zugrunde liegt, bildet der Ist-Soll-Vergleich. An diesem Vergleich entscheidet sich, ob die vorgegebenen Ziele erreicht wurden oder nicht. Die *Soll*-Komponente liegt in den Bildungsstandards, die *Ist*-Komponente in den Ergebnissen der Tests, mittels derer die Standards überprüft werden. Insofern wirkt die testbasierte Messung der Schülerleistungen als Mechanismus, um die politische mit der pädagogischen Steuerung der Schule zu verbinden.⁴

Wie sehr den Tests die gesuchte Scharnierfunktion zukommt, erweist auch die Tatsache, dass ein Großteil der vorliegenden Forschung zur standardbasierten Schulreform in den USA an genau diesem Punkt ansetzt. Untersucht wird die Qualität der Tests, deren Einfluss auf den Unterricht und ihre Auswirkungen auf den Lehrerberuf.

2.3.1 Qualität der Tests

Die Qualität der Tests ist dann von kritischer Bedeutung, wenn die Testergebnisse Auswirkungen auf der Individualebene haben, d.h. mit Konsequenzen für die Lehrkräfte oder die Schülerinnen und Schüler verbunden sind. Solche auf Tests basierende *High-Stakes Decisions* stellen ein zentrales Merkmal der standardbasierten Schulreform in den angloamerikanischen Ländern dar. Dabei ist höchst umstritten, ob die Qualität der Tests ausreicht, um verlässliche Entscheidungen auf der Individualebene zu treffen.

tion auf *systemischer* Ebene, auf *schulischer* Ebene und auf der *individuellen* Ebene der Schülerinnen und Schüler zu“ (ebd., S. 374 – Hervorhebung W.H.).

⁴ Bei Halbheer und Reusser (2008, S. 260) heißt es, die systemweiten Tests zur Überprüfung von Bildungsstandards bildeten das *Herzstück* der standardbasierten Schulreform.

Problematisch ist der Einsatz von Tests, die curricular invalide sind, d.h. Wissen oder Fähigkeiten messen, die nicht Gegenstand des Unterrichts waren. Wenn solche Tests Konsequenzen auf der Individualebene haben oder der Lehrkraft ein Feedback zu ihrem Unterricht geben sollen, dann ist ihre Aussagekraft vergleichsweise gering. „To use students’ performances on instructionally insensitive tests to identify instructionally effective (or ineffective) schools is every bit as silly as it sounds. Yet that is precisely what is going on in most parts of our nation“ (Popham 2004, S. 15).

Es bestehen weitere Probleme mit *High-Stakes Tests*, wie etwa die Inflation an Standards, die es kaum erlaubt, qualitativ zureichende Instrumente zu entwickeln, oder das Testformat, das sich zumeist auf Multiple-Choice-Aufgaben beschränkt, die nicht in der Lage sind, höhere kognitive Leistungen zu erfassen. Die Probleme haben zur Folge, dass die Lehrkräfte die Testergebnisse für Entscheidungen, die ihren Unterricht betreffen, als wenig hilfreich empfinden (vgl. Ingram et al. 2004; Smith 1991). Zudem fühlen sie sich durch die Tests unter Druck gesetzt, was sich negativ auf die Qualität des Unterrichts auswirkt.

2.3.2 Auswirkungen auf den Unterricht

Es kann nicht erstaunen, dass Lehrkräfte ihren Unterricht unter Bedingungen eines *High-Stakes Testing* an den Tests orientieren, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Erstens *curricular*: Sie richten ihren Unterricht stofflich am Inhalt der Testaufgaben aus. Zweitens *didaktisch*: Sie orientieren sich am Testformat und passen den Unterricht formal den *Paper-and-Pencil*- und *Multiple-Choice*-Aufgaben an. Drittens *methodisch*: Sie verengen den Unterricht auf traditionelle Lehrformen und das Einpauken von Wissen. Alle drei Reaktionen lassen sich empirisch belegen (vgl. Au 2007; Herman 2004; Mathison/Freeman 2004; McCloskey/McMunn 2000; McNeil 2000; Rowe 2000, S. 75f.; Smith 1991; Teachers College Record 2004, Heft 6; Valli et al. 2008).

Bedeutsam als Determinanten des Unterrichts sind demnach nicht die Bildungsstandards, sondern die *Tests*, mittels derer die Standards überprüft werden. Dafür steht der etwas schillernde Begriff des *Teaching-to-the-Test*. Der Unterricht wird auf Fächer und Inhalte begrenzt, die getestet werden; aufgegeben werden Vertiefungsthemen, Projekte, Museumsbesuche, Gruppenunterricht, Exkursionen etc. Die Tests übernehmen damit sehr genau die Aufgabe, zwischen politischer und pädagogischer Steuerung der Schule zu vermitteln.

2.3.3 Auswirkungen auf den Lehrerberuf

Nach McNeil (2000) fühlen sich die Lehrkräfte von den Standards und den Tests zu ihrer Überprüfung in ihrer Professionalität bedrängt. Im Kernbereich

ihrer Tätigkeit empfinden sie eine Art schizophrene Spaltung zwischen dem, was sie für die Tests tun, und dem, was sie für die Schülerinnen und Schüler tun. Sie sehen sich genötigt, „[to] choose between their personal survival in the system or their students' education“ (ebd., S. 192).

In einem vergleichbaren Dilemma befinden sich die von Mathison und Freeman (2004) untersuchten Lehrkräfte. Sie schwanken zwischen dem selbst gesetzten Wunsch auf Individualisierung des Unterrichts und der fremd bestimmten Notwendigkeit auf Standardisierung der Schülerleistungen.⁵ Die Administration externer Tests empfinden sie als Misstrauensbekundung gegenüber ihrer beruflichen Kompetenz (vgl. Hill 2004, S. 1120; Meier 2004, S. 71ff.; Rex/Nelson 2004, Smith 1991). Nicht nur McNeil (2000) und Mathison/Freeman (2004), sondern auch weitere Autorinnen und Autoren verwiesen auf die Gefahr der Deprofessionalisierung des Lehrerberufs, die mit der standardbasierten Schulreform einhergeht.

2.4 Standardbasierte Schulreform à l'européenne

In *High-Stakes Tests* liegt eine Antwort auf die Frage nach dem Mechanismus, der die politischen Steuerungsimpulse an die unteren Ebenen des Schulsystems weitergibt. Es ist dies die angloamerikanische Antwort. Im Folgenden wollen wir uns der *zentraleuropäischen* Antwort zuwenden.

Tests müssen nicht zwingend mit weit reichenden Konsequenzen verbunden sein. Insofern kann man sich eine standardbasierte Schulreform vorstellen, die ohne *High-Stakes Testing* auskommt.⁶ Genau dies scheint auf Deutschland, Österreich und die Schweiz zuzutreffen. Statt auf folgenreiche Tests setzt man auf Kompetenzen, genauer gesagt auf *Kompetenzmodelle*, die als Scharnier dienen, um die Regelkreise der Politik und der Pädagogik miteinander zu verbinden.

Die Klieme-Expertise weist den Kompetenzmodellen die Aufgabe zu, „... die Ziele, die Struktur und die Ergebnisse fachlicher Lernprozesse zu beschreiben. Sie bilden die Komponenten und *Stufen der Kompetenzentwicklung* von Schülerinnen und Schülern ab und bieten somit eine Orientierung für schulisches Lehren und Lernen“ (Klieme et al. 2003, S. 135 – Hervorhebung W.H.). Erst die Kompetenzmodelle „... geben den Standards eine Orientie-

⁵ Es fällt auf, wie oft von Dilemmata und Widersprüchen die Rede ist, von denen die Lehrkräfte aufgrund der standardbasierten Schulreform betroffen sind (vgl. Gamoran 2007; Monson/Monson 1997; McNeil 2000, Rowe 2000, S. 77; Sandholtz et al. 2004, S. 1200).

⁶ In diesem Sinne unterscheidet Thompson (2001) eine *gute* von einer *schlechten* Standardbewegung. Die gute orientiert sich an „authentischen“ Tests, die ausschließlich pädagogischen Zwecken dienen, während die schlechte Tests benutzt, um Druck auf Schulen, Lehrkräfte und Schüler auszuüben.

rungskraft für den Unterricht, indem sie *unmittelbar einsichtig* und nachvollziehbar, illustriert an *konkreten Anforderungen*, demonstrieren, welche Entwicklungs- und Niveaustufen fachliche Kompetenzen haben“ (ebd. – Hervorhebungen W.H.).

Die beiden Zitate, die kurz aufeinander folgen, sind in doppelter Weise aufschlussreich. *Erstens* steht nicht wie beim *High-Stakes Testing* die Outputmessung im Vordergrund, sondern die Modellierung fachlicher Lernprozesse. Die Kompetenzmodelle sollen „kumulatives Lernen über mehrere Jahrgänge und Niveaustufen hinweg darstellen“ (Klieme et al. 2003, S. 50), d.h. den *Prozess des Kompetenzerwerbs* abbilden (ebd., S. 75ff., 135f.). *Zweitens* eröffnen die Kompetenzmodelle nicht nur die Aussicht auf ein Curriculum im strengen Sinn, sondern geben von diesem Curriculum auch eine *konkrete Beschreibung*. So heißt es von den Bildungsstandards, diese würden „konkrete Kompetenzanforderungen bestimmen“ (ebd., S. 99). Indem die Kompetenzen und ihre Stufung „konkret beschrieben“ (ebd., S. 19) würden, werde „*sichtbar*, in welcher Richtung und auf welchem Weg sie [die Schülerinnen und Schüler, W.H.] gefördert werden können“ (ebd., S. 135 – Hervorhebung W.H.).⁷ Dadurch würden die Ziele und Anforderungen der Schule „transparent“ (ebd., S. 48). Der praktische Nutzen, den ein sichtbares und transparentes Curriculum bietet, ist enorm, denn jede Lehrkraft, die über ein Kompetenzmodell dieser Art verfügt, kann sich bei der Planung ihres Unterrichts die relevanten Zusammenhänge „auf einen Blick [!] ‚sinnfällig‘ machen“ (Lersch 2007, S. 443).⁸

Wie erklärt sich der dezidierte Anspruch auf Sichtbarkeit und Anschaulichkeit der Kompetenzstufen? Die Frage stellt sich insbesondere angesichts des Kompetenzbegriffs, der in der Klieme-Expertise verwendet wird.⁹ Kompetenzen werden als theoretische Konstrukte eingeführt, die sich als solche weder einfach *beschreiben* noch irgendwie *sichtbar* machen lassen. Dass man es anders haben will, ergibt sich aus der Funktion, die den Kompetenzmodellen

⁷ Ähnlich geht man im schweizerischen HarmoS-Projekt davon aus, die den Bildungsstandards zu Grunde liegenden Kompetenzmodelle würden die „Entwicklungsverläufe von Kompetenzen *sichtbar* machen“ (Maradan/Mangold 2005, S. 4 – Hervorhebung W.H.).

⁸ „Klarheit“, „Konkretheit“, „Sichtbarkeit“ und „Transparenz“ sind Ausdrücke, die in der standardbasierten Schulreform im deutschsprachigen Raum häufig verwendet werden. Um noch ein Beispiel zu geben: „Bildungsstandards sollten ... das tun, wofür sie entwickelt worden sind, nämlich Klarheit geben, worauf es in der Schule ankommt“ (Specht/Lucyshyn 2008, S. 324).

⁹ Die Klieme-Expertise stützt sich auf eine Definition von Weinert, wonach Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme et al. 2003, S. 21, 72).

zugewiesen wird. Sie sollen nämlich leisten, was in den USA den *High-Stakes Tests* aufgetragen ist, d.h. die pädagogische an die politische Regulierungsschleife anbinden, damit die Steuerungsimpulse von der Systemebene bis zur Unterrichtsebene vordringen können.

Falls Kompetenzmodelle tatsächlich in der Lage sein sollten, die „Stufen der Kompetenzentwicklung“ (Klieme et al. 2003, S. 135) abzubilden, würden sie eine didaktische und nicht – wie die *High-Stakes Tests* – eine evaluative Funktion erfüllen. Sie würden vorschreiben, *wie unterrichtet werden muss*. Dadurch könnten sie einen ähnlichen Zwang ausüben wie die Tests. Denn wo gleichsam vor Augen liegt, was zu tun ist, da verengt sich der Spielraum für die Gestaltung des Unterrichts auf vergleichbare Art, wie wenn Tests vorgeben, was in der Schule zu erreichen ist.

2.5 Bilanz

Die standardbasierte Schulreform unterscheidet sich von früheren Versuchen einer technokratischen Erneuerung der Schule im Einbezug aller Ebenen des Schulsystems, denen dieselbe Logik der Steuerung unterstellt wird. Eine durchgreifende Steuerung des Systems ist aber nur möglich, wenn die Regulierungsschleifen der verschiedenen Ebenen aufeinander abgestimmt sind. Das scheint auf zwei Arten möglich zu sein: einerseits mittels *High-Stakes Tests*, die an den Lernleistungen ansetzen und für die einzelne Schule, die Lehrkräfte sowie die Schülerinnen und Schüler gravierende Konsequenzen haben können, und andererseits mittels *Kompetenzmodellen*, die bei der Unterrichtsgestaltung ansetzen und normierend auf das Curriculum Einfluss nehmen.

Die erste Variante einer durchgreifenden Steuerung des Schulsystems ist – wie die Erfahrungen aus den USA zeigen – nicht sonderlich empfehlenswert, da sie zu drastischen Einschränkungen und Verkürzungen des Unterrichts führt. Die zweite Variante ist vielleicht eher zu empfehlen. Doch ist sie mit dermaßen hohen Ansprüchen an die Entwicklung von Kompetenzmodellen verbunden, dass sich die Frage aufdrängt, ob wir solche Modelle jemals haben werden. Falls wir sie *nicht* haben sollten, weil es in absehbarer Zeit nicht gelingen wird, wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Kompetenzmodelle zu entwickeln, ist nicht auszuschließen, dass uns – vielleicht schneller als uns lieb sein könnte – amerikanische Verhältnisse drohen.

Literatur

- Au, W. (2007): High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. In: *Educational Researcher*, Vol. 36, pp. 258-267.
- Cube, F. von (1986): Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hrsg.): *Didaktische Theorien*. – Hamburg, S. 47-60.
- Drücke-Noe, Chr./Keller, K./Blum, W. (2008): Bildungsstandards – Motor für Unterrichtsentwicklung und Lehrerbildung? In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26. Jg., S. 372-382.
- Gamoran, A. (2007): School Accountability, American Style: Dilemmas of High-Stakes Testing. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29. Jg., S. 79-94.
- Halbheer, U./Reusser, K. (2008): Outputsteuerung, Accountability, Educational Governance – Einführung in Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26. Jg., S. 253-266.
- Herman, J. L. (2004): The Effects of Testing on Instruction. In: Fuhrman, S. H./Elmore, R. F. (Eds.): *Redesigning Accountability Systems for Education*. – New York, pp. 141-166.
- Herzog, W. (2006): Bildungsstandards: Selbstverständlichkeit oder Rückfall in technokratische Illusionen? In: Voß, R. (Hrsg.): *Wir erfinden Schulen neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. – Weinheim, S. 175-181.
- Herzog, W. (2007): Erziehung als Produktion. Von der anhaltenden Verführbarkeit des pädagogischen Denkens durch die Politik. In: Crotti, C./Gonon, Ph./Herzog, W. (Hrsg.): *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven*. – Bern, S. 229-259.
- Herzog, W. (2008): Unterwegs zur 08/15-Schule? Wider die Instrumentalisierung der Erziehungswissenschaft durch die Bildungspolitik. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30. Jg., S. 13-31.
- Hill, C. (2004): Failing to Meet the Standards: The English Language Arts Test for Fourth Graders in New York State. In: *Teachers College Record*, Vol. 106, pp. 1086-1123.
- Ingram, D./Louis, K. S./Schroeder, R. G. (2004): Accountability Policies and Teacher Decision Making: Barriers to the Use of Data to Improve Practice. In: *Teachers College Record*, Vol. 106, pp. 1258-1287.
- Klieme, E./Avernius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. – Bonn.
- Lersch, R. (2007): Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: *Die Deutsche Schule*, 99. Jg., S. 434-446.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) (2007): *Leitfaden zur Selbstevaluation an Schulen*. – 3. Aufl. – Stuttgart.
- Maradan, O./Mangold, M. (2005): Bildungsstandards in der Schweiz: Das Projekt HarmoS. In: *ph-akzente*, H. 2, S. 3-7.
- Mathison, S./Freeman, M. (2004): Teachers Working with Standards and State Testing. In: Mathison, S./Ross, E. W. (Eds.): *Defending Public Schools. Volume IV: The Nature and Limits of Standards-Based Reform and Assessment*. – Westport, CT, pp. 81-91.
- McCloskey, W./McMunn, N. (2000): Strategies for Dealing with High-Stakes State Tests. In: *Phi Delta Kappan*, Vol. 82, pp. 115-120.
- McNeil, L.N. (2000): *Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing*. – New York.
- Meier, D. (2004): NCLB and Democracy. In: Meier, D./Wood, G. (Eds.): *Many Children Left Behind. How the No Child Left Behind Act Is Damaging Our Children and Our Schools*. – Boston, pp. 66-78.
- Monson, R. J./Monson, M. P. (1997): Professional Development for Implementing Standards: Experimentation, Dilemma Management, and Dialogue. In: *NASSP Bulletin*, Vol. 81, No. 590, pp. 65-73.

- Popham, W. J. (2004): Standards-Based Education: Two Wrongs Don't Make a Right. In: Mathison, S./Ross, E. W. (Eds.): *Defending Public Schools. Volume IV: The Nature and Limits of Standards-Based Reform and Assessment.* – Westport, CT, pp. 15-25.
- Rex, L. A./Nelson, M. C. (2004): How Teachers' Professional Identities Position High-Stakes Test Preparation in Their Classrooms. In: *Teachers College Record*, Vol. 106, pp. 1288-1331.
- Rowe, K. J. (2000): Assessment, League Tables and School Effectiveness: Consider the Issues and „Let's Get Real"! In: *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 1, pp. 73-98.
- Sandholtz, J. H./Ogawa, R. T./Scribner, S. P. (2004): Standards Gaps: Unintended Consequences of Local Standards-Based Reform. In: *Teachers College Record*, Vol. 106, pp. 1177-1202.
- Seel, N. M. (2000): *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen.* – München.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (2006): *Bildungsbericht Schweiz 2006.* – Aarau.
- Smith, M. L. (1991): Put to the Test: The Effects of External Testing on Teachers. In: *Educational Researcher*, Vol. 20, No. 5, pp. 8-11.
- Specht, W./Lucyshyn, J. (2008): Einführung von Bildungsstandards in Österreich – Meilenstein für die Unterrichtsqualität? In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26. Jg., S. 318-325.
- Thompson, S. (2001): The Authentic Standards Movement and Its Evil Twin. In: *Phi Delta Kappan*, Vol. 82, pp. 358-365.
- Valli, L./Croninger, R. G./Chambliss, M. J./Graeber, A. O./Buese, D. (2008): *Test Driven. High-Stakes Accountability in Elementary Schools.* – New York.

Axel Gehrman
Uwe Hericks
Manfred Lüders (Hrsg.)

Bildungsstandards und Kompetenz- modelle

**Beiträge zu einer aktuellen
Diskussion über Schule,
Lehrerbildung und Unterricht**

KLINKHARDT

**BILDUNGSSTANDARDS UND
KOMPETENZMODELLE**
Beiträge zu einer aktuellen Diskussion
über Schule, Lehrerbildung und Unterricht

herausgegeben von
Axel Gehrman, Uwe Hericks
und Manfred Lüders

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2010



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über
<http://dnb.d-nb.de>.

2010.3.a. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen
Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik.

Printed in Germany 2010.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1733-2

Inhalt

Vorwort	13
---------------	----

I Standards als Steuerungsinstrumente im Schulsystem.....	21
--	-----------

Sigrid Zeitler, Olaf Köller, Bernd Tesch

1 Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.....	23
1.1 Bildungsstandards als Steuerungsinstrumente.....	23
1.2 Bildungsstandards und Qualitätssicherung	26
1.3 Von Kompetenzskalen zu Kompetenzstufen.....	28
1.4 Von den Bildungsstandards zum Unterricht.....	32
1.5 Zusammenfassung.....	35

Walter Herzog

2 Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen?	37
2.1 Durchgreifende Steuerung des Schulsystems.....	37
2.2 Zur Logik der standardbasierten Schulreform.....	38
2.3 Standardbasierte Schulreform <i>à l'américaine</i>	40
2.3.1 Qualität der Tests.....	40
2.3.2 Auswirkungen auf den Unterricht.....	41
2.3.3 Auswirkungen auf den Lehrerberuf.....	41
2.4 Standardbasierte Schulreform <i>à l'européenne</i>	42
2.5 Bilanz	44

Uwe Maier

3 Formative und summative Aspekte testbasierter Schulreformen ...	47
3.1 Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten als Teil testbasierter Schulreformen.....	47
3.2 Formative und summative Aspekte zentraler Leistungsmessungen.....	48
3.3 Zentrale Testsysteme als Vorbild für Lehrkräfte und Schulen	51

Robert Kreitz

4 Was ist es, was Kompetenztests messen?	55
4.1 Das Kompetenzkonstrukt „Hörverstehen“ des IQB.....	57
4.2 Analyse der Beispielaufgabe „Historical Tour“	59
4.3 Detailkritik der Aufgabenitems	63
4.4 Einwände gegen die Testkritik.....	66

**II Standards im Kontext
der Professionalisierung des Lehrberufs 71**

Johannes König, Rainer Peek (†), Sigrid Blömeke

**5 Erfassung von Ergebnissen
der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung 73**

5.1 Einleitung..... 73
5.2 Die Erfassung pädagogischen Wissens..... 74
5.3 Ableitung der Fragestellung..... 78
5.4 Stichprobe und Skalierung des Tests 79
5.5 Ergebnisse..... 80
5.6 Diskussion..... 82

Colin Cramer

**6 Kompetenzerwartungen Lehramtsstudierender.
Grenzen und Perspektiven selbsteingeschätzter Kompetenzen
in der Lehrerbildungsforschung 85**

6.1 Überlegungen zur gegenwärtigen Praxis der Kompetenzerfassung..... 85
6.2 Begründungen und Fragestellung..... 88
6.3 Stichprobe 89
6.4 Operationalisierung 90
6.5 Ergebnisse..... 91
6.6 Neujustierung selbsteingeschätzter Kompetenzen..... 94

*Margarete Dieck, Diemut Kucharz, Oliver Küster,
Katharina Müller, Tanja Rosenberger, Stefanie Schnebel*

**7 Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in
verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen
Begleitung des Modellversuchs „Praxisjahr Biberach“ durch die
Pädagogische Hochschule Weingarten..... 99**

7.1 Zur Verwendung des Kompetenzbegriffs100
7.2 Selbsteingeschätzte Kompetenzentwicklung.....101
7.3 Unterrichtliche Handlungskompetenz103
7.4 Entwicklung fachdidaktischer Planungskompetenz.....104
7.5 Unterrichtsnachbesprechungen
als Beitrag zur Kompetenzentwicklung106
7.6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse107

*Tobias Leonhard, Norbert Nagel, Thomas Rihm,
Veronika Strittmatter-Haubold, Petra Wengert-Richter*

8 Zur Entwicklung von Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden.....	111
8.1 Einleitung.....	111
8.2 Reflexionskompetenz als Ziel der Lehrerbildung.....	111
8.2.1 Bestimmungsmerkmale von Reflexion	111
8.2.2 Reflexion und Kompetenz.....	113
8.2.3 Modellierung von Reflexionskompetenz	114
8.3 Beschreibung des Evaluationsvorhabens	115
8.3.1 Kontext und Genese.....	115
8.3.2 Evaluationsgegenstand: Begleitformate schulpraktischer Studien	116
8.3.3 Evaluationskriterium: Reflexionskompetenz.....	117
8.4 Beschreibung des Instruments zur Messung der Reflexionskompetenz	118
8.4.1 Zugrundeliegende Prämissen.....	118
8.4.2 Konkrete Gestaltung des Forschungsinstruments	119
8.4.3 Einsatz des Instruments.....	120
8.4.4 Entwicklung der Auswertungsverfahren	121
8.4.5 Aktueller Stand der Auswertung.....	124

Stefan Albisser, Manuela Keller-Schneider

9 Entwicklung der Unterrichtskompetenz – Bedeutung von Professionswissen, Überzeugungen und Dispositionen im Prozess des Unterrichten Lernens.....	129
9.1 Fragestellung.....	129
9.2 Forschungskontext der Problemstellung	130
9.2.1 Entwicklung und Bedeutung der Berufsforschung für die Evaluationsstudie zum Lehren lernen	130
9.2.2 Wissen, Überzeugungen und Kompetenzentwicklung unter dem Druck von Anforderungen	131
9.2.3 Stufen der Kompetenzentwicklung.....	131
9.2.4 Die Nutzung von Lerngelegenheiten in Abhängigkeit verschiedener Dispositionen	132
9.3 Design, methodisches Vorgehen, Erhebungsinstrumente	132
9.3.1 Kontext des Studienschwerpunkts	132
9.3.2 Evaluationsauftrag.....	133
9.3.3 Design, Erhebungsinstrumente, Auswertungsverfahren.....	134

9.4	Befunde.....	136
9.4.1	Wie lernen Schüler/innen? – Veränderungen der Studierenden-Überzeugungen.....	136
9.4.2	Befunde zur Zielerreichung eines auf Konzeptveränderung bei den Schüler/innen angelegten Unterrichts	137
9.4.3	Kontrastive Analyse der beiden Gruppen.....	138
9.5	Diskussion und Folgerungen.....	141
III	Standards im fachbezogenen Unterricht.....	145

Johannes Meyer-Hamme

10	„Wenn’s halt darum geht, dass die Osmanen vor Wien standen...“ – Zur systematischen Berücksichtigung der Subjektperspektive auf die fachliche Kompetenzentwicklung	147
10.1	Unterrichtsforschung aus der Perspektive der Bildungsgangforschung	148
10.2	Historische Kompetenzen und das Problem der Messbarkeit	150
10.3	Drei Fallskizzen über den Zusammenhang von Kompetenzentwicklung und Identitätsreflexion	153
10.3.1	Süleyman	153
10.3.2	Dzenan	154
10.3.3	Stefanie	155
10.4	Fazit: Notwendig sind Bildungsgangstudien mit dem Fokus auf fachliche Kompetenzentwicklung	156

Hans-Dieter Sill

11	Kritik und Perspektiven der aktuellen Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss im Fach Mathematik.....	159
11.1	Zur Geschichte der aktuellen Bildungsstandards	159
11.2	Generelle Probleme der Bildungsstandards für den Mittleren Abschluss im Fach Mathematik	162
11.2.1	Bildungsstandards und kulturellen Kohärenz der Curriculumentwicklung	162
11.2.2	Zur Vernachlässigung von wesentlichen Aspekten mathematischer Allgemeinbildung.....	164
11.2.3	Zur Erfüllung von Gütekriterien für Bildungsstandards	165
11.3	Zu Ursachen der genannten Probleme	165
11.4	Zu Perspektiven der Bildungsstandards im Fach Mathematik	166

*Maik Walpuski, Alexander Kauertz, Nele Kampa,
Hans E. Fischer, Jürgen Mayer, Elke Sumfleth, Nicole Wellnitz*

12 ESNaS – Evaluation der Standards für die Naturwissenschaften in der Sekundarstufe I	171
12.1 Standards in den naturwissenschaftlichen Fächern im internationalen Vergleich.....	171
12.2 Projektstruktur und Ziele von „Evaluation der Standards in den Naturwissenschaften“ (ESNaS) in Deutschland	173
12.2.1 Organisationale Strukturen.....	173
12.2.2 Prozess der Aufgabenentwicklung	174
12.3 Übertragung der Nationalen Bildungsstandards in ein Kompetenzstrukturmodell	175
12.4 Operationalisierung der Kompetenzbereiche <i>Fachwissen und Erkenntnisgewinnung</i>	177
12.5 Ergebnisse der Prä-Pilotierung in Chemie und Physik	179
12.6 Zusammenfassung, Ergänzungsstudien und Ausblick	181

Hubert Weiglhofer, Iris Venus-Wagner

13 Naturwissenschaftliche Bildungsstandards in Österreich	185
13.1 Ausgangslage.....	185
13.2 Erwartungen, Befürchtungen, Chancen und Gefahren von Bildungsstandards.....	187
13.3 Das Kompetenzmodell	189
13.4 Prototypische Aufgaben	190
13.5 Ergebnisse der Pilotierungen in den berufsbildenden höheren Schulen	191
13.5.1 Vorpilotierung.....	191
13.5.2 Pilotierung.....	193
13.6 Resümee	196

Peter Neumann

14 Standards im Sportunterricht – Skizze eines qualitativen Forschungsprojektes	197
14.1 Ein kurzes Streiflicht auf die fachliche Standarddebatte im Sport	198
14.2 Zur konzeptionellen Idee von Differenzstudien	199
14.3 Zum Ablauf von Differenzstudien.....	201
14.4 Zum Forschungsprojekt „Standards im Sportunterricht – einlösbare Ansprüche?“	203
14.5 Ausblick.....	206

Anne-Katrin Jordan, Jens Knigge, Andreas Lehmann-Wermser

15 Projekt KoMus: Entwicklung von Kompetenzmodellen in einem ästhetischen Fach	209
15.1 Einleitung	209
15.2 Projekt KoMus: Entwicklung eines Kompetenzmodells	210
15.2.1 Operationalisierung des Modells mittels Testaufgaben	212
15.2.2 Technologiebasiertes Assessment	218
15.2.3 Pilotierungsstudie	219
15.3 Zusammenfassung.....	221

Dietlind Fischer, Andreas Feindt

16 Vom Kompetenzmodell zum Unterricht – Entwicklungsstrategien im Fach Evangelische Religion	223
16.1 Ebenen der Implementierung.....	223
16.2 Das Projekt zur Entwicklung von Bildungsstandards im Religionsunterricht (BiSRU 2005-2007)	225
16.3 Einrichtung einer Expertengruppe.....	226
16.4 Erarbeitung eines Begründungsrahmens für Kompetenzen	226
16.5 Konkretisierung an Beispielaufgaben.....	227
16.6 Strategie der diskursiven Erprobung des Kompetenzmodells	228
16.7 Das Projekt Kompetenzorientierter Religionsunterricht (KompRU 2007-2009)	229
16.7.1 Kontinuität	230
16.7.2 Kooperation.....	231
16.7.3 Situationsbezug	231
16.7.4 Reflexion.....	232
16.8 Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Erste Schritte und weitere Aufgaben	233

Martin Rothgangel, Britta Klose, Matthias Martens, Ulrike Hartmann

17 Kompetenzorientierung außerhalb der Kernfächer: Die Fächer Religion und Geschichte	237
17.1 Hinführung.....	237
17.2 Kompetenzorientierung im Fach Religion	237
17.2.1 Theoretische Perspektiven: Religiöse und religionspädagogische Kompetenz.....	237
17.2.2 Empirische Zugänge: Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenzen von Religionslehrer/innen.....	240

17.3 Kompetenzen historischen Verstehens241
 17.3.1 Theoretische Ansprüche und Desiderate241
 17.3.2 Empirische Zugänge: Historische Perspektivenübernahme
 und Umgang mit Darstellungen von Geschichte242
 17.4 Empirische Kompetenzforschung in den
 ‚weichen Fächern‘ – Probleme und Potenziale244

Marc Kleinknecht, Thorsten Bohl

**18 Aufgabenkultur im Unterricht. Eine empirisch-didaktische
 Video- und Unterrichtsstudie an Hauptschulen249**
 18.1 Hauptschulspezifische Aufgaben- und Unterrichtskulturen250
 18.2 Aufgabenkultur in der Hauptschule250
 18.2.1 Ziele und Methoden250
 18.2.2 Ergebnisse252
 18.3 Diskussion256
Autorenverzeichnis259