

Bildungsstandards und Schulentwicklung - ein vernachlässigter Zusammenhang¹

1 Bildungsstandards als Spitze des Eisbergs

Wer mit den wissenschaftlichen Debatten um Schule und Unterricht vertraut ist, weiß, dass in ihnen immer wieder neue Konzepte auftreten, auf die sich die Hoffnungen von Öffentlichkeit und Bildungspolitik konzentrieren und ihnen dadurch beinahe kultischen Status verleihen. Curriculum war ein solches Konzept und Schlüsselwort, das ab Ende der 60er Jahre die Bildungsdiskussionen in der alten Bundesrepublik beherrscht hat, auch der Begriff des Lernziels gehört in diese Kategorie, vielleicht auch jener der Taxonomie, ganz sicher das Konzept der Evaluation. Die einzelnen Bedeutungskarrieren sind allerdings nur schwer vorhersehbar, mancher Begriff sinkt im öffentlichen Bewusstsein rasch wieder ab; gemeinsam ist allen, dass kurz vorher das jeweilige Konzept nur wenigen Experten bekannt gewesen ist.

Wer entsinnt sich noch, wann er zum ersten Mal den Begriff „Bildungsstandards“ bewusst wahrgenommen oder gebraucht hat? Es kann vermutlich frühestens im Mai 2002 gewesen sein. Im Dezember 2001, bei der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse und der daraus zu ziehenden Konsequenzen schlug die Kultusministerkonferenz zur Verbesserung der „unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung“ - auch eine damals neue Wortschöpfung - noch die „Formulierung anspruchsvoller, aber realistischer und verbindlicher **Lernziele** vor allem in den zentralen Kompetenzbereichen und die Sicherung von Mindeststandards“ vor. Ende Mai 2002 erklärte die KMK in einer Aussendung dann schon wie selbstverständlich, dass Bildungsstandards mit landesweiten Orientierungs- und Vergleichsarbeiten schulische Qualität sichern und möglichst vielen Schülern individuelle Förderung ermöglichen werden. Damals muss die Entscheidung für die von allen deutschsprachigen Ländern übernommene, für pädagogisch geschulte Ohren aber nicht unproblematische Symbiose der beiden Begriffe Bildung und Standard gefallen sein. Deutlich, dass damit die Idee der Festlegung und präzisen Messung schulischer Lernergebnisse mit der wertbesetzten Vorstellung einer freien Aneignung von Lehrinhalten und Persönlichkeitsentwicklung verbunden werden sollte. Nun ist die Absicht, bei einer orientierenden Neubestimmung der Zielsetzungen unserer Schulen den fachlichen Wissens- und Könnenserwerb mit der Idee der Allgemeinbildung zu verknüpfen, durchaus zu begrüßen. Nur verleiht die Konfrontation von Bildung mit ihrem Anspruch auf Selbstbestimmung mit der Vorstellung von dessen normierender Durchsetzung dem Konzept der Bildungsstandards, je nach Perspektive, etwas Beschönigendes oder tendenziell Widersprüchliches. So nützlich sie in vieler Hinsicht m. E. sein können, deutet sich damit an, dass die Bildungsstandards schon mit ihrer Etablierung, aber noch mehr durch ihren Gebrauch als zentrales Steuerungsinstrument einer staatlich initiierten Offensive zur Schul- und Unterrichtsreform mit Er-

¹ Der vorliegende Aufsatz wurde zuerst veröffentlicht in: Seminar - Lehrerbildung und Schule, 12 (2006), Heft 2, S. 21-36.

wartungen überfrachtet worden sind. Bildungsstandards sind Beschreibungen des realistisch Wünschbaren – und es mag gut sein, sich dessen zu vergewissern –, aber sie sind noch nicht der Garant für die Verwirklichung der gesetzten Ziele. Sie erscheinen wie die Spitze eines Eisbergs. Der Eisberg ist die dringend anstehende, bisher aber unerledigte, zur Verwirklichung der Bildungsstandards aber unerlässliche Schul- und Unterrichtsreform.

2 Glanz und Elend von drei Jahrzehnten Schulentwicklung

Die TIMSS- und PISA-Folgen-Debatte und die gegenwärtig zu beobachtende Konzentration auf die Bildungsstandards als zentrales Steuerungsinstrument für unterrichtliche Qualitätsverbesserung lassen beinahe vergessen, dass es in Deutschland auch vor dem epochalen Einschnitt, wie er durch die systemvergleichende Schulevaluation der OECD markiert wird, relevante Schul- und Unterrichtsreformen gegeben hat. Die Entwicklung der Bildungsstandards und deren Problematik als Leitkonzept künftiger Bildungsentwicklung sind mit dieser Vorgeschichte eng verwoben.

Bildungsreform als Revision des Curriculums und als Suche nach der besseren Schulform (Ende 60er Jahre)

Den Anfang einer systematischen Schul- und Unterrichtsreform in der bundesrepublikanischen Nachkriegsgeschichte stellen wohl die beiden Reforminitiativen dar, die aus der Bildungsreform Mitte der 60er Jahre hervorgegangen sind. Gemeint ist zum einen die groß angelegte – man handelte in der damaligen wissenschaftseuphorischen Stimmung gerne in Großsystemen – Curriculum-Revision und zum anderen der nicht minder umfassend gedachte Versuch, das Bildungssystem durch neue Schultypen, wie die Gesamtschule oder die am angloamerikanischen Kollegsystem inspirierte gymnasiale Oberstufe, zu erneuern.

Aus der bis heute nachwirkenden Curriculumreform ist im Zusammenhang mit den Bildungsstandards vor allem der damalige Versuch erwähnenswert, über die Innovation und Präzisierung der Ziele des Lernens Schule und Unterricht voranzubringen. Dafür steht der Begriff „Lernzieloperationalisierung“. Die erfolgte Klärung des Zielbereichs wirkt bis heute, auch positiv, nach. Die gewaltigen damit verbundenen Reformhoffnungen haben sich freilich nicht erfüllt. Wenn die pädagogischen Disziplinen ihre Erfahrungen kontinuierlicher aufarbeiten würden, als sie dies tatsächlich tun, wären Verlauf und Schicksal der Lernzieleuphorie der frühen 70er Jahre sicherlich ein interessantes Studienobjekt für die gegenwärtige Diskussion der Bildungsstandards. Aus ihr könnte etwa gelernt werden, dass – wenn es nicht zu hybriden Kopflastigkeiten kommen soll –, bei der Verbesserung von Unterricht und Schule die Entwicklung von Zielen mit der Entwicklung der Mittel zu deren Realisierung in eine vernünftige Balance gebracht werden müssen (vgl. *Brügelmann 2003; Flitner und Lenzen 1977*).

Auch aus der Gesamtschulreform können wichtige Lehren gezogen werden. Sie ist in den einzelnen Ländern der alten Bundesrepublik, je nach politischer Couleur, allerdings mit völlig unterschiedlicher Intensität betrieben worden. Eine Lehre lautet, dass das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland ohne politischen Konsens nicht reformierbar ist. Einigen Reform-Gesamtschulen mit einer neuentwickelten Schulkultur ist zwar der empirische Beweis gelungen, dass auch in Deutschland Gesamtschulen erfolgreich sein können – sogar mit beeindruckenden Leistungen im TIMSS- und PISA-Test (vgl. *Köller/Trautwein 2003*). Der Mehrheit der „klassischen“ Gesamtschulen wurde jedoch

im Zuge der politischen Auseinandersetzung um ihre Anerkennung immer stärker die Dreigliedrigkeit in Form von Leistungsgruppierungen und schulformbezogenen Abschlüssen zum inneren, eigentlich systemfremden Gesetz gemacht. Die zweite, für Schulentwicklung vermutlich noch wichtigere Erkenntnis aus dem Versuch einer Gesamtschulreform dürfte sein, dass der Erfolgsweg der Schulentwicklung nicht darin bestehen kann, nach dem Standardmodell einer besseren Schulform zu suchen und dieses Modell dann flächendeckend zu vervielfältigen. Vor allem gibt es keinen Automatismus, der die entscheidende innere Reform mitliefert. Dafür liefert auch die gymnasiale Oberstufe, wie sie 1972 bzw. 76 eingeführt wurde, durch die seither notwendig gewordenen „Reformen der Reform“ Anschauungsmaterial.

Neue Aufmerksamkeit für reformpädagogische Schulkultur (ab 70er Jahre)

Im Hintergrund der beschriebenen Entwicklungen erfuhren in den frühen 70er Jahren die erhalten gebliebenen reformpädagogischen Schulen mit ihrer spezifischen Prägung einen Bedeutungszuwachs. Es ist durchaus berechtigt, von ihrem „Wiederaufblühen“ zu sprechen. Die vorher nur von kleinen Zirkeln frequentierten Waldorf-, Jena-Plan- und Montessori-Schulen, auch die Odenwaldschule, rückten in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. So genannte Alternativschulen, z. B. die Tvindschule, Summerhill oder die Scuola barbiana, wurden in den 70er Jahren, oft ohne genaue Analyse ihrer Praxis, zu pädagogischen Kultorten.

„Schule neu denken“

Die nachhaltigste Wirkung ging allerdings von der damals vollzogenen Errichtung staatlicher Reformschulen mit einem neuen Konzept von Schule aus. Exemplarisch steht dafür neben der Glocksee-Schule und anderen Reformschulen – die Anfang der 70er Jahre gegründete Laborschule Bielefeld. Hartmut von Hentig hat sie unter dem kühn-paradoxen Stichwort der „Entschulung der Schule“ konzipiert und ihr in mehreren Etappen – mit einem gestaltend einwirkenden Team – die Grundzüge ihrer noch heute gültigen Form gegeben.

Es ist kaum zu leisten, in wenigen Worten das radikal neue Verständnis von Schule auszudrücken, das Hentig mit seiner bekannten Forderung „Die Schule neu denken“ verbindet. Der Kerngedanke lässt sich so formulieren, dass Schule angesichts der akuten gesellschaftlichen Veränderungen primär nicht mehr eine das gesellschaftliche Leben ergänzende, exklusiv dem fachlichen Lernen gewidmete Unterrichtsinstitution sein kann. Sie muss in der Gegenwart um eine viel grundsätzlichere Rolle bemüht sein und zwar nicht, weil Pädagogen dies wünschen, sondern weil dies durch die Dynamik der Gesellschaft mit ihrer sozialen und kulturellen Pluralität erzwungen wird: Schule als „Lebens-, als Erfahrungsraum“, in dem „der einzelne die Notwendigkeit, die Vorteile und den Preis des Lebens in der Gemeinschaft erfährt“, dabei lernt, Unterschiedlichkeit zuzulassen und selbst zu beanspruchen und dies alles mit anderen gerecht und friedlich zu teilen, positiv zu durchleben, aber sich dabei auch um Einigung zu bemühen, Zusammengehörigkeit zu erarbeiten und Konflikte auszutragen – alle diese Stichworte Hentigs weisen darauf hin, dass Schule für heutige Kinder und Jugendliche zu einem existentiellen Lebensort geworden ist. Er unterscheidet sich von der traditionellen Schule vor allem dadurch, dass eine große Zahl, so Hentig, heute aus ihr meist noch immer verbannter oder unterdrückter Tätigkeiten in Schule zugelassen werden. Schule muss in ihren Erfahrungsmöglichkeiten und Vergesellschaftungsformen weit über ein von Lehrpersonen gesteuertes, fachlich konzentriertes Lernen hinausreichen (vgl. *Hentig 2003, S. 215 ff.*).

Man mag darüber streiten, ob **Unterricht** als sich vorwiegend in Schulfächern vollziehender systematischer Wissens- und Kompetenzerwerb mit einem so weit dem Ernst der gesellschaftlichen All-

tagsrealität angenähertem Schul-Verständnis nicht zu sehr ins Abseits gedrängt wird. Jedenfalls wird hier die Vorstellung einer Schule geboten, die auch jene Heranwachsenden erreichen kann, deren ungelöste Lebensprobleme – sprich die unbewältigten Konflikte aus mangelnder Geborgenheit im Elternhaus, aus Integrationskonflikten und fehlender beruflicher Perspektive – derzeit dem schulischen Lernen vieler Heranwachsender so erkennbar im Wege stehen. Aber: Sofern die Lebensprobleme bearbeitet, die „Menschen gestärkt“ sind, wendet sich, gerade in Fortsetzung dieser Intentionen, auch das Hentigsche Schulkonzept – jedenfalls sei es so interpretiert, notfalls in Auseinandersetzung mit seinem Mentor – der „Klärung der Sachen“ zu. Unterricht und anspruchsvolles fachliches Lernen treten in den Mittelpunkt von Schule.

Schule als gesellschaftlicher Lebensort ist nicht nur ein Schulmodell für Problemfälle. Auch Schüler, die selbst in stabilen Lebensverhältnissen aufwachsen, bedürfen, wenn sie lebensstüchtig werden sollen, des Zusammenlebens und Sich-Verständigens mit Kindern und Jugendlichen anderer Herkunft und sozio-kultureller Prägung. Für jede heutige Schule, auch für die scheinbar zeitlos erfolgreichen lehrerzentrierten Unterrichtsszenarien traditioneller Gymnasien, stellt sich gegenwärtig die Aufgabe, Schule als Gesellschaft im Kleinen, die auf die große Gesellschaft vorbereitet, denken zu können. Relevant wird das Problem z. B. bei den vielen Schulen, die sich derzeit zu Ganztagschulen umgestalten. Unmittelbar akut wird es dort, wo sich in städtischen Problemgebieten Schulen zu Rest- und Krisenschulen ohne befriedigende Handlungsperspektive für ihre Schüler entwickelt haben.

Erneuerung an staatlichen Einzelschulen (ab 80er Jahre exemplarisch; ab 90er Jahre „Normalfall“)

Die weiteren Hauptstationen von drei Jahrzehnten Schulentwicklung lassen sich schnell berichten. In den 80er Jahren hat der Prozess der Schulerneuerung zunächst auf einzelne staatliche Regelschulen übergegriffen. Sie haben sich zu Reformschulen mit spezifischer Schulkultur entwickelt. Frühe Beispiele sind die Freie Schule Bochum, die Offene Schule Kassel-Waldau oder die Helene-Lange-Schule Wiesbaden, die sich von einem Gymnasium in eine Gesamtschule mit besonderer Schulkultur umgewandelt hat. Im Bereich der gymnasialen Oberstufe ist die Max-Brauer Schule Hamburg zu nennen. In den 90er Jahren haben sich immer mehr Einzelschulen, vor allem im Grundschul- und Sekundarschulbereich, mit unterschiedlicher Radikalität ihrer Schulkonzepte dem Prozess der Schulerneuerung angeschlossen. Die Bertelsmann-Stiftung hat 1996 333 solcher Schulen dokumentiert.

Der Prozess der schulkulturellen Erneuerung von Einzelschulen ist durch eine wichtige Erkenntnis der Empirie gestützt worden. Die schulvergleichenden Untersuchungen der 70er Jahre erbrachten nämlich das Resultat, dass – trotz der tendenziellen Vorteile der Gymnasien nicht alle Gymnasien in ihren Leistungs- und Sozialwerten besser waren als die Gesamtschulen. Es gab vielmehr Gesamtschulen, die deutlich über dem Durchschnitt der Gymnasien lagen. Wie gut eine Schule abschnitt, hing in hohem Maße von der Qualität der jeweiligen Einzelschule ab. Helmut Fend hat daraus, in Vorwegnahme des Postulats der „Lernenden Schule“, die Forderung abgeleitet, dass zur Ausschöpfung der schulspezifisch möglichen Leistungsvarianz die Einzelschulen zu „Pädagogischen Handlungseinheiten“ werden müssten (Fend 1986). Diese Vorstellung hat die Schulentwicklung der alten Bundesrepublik bis weit in die 90er Jahre dominiert, wobei man inhaltlich weitgehend auf eine Erneuerung der reformpädagogischen Schulkultur zurückgegriffen hat.

Von der Praxisbewegung zur staatlichen Strategie

Ab Mitte der 90er Jahre hat dann – während in den neuen Bundesländern ein schulstruktureller Umbau erfolgte, der auch exemplarische Neuschöpfungen wie die Regelschule hervorbrachte, und dessen Bilanz noch nicht endgültig geschrieben ist – der Staat in den alten Bundesländern versucht, die breit gestreute einzelschulische Reformbewegung zugleich zu unterstützen, organisatorisch zu steuern und auf alle Schulen auszudehnen. Er hat sich dabei Strategien der Evaluation und Organisationsentwicklung bedient, von denen Konzepte, wie die Kombination von externer und interner Evaluation und der Schulprogrammarbeit bis heute aktuell geblieben sind.

Umsteuern unter Globalisierungsdruck: Qualitätssicherung durch internationale Leistungsvergleiche im Unterricht

Mit den „Schocks“, welche im März 1997 die Veröffentlichung der TIMSS-Ergebnisse und im Dezember 2001 jene des ersten Zyklus der PISA-Studie ausgelöst haben, die Bildungsszene in der Bundesrepublik dramatisch verändert hat (Baumert/Lehmann 1997; Deutsches PISA-Konsortium 2001). Die Ergebnisse waren beidesmal strukturell ähnlich. Deutsche 14- oder 15-Jährige wiesen im Vergleich der führenden Industrienationen in Kernkompetenzen wie in den Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen sowie in der basalen Lesekompetenz nur durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Leistungen auf; beinahe ein Viertel der Schüler erreichten nicht die für schulisches oder berufliches Fortkommen notwendigen Mindestqualifikationen; dazu zeigte sich bei deutschen Schülern die größte Leistungsheterogenität von allen untersuchten Nationen – ohne dass – trotz aller Selektion – die Verstehensleistungen herausragend gewesen wären. Dies braucht nicht weiter ausgeführt zu werden. Zu beantworten ist allenfalls die Frage, warum diese Sachverhalte – ganz im Unterschied zu früheren schulvergleichenden Untersuchungen mit kaum besseren Ergebnissen – diesmal als nationale Katastrophe betrachtet wurden. Während es vor zehn Jahren kaum jemand in Deutschland ernstlich beunruhigt hat, ob die Schüler in Japan, Kanada, Finnland oder gar Neuseeland in der Schule erfolgreicher lernen, haben die TIMSS- und PISA-Studie – vermittelt über die These vom unentrinnbaren Übergang in die Wissensgesellschaft – die Schulleistungen deutscher Schüler auf den **Prüfstand des Globalisierungsprozesses** gestellt. Das PISA-Konzept kann selbst als Versuch gesehen werden, auf den veränderten Qualifikationsbedarf zu reagieren, wie er sich aus der weltweit gewordenen Konkurrenz im Rahmen der Globalisierung ergibt. Erst in diesem, durch ökonomische Zukunftsängste aufgeladenen Kontext, wird jeder schulische Leistungsrückstand in konkurrenzrelevanten Fähigkeiten zur nationalen Tragödie.

Es ist hier nicht der Ort, die Implikationen zu überprüfen, die hinter diesen Annahmen stecken, etwa im Hinblick auf das Bildungskonzept von PISA oder im Hinblick auf die Bewertung der ökonomischen Relevanz. Warum kann z. B. Deutschland mit teilweise problematischen Schulleistungen Exportweltmeister sein? Die unmittelbare Folge der beschriebenen Einschätzung war jedenfalls, dass sich die öffentliche und kultusministerielle Aufmerksamkeit in Sachen Schulentwicklung mit der Veröffentlichung der PISA-Daten auf die im **Unterricht festgestellten Defizite focussiert** hat. Und die Bildungsstandards? Sie können als unmittelbar verständliche Reaktion angesehen werden, gerade dasjenige als Ziel schulischen Lernens zu bestimmen, gleichsam als „Standarte“ aufzurichten (aus diesem Begriff ist in Anlehnung an den Fahnengebrauch 1860 in England der Begriff Standards abgeleitet worden), woran es im durch PISA untersuchten Unterricht gefehlt hat.

Im Hinblick auf die Wahrnehmung von Schul- und Unterrichtsentwicklung bedeutete dies ein **Umschwenken der staatlichen Steuerung von der Entwicklung schulischer Lernkultur zur Optimierung der Kernbereiche des Fachunterrichts**. Innovationsstrategisch gesprochen, von einer im Wechsel-

spiel von Selbst- und Fremdevaluation vollzogenen Inputsteuerung zu einer auf Unterricht fixierten Outputsteuerung (vgl. Messner 2004).

Nun wurde in der Überschrift des zweiten Abschnitts vom „Glanz und Elend“ von drei Jahrzehnten bundesrepublikanischer Schulentwicklung gesprochen. In den Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, dass das herausragend Positive dieser Entwicklung darin gesehen wurde, dass Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“ vielfache schulkulturelle Gestalt gewonnen hat. Worin das „Elend“ der Schulentwicklung liegt, ist andererseits mit den Daten von TIMSS und PISA deutlich geworden. Trotz aller Verdienste ist im Durchschnitt der schulischer Entwicklungsarbeit der letzten Jahrzehnte m. E. die Beschäftigung mit **Unterricht** und dem in ihm erbrachten **Leistungen** zu kurz gekommen. Teilweise ist die leistungsbezogene Evaluation von Unterricht – zusammen mit der Vorstellung der Messung schulischer Leistungen – geradezu tabuiert worden. M. E. liegt hier tatsächlich ein Mangel vor, den aufgedeckt zu haben, zu den Verdiensten der PISA-Studie gehört. Andererseits verpflichtet die durchaus auch selbstkritisch gemeinte Feststellung dieses Defizits dazu, die nun drohende Fixierung von Schul- und Unterrichtsreform allein auf das fachliche Lernen kritisch unter die Lupe zu nehmen. Zugespitzt formuliert: Der Mythos, dass mit einer gelungenen Schulentwicklung das Unterrichtsproblem gleichsam automatisch und ohne empirische Kontrolle mitgelöst werden kann, darf nicht durch den neuen Mythos ersetzt werden, dass es für die Entwicklung erfolgreichen Unterrichts genügt, dessen Ziele anspruchsvoll zu formulieren und überprüfbar zu machen, ohne dass es dazu der Einbettung in gelungene Schulentwicklung bedürfte. Dazu im Folgenden Überlegungen.

3 Das Dilemma der Implementation der Bildungsstandards

Dass es mit der Ausarbeitung und Vorschreibung der Bildungsstandards allein nicht getan ist – gerade wenn sie als zentrales Steuerungsmittel für schulische Qualitätsverbesserung angesehen werden –, ist den sie tragenden kultusministeriellen Verwaltungseliten, besonders aber den an ihrer Entwicklung beteiligten renommierten Experten aus Schulpraxis, Fachdidaktik und Wissenschaft bewusst. Alle gehen davon aus, dass Standards nur dann zum Ziel kommen, „wenn sie im Praxisfeld verankert sind und Nachhaltigkeit zeigen“.² Die Zauberformel zur Sicherung dieses Ziels heißt „**Implementation der Bildungsstandards**“. Darunter wird ein Bündel von Maßnahmen verstanden, die allesamt der Einführung und Umsetzung der Standards in die pädagogische Arbeit der betroffenen Institutionen dienen. Das sind in erster Linie die Schulen selbst sowie die Institutionen der Lehraus- und fortbildung, aber auch Schulverwaltung, Pädagogische Arbeitsstellen und Lehrplankommissionen, Einrichtungen der Schulforschung, Bildungspolitik und Öffentlichkeit.

M. E. wird an dem jeweils vorherrschenden Verständnis von Implementation ein grundsätzlicher Widerspruch zwischen der von den Kultusministerien mit der Einführung der Bildungsstandards mehrheitlich bevorzugten und der aus den beschriebenen Erfahrungen mit Schul- und Unterrichtsentwicklung wünschenswerten Strategie von Bildungsreform sichtbar. Dies soll veranschaulicht werden, indem ich ein Stück weit der Entwicklungslogik der Implementation von Bildungsstandards gefolgt wird. Im nächsten Abschnitt gilt es dann, daraus Schlussfolgerungen zum Problem der Steuerung von Bildungsreformen zu ziehen.

² So Kurt Reusser und Jürgen Oelkers in ihrer – von einem internationalen Expertenteam beratenen – Expertise über Bildungsstandards, dem der Verfasser zahlreiche Anregungen verdankt, insbesondere zur Implementation der Bildungsstandards. Jürgen Oelkers & Kurt Reusser: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn, Berlin 2008 (Bundesministerium für Bildung und Forschung).

Begonnen werden soll mit einer Episode aus einer hochkarätig besetzten Kommission zur Implementation der Bildungsstandards (vgl. Anmerkung 1). Als in der Abschlusssitzung Anfang 2006 der umfangreiche Expertise-Entwurf diskutiert wurde, äußerte auch die auftraggebende Spitzenbeamtin aus der deutschen Bildungsverwaltung, besorgt um den Erfolg des aufwändigen Unternehmens, noch einmal, was sie unter Implementation der Bildungsstandards verstehe. Es müsse bei der Implementation doch darum gehen, führte sie aus, das Verständnis von Bildungsstandards weiter zu klären und ihre Verbreitung zu sichern. Die Lehrplankommissionen und die Landesinstitute müssten bei deren weiterer Ausarbeitung konzeptuell unterstützt werden. Dies gelte insbesondere für die Durchführung eines Bildungsmonitoring durch Testverfahren und Vergleichsarbeiten. Dies, damit in den einzelnen Ländern die Erreichung der Standards kontinuierlich überprüft werden könne. Die Mitglieder der Kommission warteten darauf, dass nun unter dem Stichwort Implementation auch die Bedeutung der konkreten Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie der langfristigen Professionalisierung der Lehrkräfte gewürdigt würden. Ihre Bedeutung für die Verwirklichung der Bildungsstandards war in zwei Jahren Kommissionssitzungen intensiv erörtert worden. Sie beanspruchte auch im Schlussbericht einen beträchtlichen Teil. Die Kommissionsmitglieder warteten vergebens und mussten lernen, dass aus der Sicht der das Geschehen steuernden staatlichen Spitzen bzw. von der alltäglichen Unterrichtspraxis her über eine erfolgreiche Verknüpfung von Bildungsstandards und täglicher Schularbeit offenbar sehr unterschiedliche Vorstellungen existieren. Aus der einen Perspektive steht offenbar die Perfektionierung des Monitoring im Mittelpunkt, aus der anderen die schlichte Frage, wie denn aus den Herrlichkeiten der Bildungsstandards konkreter Unterricht werden solle.

Was sind das überhaupt, Bildungsstandards? Schon in der Frage wird ein wesentliches Merkmal deutlich: Sie treten immer im Plural auf, ein einzelner Bildungsstandard macht didaktisch kaum Sinn, auch wenn man ihn zu Informationszwecken isoliert betrachten kann (wie dies gleich geschehen wird). Theoretisch gesprochen sind Bildungsstandards verpflichtend gemachte antizipierte Ziele fachlichen Lernens. Angestrebte Endprodukte also. Dabei werden die Ziele in Form von Schüler-Kompetenzen beschrieben. Ließe sich dies alles grundsätzlich auch noch in einem Lehrplan finden, so ist für Bildungsstandards charakteristisch, dass zu den Zielbeschreibungen auch Verfahren zur Überprüfung der Zielerreichung mitgeliefert werden. Die geforderten fachlichen Leistungen werden meist in Form exemplarischer Aufgaben oder Tests, wie der aus der Psychologie entnommene Ausdruck heißt, „operationalisiert“. Die einzelnen Aufgaben werden im Hinblick auf die in ihnen geforderten Kompetenzen, seien sie allgemeiner oder fachlicher Natur, charakterisiert. Als wünschenswert gilt, wie in PISA für die einzelnen Kompetenzen unterschiedliche Niveaus, sog. Kompetenzstufen, anzugeben. Zum Abschluss kommt ein solches kompetenzorientiertes Beschreibungssystem nach dem Urteil der Experten, wenn es mit der jahrgangsweisen Präzisierung der Mindestanforderungen eines Faches in so genannten „Kerncurricula“ verbunden wird.

Die folgende geometrische Aufgabe aus den Bildungsstandards für Hauptschulabgänger des 9. Jahrganges im Fach Mathematik soll einen konkreten Eindruck vom eben Gesagten vermitteln.³

³ Vgl. die von der Kultusministerkonferenz mit Datum vom 15.10.2004 im Internet veröffentlichten schulformspezifischen Bildungsstandards für die Fächer Mathematik, Englisch und Biologie für den Jahrgang 9 (www.kmk.org/aktuell/); hier Mathematik (9. Jg.).

(1) Beispielbezogene Zusammenfassung der Rahmentexte

Beispiel für Bildungsstandards

Fach Mathematik, Hauptschule, Jahrgangsstufe 9

Die Bildungsstandards Mathematik benennen

a) allgemeine mathematische Kompetenzen

(K1 - K6)

b) inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen,

jeweils Leitideen zugeordnet (L1 - L5)

Für die allgemein mathematischen Kompetenzen werden **3 Kompetenzstufen (Anforderungsbereiche)** genannt:

- I Reproduzieren
- II Zusammenhänge herstellen
- III Verallgemeinern und reflektieren

Würfel ist Aufgabenbeispiel (7) (von 15)

Es wird charakterisiert mit K 2 und 4 sowie L 3 und stellt Anforderungen in allen drei Anforderungsbereichen.

(K 2) Probleme mathematisch lösen

Dazu gehört:

- vorgegebene und selbst formulierte Probleme bearbeiten,
- geeignete heuristische Hilfsmittel, Strategien und Prinzipien zum Problemlösen auswählen und anwenden,
- die Plausibilität der Ergebnisse überprüfen sowie das Finden von Lösungsideen und die Lösungswege reflektieren.

(K 4) Mathematische Darstellungen verwenden

Dazu gehört:

- verschiedene Formen der Darstellung von mathematischen Objekten und Situationen anwenden, interpretieren und unterscheiden,
- Beziehungen zwischen Darstellungsformen erkennen,
- unterschiedliche Darstellungsformen je nach Situation und Zweck auswählen und zwischen ihnen wechseln.

(L 3) Leitidee Raum und Form

Die Schülerinnen und Schüler

- erkennen und beschreiben geometrische Objekte und Beziehungen in der Umwelt,
- operieren gedanklich mit Strecken, Flächen und Körpern,
- stellen geometrische Figuren und elementare geometrische Abbildungen im ebenen kartesischen Koordinatensystem dar,
- fertigen Netze, Schrägbilder und Modelle von ausgewählten Körpern an und erkennen Körper aus ihren entsprechenden Darstellungen,
- klassifizieren Winkel, Dreiecke, Vierecke und Körper,
- erkennen und erzeugen Symmetrien,
- wenden Sätze der ebenen Geometrie bei Konstruktionen und Berechnungen an, insbesondere den Satz des Pythagoras,
- zeichnen und konstruieren geometrische Figuren unter Verwendung angemessener Hilfsmittel, wie Zirkel, Lineal, Geodreieck oder dynamische Geometrie-Software.

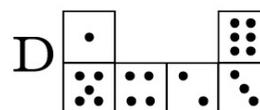
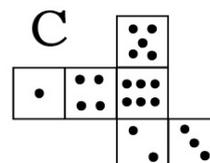
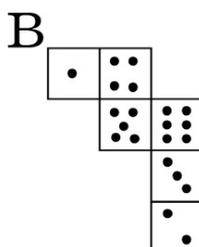
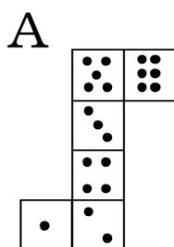
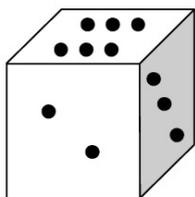
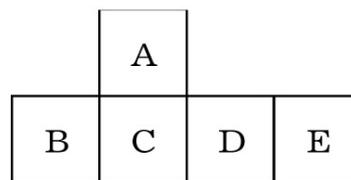
⁴ Die Kompetenzbeschreibungen und Leitideen sind auszugsweise wiedergegeben, das Aufgabenbeispiel (7) Würfel vollständig.

(2) Aufgabenstellung: (7) Würfel

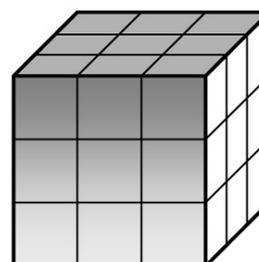
Diese Seite hatte ich incl. Text nur als Bild!

Aufgabenstellung:

- a) Es wird eine offene Schachtel gefaltet.
Welche Fläche liegt gegenüber der Öffnung?
- b) Welches ist ein richtiges Netz des gegebenen Spielwürfels?



- c) Fünf Seiten eines Würfels von 3 cm Kantenlänge werden rot angestrichen, die sechste Fläche bleibt ohne Anstrich. Danach wird dieser Würfel in genau 27 Teilwürfel von 1 cm Kantenlänge zerlegt. Ermittle die Anzahl der entstandenen Teilwürfel, die genau eine (zwei, drei, vier) rot angestrichene Fläche(n) haben?



Beschreibung der Aufgabe und ihrer Zielsetzung:

Die Aufgabe besteht aus voneinander unabhängigen Teilaufgaben. Bei ihrer Bearbeitung sollen die Schülerinnen und Schüler nachweisen, inwieweit sie insbesondere die **allgemeinen mathematischen Kompetenzen**

- Probleme mathematisch lösen (K 2) und
- mathematische Darstellungen verwenden (K 4)

im Rahmen der **Leitidee** Raum und Form (L 3) erworben haben.

Zugelassene Hilfsmittel sind Würfelmodelle.

Lösungsskizze mit Angabe der allgemeinen mathematischen Kompetenzen, ihrer Anforderungsbereiche und der Leitideen:

	Lösungen und Hinweise	Leitidee	Anforderungsbereich		
			I	II	III
a)	Fläche A	L 3	K 4		
b)	Netz C	L 3	K 4		
c)	eine rote Fläche: 9 Würfel zwei rote Flächen: 12 Würfel drei rote Flächen: 4 Würfel vier rote Flächen: 0 Würfel	L 3	K 2		

Wer die drei Aufgabenstellungen zum Thema „Würfel“ selbst zu bearbeiten versucht, wird feststellen, dass es sich keineswegs um triviale Anforderungen handelt. Sollte jemand das Ganze aus der Vorstellung zu lösen versuchen, werden ihm vor allem die Teilaufgaben b) und c) Einiges abverlangen. Es geht dabei um das Lösen von Problemen mit Hilfe konstruktiv anzuwendender mathematischer und geometrischer Darstellungsformen und modellhafter Vorstellungen (Modellierungsaufgaben). Dabei gilt es, Würfelkonstruktionen in verschiedenen Varianten gedanklich zu produzieren und durcharbeiten. Keine leichte Anforderung für 15jährige Hauptschüler.

Das Beispiel soll nicht nur die Bildungsstandards in ihrem gegenwärtig in der Bundesrepublik erreichten Ausarbeitungsgrad veranschaulichen. Es kann auch zeigen, worin das Dilemma ihrer Implementation liegt. Die Implementation drängt nach Verwirklichung der Bildungsstandards im Unterricht. Verwirklicht werden können Bildungsstandards aber nur, wenn ihnen zielführendes Lehrerhandeln zugeordnet werden kann. Und hier erweist sich, dass Unterricht, wie er im Anschluss an das Literacy-Konzept von PISA auf flexibel anwendbares Wissen und größere Verstehenstiefe zielt – und dies im vorliegenden Fall auch Hauptschülern abverlangt –, nicht ohne weiteres verfügbar ist. Ein solcher Unterricht kann auch nicht allein dadurch gewonnen werden, dass Test- zu Lernaufgaben umfunktioniert werden und dass man sich von Aufgabe zu Aufgabe oder von Kompetenzstufe zu Kompetenzstufe durch den Unterrichtsstoff zu bewegen versucht. Es war schon einer der Irrtümer der Lernzieloperationalisierung, dass Lernzielstufen Unterrichtsschritten entsprechen. Unterricht hat eine andere Handlungslogik als Leistungsanalyse zu Prüfungszwecken. Unterricht braucht methodische Gestaltung, einen rhythmischen Wechsel der Sozial- und Differenzierungsformen. Er braucht auch didaktische Erfindungen, z. B. für die Motivation und Mitnahme der leistungsschwächeren Schüler, und – wenn Unterricht konstruktive Anforderungen stellt – den langen Atem des Umlernens und einer Neu-Professionalisierung. Dabei gilt, dass gesteigerte Ansprüche an die Beteiligten, seien es Lehrpersonen oder Schüler, nur realisierbar sind, wenn es gelingt, auch deren Engagement und Eigenverantwortlichkeit verstärkt herauszufordern. Ist all dies bei der gegenwärtigen Qualitätsoffensive durch Bildungsstandards mitgedacht?

Die beschriebene, in vieler Hinsicht erst zu entwickelnde Praxis für die unterrichtliche Implementation der Bildungsstandards bedarf auch der Einbettung in eine entsprechende schulische Kultur. Gemeinsam mit Werner Blum führt der Verfasser gegenwärtig das Forschungsprojekt DISUM⁵ zur Erprobung didaktischer Formen für einen Unterricht durch, der ebenfalls 15jährige Hauptschüler für SINUS-Mathematik kognitiv stärker aktivieren und zu selbständigerer Arbeit motivieren soll. Aus den ersten Erprobungen eines solchen, im Rahmen der Studie eigens entwickelten Unterrichts lässt sich erkennen, dass dieser die „normale“ Schulsituation erheblich überfordern dürfte. Nur sehr kompetenten Lehrpersonen, die bei den Schülern großes Vertrauen besitzen, gelingt es beispielsweise, Formen kokonstruktiven Gruppenlernens, wie sie angesichts der fachlichen Ambitionen des Unterrichts geboten sind, erfolgreich durchzuführen. Und dies auch nur, weil sie durch geschickte Gruppenzusammensetzung und persönliche Intervention die Problemschüler und die von ihnen ausgehenden Störungen geschickt aufzufangen wissen. Dies sei erwähnt, weil wir uns nicht sicher sein können, inwieweit die Schule mit ihrer derzeitigen sozialen und kulturellen Praxis zu den Bildungsstandards und ihren Ambitionen passt. Dies gilt für alle Schulformen, wenn man z. B. an das Maß an selbständigem Lernen und Individualisierung denkt, die ein in seinen intellektuellen Ansprüchen gesteigerter Fachunterricht erfordert.

Fazit: Unterrichtsentwicklung gründet sich immer auch auf Schulentwicklung. Die Implementation der Bildungsstandards kommt erst ans Ziel, wenn sie sich dieses Zusammenhanges annimmt.

⁵ DISUM: Didaktische Interventionsformen für einen aufgabengesteuerten selbständigkeitsfördernden Unterricht.

4 Steuerung von oben versus Entwicklung in partizipativer Vielfalt

Damit sind wir beim Kern der Überlegungen angelangt. Worum geht es?

In ihrem bis heute als Geschäftsgrundlage in Sachen Bildungsstandards fungierenden Text „Bildungsstandards der KMK“ von 16. Dezember 2004 heißt es einleitend:

„Die KMK sieht es als zentrale Aufgabe an, die Qualität schulischer Bildung, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu sichern. Bildungsstandards sind hierbei von besonderer Bedeutung. Sie sind Bestandteile eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung, das auch Schulentwicklung, interne und externe Evaluation umfasst“ (S. 5).

Schulentwicklung wird also als Aufgabe genannt. Beim näheren Studium des Textes zeigt sich allerdings, dass die KMK unter Einbeziehung der Schulentwicklung im Rahmen der Implementierung der Bildungsstandards – wie die prominente Ministerialbeamte in der geschilderten Episode – in erster Linie die weitere Ausgestaltung und Anwendung der Standards im Rahmen von Lehrplanarbeit versteht. Als erste Implementationsaufgabe wird von der KMK gefordert, die Bildungsstandards jahrgangswise herunter zu deklinieren und jeweils dazu passende, zentral einsetzbare Prüfungsinstrumente für Schülerleistungen zu erarbeiten (vgl. KMK 12/2004, S. 17 ff.). Der darauf folgende Schritt der Implementation soll in einer entsprechenden Qualifizierung der Betroffenen in den Landesinstituten und Studienseminaren bestehen. Und auch im abschließenden dritten Schritt, der ausdrücklich „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ heißt, geht es – aus KMK-Sicht folgerichtig – um die Organisation einer effektiven Überprüfung der Einhaltung der Bildungsstandards in den Schulen durch unterrichtliche Vergleichsarbeiten und zentrale schulische Abschlussprüfungen.

Der Verfasser muss gestehen, dass er den Text drei Mal lesen musste, ehe er wirklich verstanden hatte, was die deutschen Kultusminister unter Schul- und Unterrichtsentwicklung verstehen. Positiv gesagt: Sie sehen es als ihre Aufgabe an, nachdem, wie Klieme es formuliert hat, die Bildungsstandards „in klarer und konzentrierter Form herausarbeiten, worauf es in unserem Schulsystem ankommt“ (Klieme 2003, S. 38), diese klaren Zielvorgaben – auch wenn noch nicht alle wissenschaftlichen Fragen geklärt sind, wie sie ausdrücklich feststellen (2004, S. 18) zügig und effektiv umzusetzen. „Schul- und Unterrichtsentwicklung“ im KMK-Sinn bedeutet also, den Betroffenen eine klare Vorstellung von den zu erreichenden Zielen zu vermitteln und Instrumente zur staatlich gesteuerten flächendeckenden Kontrolle der Ziel- Realisierung im Unterricht zu entwickeln.

Proponenten dieser Position werden vermutlich hervorheben, dass die Kultusministerien damit endlich ihrer Verantwortung gerecht geworden sind, verbindlich zu erklären, wohin die Reise gehen soll und alle Gutwilligen dabei mitzunehmen.

Opponenten werden allerdings auf zwei Schwachpunkte der kultusministeriellen Logik hinweisen: Sie ist nur dann zutreffend und erfolgreich, wenn zwei implizit zugrunde liegende Annahmen richtig sind: **Erstens** muss zutreffen, dass es im Zuge der Bildungsstandards-Offensive zwar notwendig ist, durch hochkarätige Expertenkommissionen die Zielsetzungen von Schule und Unterricht teilweise anspruchsvoll zu erneuern. Die für die **Verwirklichung** dieser Ziele notwendige Schul- und Unterrichtspraxis wird jedoch offensichtlich für ohne weiteres verfügbar und von Lehrpersonen herstellbar gehalten, wenn die Zielerreichung nur regelmäßig staatlich kontrolliert wird. Die **zweite** Annahme: Schulisches Lernen und Bildung werden offensichtlich als unproblematisch deduktiv zu organisierende und zweckrational zu vollziehende Prozesse angesehen. Dem Vorhalt, dass damit Bildungsprozesse mit Produktionsvorgängen gleichgesetzt werden, würde vermutlich entgegnet, dass niemand den Lehrpersonen die Freiheit bei der methodischen Umsetzung der Bildungsstan-

dards im Unterricht nimmt. Sie werde durch diese vielmehr gerade in verantwortlicher Weise herausgefordert. Dem kann allerdings wiederum entgegnet werden, dass die Nutzung methodischer Spielräume nur auf der Grundlage einer anspruchsvollen Unterrichtsentwicklung und Schulkultur geschehen kann. Zudem muss auch die Schülerseite beachtet werden. Und hier gilt es, wenn man nicht dem Kurzschluss erliegen will, dass alles Gelehrte auch schon gelernt wird, bei der Verwirklichung anspruchsvoller Bildungsziele für die Lernenden Szenarien zu schaffen, in denen sich diese als verantwortliche Menschen für die Ziele ihres Lernens entscheiden sowie Lernweg und Lernergebnissen - unter Einbezug ihrer Erfahrung und Subjektivität - eine unverwechselbare persönliche Note geben können (vgl. *Messner 2004, S. 35 ff.*).

Damit kein Missverständnis entsteht: Das Unternehmen Bildungsstandards macht m. E. durchaus Sinn. Schule und Bildung brauchen Orientierungen. Auch besteht kein Zweifel, dass die beteiligten Personen in den Kultusministerien und Kommissionen das Beste für die Schule wollen. Aus der Sicht von drei Jahrzehnten Schul- und Unterrichtsentwicklung gilt es jedoch vor einem kopflastigen Gebrauch des in vieler Hinsicht nützlichen Instruments der Bildungsstandards zu warnen. Genauer, vor einer deduktiven Evaluationslogik, die bei der Verbesserung von Schule und Unterricht auf Zielpräzisierung und vereinheitlichung und ein immer dichteren Netz von Kontroll-, Vergleichs- und Abschlussarbeiten setzt. Bei aller Notwendigkeit einer verstärkten Outputkontrolle, wenn sie verabsolutiert und gedacht wird, es braucht von nun an keinen Input mehr - an von den Beteiligten partizipativ mitgestalteten unterrichtlichen und schulischen Prozessen - droht das Überhandnehmen einer Monokultur. Wie das Beispiel ausländischer Entwicklungen lehrt, geht es dann oft nur mehr um „Teaching to the test“, eine Lehrweise, die bei schwächeren Schülern in eine Drilldidaktik ausarten kann. Zudem wird in der Öffentlichkeit schon kaum mehr darüber diskutiert, dass TIMSS und PISA - bei aller Relevanz von Basisqualifikationen und Literacy - nur einen relativ schmalen Bereich von Bildungszielen in den Kernfächern überprüft haben (vgl. *Messner 2003*). Die Bildungsstandards sind bisher erstaunlicherweise ebenfalls nur für die so genannten Kernfächer der Schule entwickelt worden. Wenn dies so bleibt, droht in der Wahrnehmung von Schule eine folgenreiche curriculare Verengung (vgl. *Böttcher 2004*).

Schließlich gilt es noch ein letztes Argument für ein Ernster-Nehmen des mit Schulentwicklung Gemeinten anzufügen. Zwar ist die Intention zu begrüßen, in den Bildungsstandards überfachliche schulische Ziele im Sinne von Kompetenzen wie Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen und Persönlichkeitsmerkmalen einzubeziehen. Wir leben einer Zeit, in der Schule für viele Kinder und Jugendliche oft die einzige face-to-face erlebbare menschliche Gemeinschaft ist. Das Gelingen schulischer Bildung und Erziehung im Sinne der genannten Zielsetzungen stellt oft die notwendige Grundlage dar, um überhaupt erst an die Verwirklichung qualifizierten Unterrichts denken zu können. Es muss nicht an die menschliche Not der jüngst öffentlich vorgeführten krisenhaften Schul-szenen erinnert werden. Was die Bildungsstandards betrifft, lassen sich die dafür relevanten Bildungsziele - wie ein Blick in die Entwürfe zeigt - oft nur schwer und teilweise überhaupt nicht im Rahmen der Zielsetzungen der Einzelfächer beschreiben. Darin wird ein Konstruktionsdefizit der Bildungsstandards bei der Wahrnehmung von Schule sichtbar. Zur heutigen Schule gehört auch schulisches Zusammen- und Miteinanderleben. Gerade dessen Zieldimensionen, die für unser gesellschaftliches Überleben von fundamentaler Bedeutung sind, geraten durch die Bildungsstandards ungewollt aus dem Blick. Die Schlussfolgerung aus dem Ausgeführten: Aus den Erfahrungen bisheriger Schulentwicklung scheint es dringend geboten, die Weiterentwicklung und evaluative Anwendung der Bildungsstandards nicht zur Monostrategie der Entwicklung von Schule und Unterricht in Deutschland werden zu lassen. Eine wirksame Steuerung der Weiterentwicklung des Bildungssystems braucht vielmehr eine Vielfalt von Steuerungsansätzen. Um nur einige wichtige zu nennen: Einzelschulische Unterrichts- und Schulentwicklung (z. B. durch Schulprogramme); Reform-

schulen und Schulversuche; Schul- und Unterrichtsforschung; Lehreraus- und fortbildung; Ausbau der Studienseminare zu didaktischen Zentren für Schul- und Unterrichtsentwicklung; Exploration alternativer Lehr-Lernszenarien; Curriculumentwicklung; Erprobung von Strukturreformen; biographische Bildungsforschung; regionale Schulberatung. Gerechterweise muss gesagt werden, dass zugleich mit den Bildungsstandards auf Landes- und Bundesebene eine Reihe weiterer Initiativen gestartet worden sind, z. B. zur Sicherung basaler sprachlicher Grundlagen von Schülern, vor allem aber zur Forcierung der Lehr-Lernforschung. Der Aspekt der Schulentwicklung blieb jedoch auch dabei fast völlig ausgeklammert. Wenn es zutrifft, dass eine nachhaltige Steigerung der Wirksamkeit von Unterricht in die Entwicklung von Schule insgesamt eingebettet sein muss - und sowohl konzeptuelle Überlegungen wie empirisch fundierte Expertise liefern dafür starke Belege -, dann muss zur Verbesserung der Qualität von Schule ein schöpferischer Innovationsprozess auf vielen Ebenen und an vielen Orten unter Einbezug aller Beteiligten angestoßen werden. Den Bildungsstandards kommt dabei zwar nicht die Rolle des allein dominierenden Steuerungsinstruments zu, sie sind jedoch eine entscheidende Orientierungsinstanz, die mit den anderen Entwicklungszentren und -ansätzen in eine produktive Kommunikation über die Ziele von Schule tritt. Dies ist m. E. die zentrale Funktion der Bildungsstandards, als orientierende Kristallisationspunkte ein neues Bewusstsein über die Ziele von Unterricht und eine öffentliche Debatte über sie anzustoßen. Zu einem gelungenen Innovationsprozess gehört aus heutiger Sicht auch eine ausgewogene Balance von Selbst- und Fremdevaluation in allen Entwicklungsbereichen. An die Stelle einer deduktiv angelegten Alleinsteuern der Schul- und Unterrichtsentwicklung über extern kontrollierte Ziele würde damit die Vorstellung einer an vielen Orten und auf verschiedenen Ebenen stattfindenden partizipativen Entwicklungsstrategie mit verteilter Verantwortung unter staatlicher Aufsicht und wesentlicher Orientierung an den Bildungsstandards treten. Schulentwicklung unter dem Anspruch von Bildung braucht viele „Baustellen“ und Verantwortungsträger. Dazu noch eine Anregung im Schlussteil.

5 „Baustellen“ für Schul- und Unterrichtskultur

Wo sollen Schul- und Unterrichtsentwicklung inhaltlich ansetzen? Zur Illustration seien in einer Übersicht - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - 11 Arbeitsfelder zusammengestellt.

Elemente einer zukünftigen Schul- und Unterrichtskultur

2

Lernlandschaft (statt Schulhaus)

- mit Pavillons
- „Kulturturn“ für Aufführungen, Bibliothek, mediales Lernen, „Technotek“, Lehrgänge, Mediationsraum,
- Werkstätten
- Garten, Wasser, Wiese, Spielflächen
- Mensa, Schülercafe
- Dauerausstellungen: Schüler-/Lehrerarbeiten

4

Lernen mit Eigentätigkeiten der SchülerInnen verbinden

- aktivierender Unterricht
- selbstorganisiertes Lernen der SchülerInnen
- Mensa, Schülercafe
- **neue Lernformen**
- „gründlicheres“ Lernen

6

Teamartiges Arbeiten / Lernen an Lebensproblemen

- Qualitätsvorteil von Zusammenarbeit
- Gem. Lernen als „Schule“ der Solidarität („Schlüsselqualifikationen“)

8

Ästhetisches Lernen

- Subjektives Sich-Einlassen auf Inhalte
- Schulkultur als Spiegel kreativer schulischer Arbeit
- Sich-Ausdrücken und Sich-Darstellen (szenisch, bildnerisch)

1

Gesamtszenarium

- **Pluralität** von Orten, Lerngruppen, formen, zielen
- **Zugehörigkeit** zu Schulgemeinde, Jahrgangspavillon, Stammgruppe dort „persönl. Bereich“
- **Hohe Wertschätzung von fachl. Wissen, Kompetenz, Kreativität gutem Zusammenleben**
- Garantie eines **eines „Grundbestandes** für die SchülerInnen (evtl. ind. „Lernverträge“) **LehrerInnen** in vielen „Rollen“

11

Schule

- als **Lebens-, Erfahrungs- und Bildungsort** neu erfinden
- als „**lernende Institution**“ selbst gestalten und evaluieren Öffentliche Rechenschaft

3

Erfahrungsort für soziales Zusammenleben

- Selbstorganisiertes Schulleben
- Gruppentreffen am Wochenbeginn, -ende
- „Lehrertreff“
- „geordnete Pluralität“
- „Aushandeln“, Regeln, Rituale
- Grenzen setzen

5

Neues Gesicht von Fächern

- Handelnd-kulturelle Neubelebung [der Fächer]
- LehrerInnen als Vermittlungsinstanz
- Lernen durch Handeln, Gebrauch, aktive Sinnstiftung und Konstruktion; Interkulturalität; Praktika

7

Kulturtechniken

- individualisierend lernen, in Lehrgängen vertiefen

Neue Informationstechniken

- (Computer, Internet, Hypermedia) altersspez. als **Basisqualifikation**

10

Sinnlich-praktisches Lernen

- Handeln/Üben/Vernetzen/Anwenden
Bewegung/Meditation
Gruppenspiele/Sport
- **außerschulische Lernorte**
Auslandspraktika

9

Portfolios und Zertifikate statt Schulnoten

- Erreichte Lernziele dokumentieren (mit Produkten)
- Tests zur Selbstkontrolle
- Zertifikate bei Lehrgängen, Projekten, Methoden-Lernen
- Eigenes Vorhaben als Abschluss

Nur so viel: Die 11 Arbeitsfelder sollen veranschaulichen, was unter einer Pluralität möglicher „Baustellen“ für Schul- und Unterrichtsentwicklung gemeint ist. Ausgewählt sind die einzelnen Szenarien unter zwei Gesichtspunkten. Sie beschreiben Schwerpunkte der Entwicklung, mit denen Schulen bewusst auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren. Und sie nennen nur Punkte, zu denen es an in- und ausländischen Schulen, ohne darauf hier eingehen zu können, schon eine beobachtbare, wenn auch meist erst in Ansätzen empirisch erforschte Praxis gibt.

Grundgedanke ist – siehe Element 11 –, dass jede Schule anstreben sollte, zu dem zu werden, was Fend „Pädagogische Handlungseinheit“ genannt hat. Jede Schule sollte sich die notwendigen inneren Formen der Organisation und Teamarbeit geben, um eine „lernende Institution“ zu werden, ihre Schule aktiv auszugestalten und sich im Wechsel von Selbst- und punktueller Fremdevaluation sowohl intern über ihre Praxis auseinander setzen als auch über sie der betroffenen Öffentlichkeit Rechenschaft geben zu können (vgl. Liket 1993). Jede Schule sollte auch – je nach Situation auf ihre Weise – an dem Anteil haben, was mit den Leitwörtern „Schule als Lebens-, Erfahrungs- und Bildungsort“ ausgedrückt wird.

Es steht dazu nicht im Widerspruch, sondern sollte aufgrund der Aufarbeitung von PISA – wie in Element 1, Gesamtszenarium, beschrieben –, Hauptziel jeder Schule sein, ihren unterrichtlichen Kern produktiv weiterzuentwickeln (und nicht, wie in der Schulprogrammarbeit häufig geschehen, an die Peripherie der internen Entwicklung zu schieben). Dabei ist bewusst, wie leicht sich dies alles sagt, wie lang und umwegreich, auch von Rückschlägen bedroht, der Weg zur auch nur ansatzweisen Verwirklichung dieser sich Schuljahr für Schuljahr neu stellenden Aufgaben ist. Dennoch, dazu gehört,

- dass im Schulalltag sinnvoll motivierte Leistung, fachliches Können und Anstrengungsbereitschaft von Schülern und Lehrern hohen Wert besitzen,
- dass die Entwicklung lebensnahen, problemorientierten Wissens und Verständnisses gefördert werden,
- dass Schulen Lernszenarien schaffen, welche das selbständige individuelle und kooperative Arbeiten der Schüler herausfordern und begleiten und zugleich ihre Kulturtechniken entwickeln und ...
- dass Schulen mit der stets vorhandenen Heterogenität ihrer Schüler im Hinblick auf deren Identität und Leistungsfähigkeit produktiver umzugehen lernen. Deutlich ist dabei, dass die leistungsschwächeren Schüler die leistungsstärkeren brauchen, alle das Zusammenleben und Sich-Aneinander-Abarbeiten, die einzelnen Gruppen und Personen auch getrennte Förderung.

Vermutlich bedarf es dazu einer an vielen Orten erst zu findenden Kooperation zwischen Erziehungswissenschaft/Pädagogik und den Fachdidaktiken. Sie muss in intensivem Kontakt mit den Schulen und ihrer täglichen Praxis geschehen. Damit korrespondierend gilt es auch, die Zusammenarbeit zwischen Seminar und Schule weiterzuentwickeln. Dies setzt voraus, dass die Seminare instand gesetzt werden, ihre Theorie und Praxis vermittelnde Arbeit wissenschaftlich zu intensivieren und auf dieser Basis Aus- und Fortbildungsaufgaben kooperativ im unmittelbaren Kontakt mit Schulen zu gestalten.

Abschließend sei gesagt, dass an allen einzelnen Elementen – von der dringend innovationsbedürftigen Schularchitektur über neue Lernformen und Teamarbeit bis zur ästhetisch-sinnlich-praktischen Dimension des Lernens – sichtbar wird, dass die den einzelnen Elementen innewohnenden Zielsetzungen sich jeweils nur in der **Verknüpfung** von Unterrichts- und Schulgestaltung und -entwicklung verwirklichen lassen. Man sollte auch die pragmatische Vorstellung nicht verachten, die hinter dem Konzept der 11 „Baustellen“ steckt: Unterricht und Schule, jeweils aufbauend auf den vorhandenen Kompetenzen der Beteiligten, Stück für Stück weiterzuentwickeln. Vielleicht lässt sich gerade auf diesem Weg auch eher der große Wurf schulischer Strukturveränderungen erreichen.

LITERATUR

Baumert, Jürgen, Lehmann, Rainer et. al. 1997: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

Böttcher, Wolfgang 2004: Bildungsstandards und Kerncurricula – Potenzielle, intendierte und nicht-intendierte Effekte eines zentralen Reformprojektes. In: *Die Deutsche Schule*, 8. Beiheft, S. 231-244.

Brügelmann, Hans 2003: Das kurze Gedächtnis großer Reformen. In: *Die Deutsche Schule*, 95, 2, S. 168-171.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

Fend, Helmut 1986: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Die Deutsche Schule*, 14, 3, S. 275-293.

Flitner, Andreas und Lenzen, Dieter (Hg.) 1977: Abitur-Normen gefährden die Schule. München: Piper.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2004: „Chancen nicht weiter verspielen!“ – Nur „gute“ Bildungsstandards fördern ein chancengleiches und leistungsfähiges Schulsystem. In: *Die Deutsche Schule*, 8. Beiheft, S. 197-218.

Hentig, Hartmut von 2003: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erweiterte Neuausgabe. Weinheim: Beltz.

Huwendiek, Volker 2004: Stellungnahme des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter/innen zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: *Seminar*, 10, 4, S.170-172.

Klieme, Eckhard (Koordination) 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF.

Kölller, Olaf/Trautwein, Ulrich (Hg.) 2003: Schulqualität und Schülerleistung. Weinheim: Juventa.

Liket, M.E. 1993: Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Messner, Rudolf 2003: PISA und Allgemeinbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 3, S. 400-412.

Messner, Rudolf 2004: Was Bildung von Produktion unterscheidet. In: *Die Deutsche Schule*, 8. Beiheft, S. 26-47.

Schlömerkemper, Jörg (Hg.) 2004: Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. 8. Beiheft der Deutschen Schule. Weinheim: Juventa.