

Bildungsstandards als Chance für die Schul- und Unterrichtsentwicklung¹

1 Ausgangslage

Seit Jahren steht das Thema Bildungsstandards auf der Tagesordnung der Bildungsplanung und Schulreform (siehe dazu *Markstahler* 2010), ohne dass es breite Kreise der Lehrerschaft erreicht hat. Obwohl sich zahlreiche wissenschafts- und praxisorientierte Publikationen mit dem Thema beschäftigen, werden die von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen Bildungsstandards und dazu vorliegende Handreichungen im Unterricht kaum angewandt und erprobt. Auf die Befassung schulischer Gremien mit Bildungsstandards angesprochen, reagieren zufällig befragte Lehrerinnen und Lehrer mit Kopfschütteln oder Erstaunen auf Fragen nach Funktionen, Reichweite und mögliche Folgewirkungen von Bildungsstandards in der Praxis. Nicht viel anders ist die Situation in Lehrerverbänden, wenn man einmal Tagesordnungen von regionalen Mitgliederversammlungen oder das Fehlen landesweiter Fachtagungen und einschlägiger Aufsätze in Verbandszeitschriften als orientierenden Maßstab nimmt. Es ist deshalb zu vermuten, dass eine breite Diskussion zum theoretischen und konzeptionellen Ansatz und zu seinen praktischen Implikationen wohl noch nicht stattgefunden hat. Offenbar hat die Lehrerschaft das Thema Bildungsstandards bisher nicht als eine relevante Arbeitsgrundlage wahrgenommen und sich noch nicht zu eigen gemacht. Das ist ein bundesweit zu beobachtender Sachverhalt.

Betrachtet man einmal die bisherige Informationsarbeit und fachöffentliche Diskussion zum Thema Bildungsstandards, so sind u. a. zwei Auffälligkeiten festzustellen:

1. Trotz der weitreichenden KMK-Beschlüsse zur Qualitätsverbesserung des deutschen Schulsystems ist auffällig, wie zurückhaltend die Kultusverwaltungen der einzelnen Länder über das Anliegen der Bildungsstandards im **Gesamtzusammenhang** des Maßnahmenverbands zur Qualitätsentwicklung berichten, wie selten die neuen Strategien in einen **pädagogischen** Begründungszusammenhang dargestellt werden und wie wenig sie im Handlungskontext von **Schulentwicklung** eingebettet werden. Woran es mangelt sind erläuternde und begründende Informationsschriften, breitenwirksame Informationsveranstaltungen, systematische Einführungen in Form von Seminarreihen und Handreichungen.

Möglicherweise ist dieser Sachverhalt auf den Umstand zurückzuführen, dass bei den verschiedenen Bezugsgruppen und „Aufgabenrollen“ in den Schulverwaltungen der deutschen Länder selbst noch die erforderliche Akzeptanz des Gesamtansatzes herzustellen ist und der sachliche Hintergrund erst noch aufgebaut werden muss. Die genannte Zurückhaltung kann aber auch darin begründet sein, den Schulen und der Lehrerschaft das Ausmaß des erforderlichen Verän-

¹ Das Manuskript wird in leicht veränderter Form auch erscheinen in: *Schulverwaltung*, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, 15 (2010), voraussichtlich in Heft 9.

derungsbedarfs nicht auf einmal und in vollem Umfang zumuten zu wollen. Unbestritten scheint mir jedoch zu sein, dass Verfahren und Instrumente zu den Maßnahmen im Einzelnen erst noch zu entwickeln bzw. auszubauen sind. Insbesondere sind hier zu erwähnen: geeignete Rückmeldesysteme und Fachberatungen für Lernstandserhebungen (VERA 3, 6 und 8); fachbezogene Kompetenzstufenmodelle und Handreichungen für die Arbeit mit Bildungsstandards; Konzepte, Praxisbeispiele sowie Fortbildungen und Beratungen zum kompetenzorientierten Unterrichten; eine schulinterne Qualitätsorganisation und eine damit verbundene (externe unterstützende) Schulberatung zum professionellen Umgang mit den neuen Verfahren und Instrumenten sowie zur Entwicklung der einzelnen Schule als selbstständige pädagogische Handlungseinheit.

2. Auffällig sind aber auch die merkliche Zurückhaltung oder gar ablehnende Haltung in Schulpraxiskreisen gegenüber den KMK-Beschlüssen und den entsprechenden Ländermaßnahmen. Häufig werden diese Maßnahmen als Auswüchse einer „technokratischen Leistungsschule“ und als „Verbetriebswirtschaftlichung“ des Bildungswesens interpretiert sowie mit Kommentaren wie „Pädagogik ist nicht messbar“ versehen und mit der Forderung „Entwickeln statt Vermessen“ begegnet.

Für solche Sichtweisen fehlen die dazu erforderlichen sachbezogenen Analysen und die entsprechenden Belege. Die Kritik beruht in erster Linie auf Befürchtungen, die aus einzelnen Beispielen aus anderen Schulsystemen abgeleitet werden. Vorrangig werden dabei „Ranking“ und Wettbewerb, schul- und lehrerbezogene Sanktionierungen sowie Schulschließungen und Entlassungen genannt. Bei den genannten Hinweisen wird gerne übersehen, dass in Hessen keine Anhaltspunkte für eine entsprechende Ausrichtung des Schulsystems vorliegen² und dass die von der KMK intendierten Maßnahmen auch in solchen Schulsystemen vorzufinden sind, die in Schulreformkreisen gerne als Vorbilder für eine erfolgreiche Schulsystemkonzeption angesehen werden. Meines Erachtens verstellen die erwähnten Befürchtungen einen aufgeschlossenen Blick für die berechtigten Anliegen einer Reform des deutschen Schulsystems und für den Kerngedanken von Bildungsstandards (siehe dazu *Messner* 2010).

Die genannten Auffälligkeiten stellen erschwerende Bedingungen für den bevorstehenden Einführungsprozess von Bildungsstandards in Hessen dar. So weisen *Oelkers & Reusser* (2008) in ihrer Expertise darauf hin, dass eine erfolgreiche Implementierung von Bildungsstandards nur gelingen kann, wenn u. a. der Sinn des ehrgeizigen Programm vermittelbar ist und wenn sich die Lehrpersonen das Anliegen zu eigen machen: „Die Lehrkräfte als wichtigste Akteure und Erfolgsgaranten der Reform müssen gewonnen werden. Dies erfordert nebst einer gemeinsam geteilten Problemwahrnehmung insbesondere ein hinreichend elaboriertes, gemeinsames Verständnis der Ziele der Reform und der durch Bildungsstandards und die damit verbundenen Tests zur Verfügung gestellten Information.“ (9. Schlussfolgerung, S. 513)³ Insofern kommt einer umfassenden und fundierten Informationsarbeit sowie einem breiten fachlichen Dialog (1.) zu Anliegen, Funktionen und Reichweite der Bildungsstandards, (2.) zu den fachbezogenen Entwürfen und (3.) zu den praktischen Konsequenzen eine zentrale Bedeutung zu. Darauf aufbauend sind praxisbezogene Einführungsseminare, Schul- und Fachberatungen erforderlich. Bildungsstandards lassen sich zwar per Verordnung vorschreiben, aber nicht realisieren.

² So stehen beispielsweise die Daten aus den Lernstandserhebungen nur den betreffenden Lehrpersonen zur Verfügung; die Daten können nicht einmal für den dienstinternen Gebrauch durch die Fachaufsicht und durch die Schulinspektion verwendet werden.

³ Meines Erachtens handelt es sich bei der – von fünf Staaten in Auftrag gegebenen – Expertise von *Oelkers & Reusser* um eines der besten Fachbücher der letzten Jahre. Die ausführliche Expertise (einschließlich einer 25-seitigen Zusammenfassung) kann kostenlos beim BMBF unter der Telefonnummer 01805-262 302 bestellt werden.

Dieser Hintergrund ist bei der Einführung der Bildungsstandards in Hessen zu berücksichtigen (für eine Beschreibung des hessischen Konzepts vgl. Höfer et al. 2010a und 2010 b). Dementsprechend ist ein umfassendes Implementierungskonzept zu empfehlen, das im Folgenden – aus Platzgründen nur skizzenhaft – dargestellt werden soll.

2 Pädagogisch orientierte Schulentwicklung

Das Gesamtkonzept ist auf eine pädagogisch orientierte Schulentwicklung hin anzulegen, die den Kernbereich von Schule, nämlich Lehren und Lernen, fokussiert (vgl. dazu Messner 2010). Mit der kompetenzorientierten Ausrichtung der Bildungsstandards soll erreicht werden, Unterricht vorrangig von den intendierten Lernergebnissen her zu konzipieren (vgl. dazu Lersch 2010). Nicht die Behandlung bestimmter Inhalte bzw. der Wissenserwerb („Angebotsseite“) sollen für das Lehrerhandeln leitend sein, sondern die Anwendung und Nutzung von Wissen, wie sie sich in Kompetenzen ausdrücken („Nutzungsseite“) und wie sie in reformpädagogisch orientierten Ansätzen seit Jahren Praxis sind. Dementsprechend ist eine solche pädagogische Praxis für einzelne Schulen und für einzelne Lehrpersonen, die sich diesem Anliegen verpflichtet fühlen, nichts Neues. Durch die bildungspolitische und bildungsplanerische Neuausrichtung von Lehren und Lernen erfährt diese reformpädagogische Praxis damit eine Bestätigung; zugleich ist nunmehr die gesamte Lehrerschaft aufgefordert, diesem Muster zu folgen und auf der Basis von Kerncurricula kompetenzorientiert zu unterrichten. Die diesem Anliegen verpflichtete reformpädagogische Praxis könnte dabei hilfreiche Anregungen für ein kompetenzorientiertes Unterrichten geben.

Während bislang die Angebotsseite im Mittelpunkt der Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung des Lehrberufs stand, soll nunmehr auch die Nutzungsseite in systematischer Weise in den Blick genommen und konstitutiver Bestandteil einer schülerorientierten Unterrichtsgestaltung werden. Mit dem Blick der Lehrenden auf die Seite der Lernenden sollen die Nutzung des Angebots und die Wirkungsorientierung des Lehrerhandelns gestärkt und die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler besser diagnostiziert und unterstützt werden. Die viel zitierte „empirische Wende“ mit ihrer „Outputorientierung“ meint in einer pädagogischen Perspektive im Kern ein **Wirkungsdenken**, das auf den pädagogischen Nutzen des schulischen und unterrichtlichen Handelns ausgerichtet ist. Evaluative Arbeitshaltungen und Vorgehensweisen können dabei unterstützend wirken: Lerndiagnosen und metakognitive Lernstrategien beim Lehren und Lernen, selbstreflexive Arbeitsprozesse von Lehrpersonen und Schulleitungen, methodengeleitete schulinterne Evaluationsvorhaben oder externe Evaluationen in Form von Schulinspektionen und Lernstandserhebungen (VERA 3, 6 und 8) im Dienste der Weiterentwicklung der Einzelschule fördern ein wirkungsorientiertes Denken.

Bildungsstandards können ein solches Wirkungsdenken unterstützen. Sie konkretisieren den gesellschaftlichen Bildungsauftrag in Form von Kompetenzen (Lernergebnisse) und konzentrieren sich auf „zentrale Bildungsziele“. Beide Aspekte decken sich nicht mit den bisherigen Anliegen von Lehrplänen, die demgegenüber die zu vermittelnden Inhalte auflisten und ein breites ‚überbordendes‘ Wissensspektrum abzudecken versuchen. Bildungsstandards fokussieren vielmehr die „Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich“ (Fach) und die „grundlegenden Handlungsanforderungen“ (Klieme et al. 2007, S. 21 f. und S. 22). Bildungsstandards formulieren damit Ergebnisse von Lernprozessen, die in Form von „Kompetenzanforderungen“ formuliert sind. Diese Kompetenzen sind so zu konkretisieren, dass die Einlösung der Anforderungen überprüft werden kann (s. a. a. O., S. 19). Bildungsstandards sind also keine beliebigen Zielkataloge, wie sie in früheren Lehrplänen – häufig auch zu Legitimationszwecken – ihren Stellenwert hatten.

3 Gesamtkonzept der Qualitätssicherung

Vorliegende Expertisen über international erfolgreiche Schulsysteme zeigen, dass ihr Erfolg nicht auf einzelne Komponenten, sondern auf ihren Verbund an Maßnahmen zurückzuführen ist („Qualität ist das Ganze.“). Dabei sind die drei zentralen Handlungsfelder der Schulgestaltung gleichermaßen zu berücksichtigen und ihre Instrumente im Kontext der Schulentwicklung zu ‚orchestrieren‘:

■ „Input“

Verpflichtende Zielvorgaben in Form von Bildungsstandards und Kerncurricula einerseits sowie ermöglichende Unterstützungsmaßnahmen in Form von Qualifizierungsprogrammen, geeigneten Arbeitsstrukturen und Schul- und Fachberatungen andererseits;

■ „Prozess“

An Bildungsstandards gekoppelte kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung sowie entsprechende Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen von Lernprozessen – in der Perspektive eines pädagogischen Ethos‘, bei dem „kein Kind zurückgelassen wird“;

■ „Output“

beständige Qualitätskontrollen in Form von standardisierten Lernstandserhebungen, zentralen Abschlussprüfungen und schulischen bzw. unterrichtlichen Evaluationsmaßnahmen.

Eine Beschreibung dieses Gesamtzusammenhangs steht für Hessen bislang noch aus, so dass die einzelnen Komponenten in ihrer wechselseitigen Verwobenheit nicht unbedingt erkannt werden können. Das erschwert derzeit noch die Verständigung, Akzeptanz und zielgerichtete Entwicklungsarbeit innerhalb der pädagogischen Profession. Grundlagen dafür liegen allerdings bereits anderweitig vor; insbesondere ist zu verweisen auf die bereits erwähnte Expertise von Oelkers & Reusser (2008) und auf die aktuell erstellte Konzeption der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung, an der auch die Landesinstitute der Bundesländer mitgewirkt hatten (KMK 2009). Die theoretisch-empirisch ausgerichtete Expertise und die KMK-Konzeption gewähren einen umfassenden Einblick in den Gesamtansatz und lassen sich auf Hessen in einer adaptiven Weise übertragen. Ohne Bezugnahme auf diese Arbeiten scheint mir eine angemessene fundierte Auseinandersetzung der pädagogischen Profession mit dem vorliegenden Ansatz kaum möglich zu sein.

4 Bildungsstandards als entwicklungsoffenes Konzept

Der vorliegende Ansatz stellt einen Umbruch in der Schulsystemsteuerung der deutschen Länder dar und wird die Bildungsplanung und Schulentwicklung in den nächsten Jahren nachhaltig verändern. Da wir uns derzeit noch im Anfangsstadium des Entwicklungsprozesses befinden, ist mit Umstrukturierungsproblemen zu rechnen. Ein typisches Problem dabei ist der unterschiedliche Informationsstand der Beteiligengruppen („institutionelle Akteure“) und eine Ungleichzeitigkeit des Entwicklungsprozesses auf den verschiedenen Handlungsebenen des Schulsystems.

Eine Herausforderung besteht u. a. darin, die fehlende fachdidaktische Expertise in den betreffenden Landesinstituten durch externe Fachgutachten und durch Hinzuziehung externer Fachdidaktiker zu kompensieren. Für die fachbezogenen Entwicklungsgruppen geht es zunächst einmal um

eine Umorientierung vom klassischen Lehrplanmodus (Inhaltsorientierung) zum kompetenzorientierten Curriculum-Modus (Könnensorientierung). Durch das spezifische Anliegen von Bildungsstandards ist es dabei keine leichte Aufgabe, das breite Spektrum eines Unterrichtsfaches auf seinen Kernbestand (Kompetenzbereiche und Grundstrukturen eines Faches) im Hinblick auf den Bildungsauftrag von Schule zu ‚verdichten‘, darauf aufbauend Inhaltsfelder festzulegen und einen geeigneten Duktus an Kompetenzbeschreibungen für Bildungsstandards zu finden.

Ein herausgehobener Stellenwert nimmt dabei das angemessene Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten ein. Erfahrungsgemäß werden aus Schulpraxiskreisen von Curricula konkrete inhaltliche Festlegungen erwartet. Diese Vorstellung deckt sich jedoch nicht mit dem Anspruch von Kerncurricula, die nur die zentralen übergreifenden inhaltlichen Konzepte enthalten sollen (je nach Fach „Kernbereiche“, „Leitideen“, „Basiskonzepte“ oder „Leitperspektiven“ genannt), wobei eine curriculare Konkretisierung durch spezifische Inhalte und Themenstellungen – „Schulcurricula“ genannt – den einzelnen Schulen (bzw. Fachkonferenzen) überantwortet werden soll. Insofern ist zu erwarten, dass sich bei der bevorstehenden fachöffentlichen Diskussion der Bildungsstandards zentrale Fragen auf das angemessene Verhältnis zwischen Kompetenzen und Inhalten einerseits sowie zwischen Kerncurriculum und Schulcurriculum andererseits beziehen dürften.

Die erwähnten Herausforderungen tangieren auch die Erarbeitung des neuen „Kerncurriculums für Hessen“ (es enthält die Bildungsstandards und zentralen Inhaltsfelder für die einzelnen Fächer) und finden ihren Ausdruck in Form mehrerer Überarbeitungswellen der Entwürfe.

Wenn im Mai 2010 die überarbeiteten Entwürfe „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum in Hessen“ der Fachöffentlichkeit zur Diskussion vorgelegt werden, so ist aufgrund des entwicklungsfähigen wissenschaftlichen Erkenntnisstandes und der zu erwartenden Stellungnahmen und Einwände davon auszugehen, dass die Entwürfe einer Weiterentwicklung bedürfen. Deshalb versteht sich das hessische Kerncurriculum ausdrücklich als ein **entwicklungsoffenes Konzept**. Diesem Selbstverständnis ist es geschuldet, dass die (für Anfang 2011 vorgesehene) erste verbindliche Fassung zugleich Ausgangspunkt einer Weiterentwicklung ist, die die praktischen Erfahrungen und die zu erwartenden neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse (insbesondere zum Kompetenzaufbau und zu Kompetenzstufenmodellen) berücksichtigt. Für die weitere didaktische Entwicklungsarbeit wird vor allem für solche Fächer, in denen noch keine fundierten Kompetenzmodelle vorliegen, mit neuen fachdidaktischen Erkenntnissen gerechnet. Da aus Wissenschaftskreisen bislang noch keine befriedigenden Modelle über die fachspezifische Entwicklung von Kompetenzen vorliegen, werden vor allem Stufenmodelle der Kompetenzentwicklung erwartet, die für die Planung und Gestaltung von Lernarrangements erforderlich sind.

5 Dialogischer Entwicklungsprozess

Trotz ihrer empirischen Bezugnahme ist die Festlegung von Bildungsstandards ein normativer Akt. Er bedarf deshalb der Verständigung innerhalb der einzelnen Fachdidaktiken, zwischen Wissenschaft und Praxis sowie zwischen den gesellschaftlichen Bezugsgruppen und legitimiert sich letztendlich in demokratischen Entscheidungsprozessen. Dabei hat sich die Vorgehensweise bei der Erarbeitung des „Hessischen Referenzrahmens Schulqualität“ (HRS) bewährt, erste Skizzen zunächst nur in internen Fachkreisen zu erörtern und erst fortgeschrittenere Entwürfe der Fachöffentlichkeit zur Stellungnahme vorzulegen und auf dieser Basis zu einem breiten Dialog aufzufordern (ab Mai 2010). Die modifizierte zeitliche ‚Marschroute‘ bei der Einführung des neuen Kerncurriculums (mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern) für Hessen folgt diesen Erfahrungen.

Der Erfolg wird vor allem davon abhängen, ob und inwieweit die Lehrerschaft – als der zentrale Träger des Reformprozesses – das anspruchsvolle Vorhaben akzeptiert. Ohne aktive Mitwirkung der pädagogischen Profession wird das „Projekt Bildungsstandards“ scheitern. Insofern kommt eine verantwortliche ‚Schulsystemsteuerung‘ nicht umhin, dieser Tatsache Rechnung zu tragen. Sie muss durch Informationsarbeit und in einem dialogischen Entwicklungsprozess der Schulpraxis die Gelegenheit bieten, den „Sinn“ des Generationsvorhabens für sich „rekonstruieren“ und sich zu eigen machen zu können. Dazu sind ermöglichende Arbeitsbedingungen und nachhaltige Qualifizierungsprozesse unerlässlich.

6 Langfristige Perspektive

In der Bildungsplanung und Schulentwicklung ist allgemein anerkannt, dass es sich bei dem dargestellten Schulreform-Ansatz um ein ehrgeiziges Ziel mit einem anspruchsvollen Konzept handelt. Insofern dürfte sich der Ansatz nur in einer langfristigen Perspektive realisieren lassen, was einer Generationsaufgabe gleich kommt. Deshalb sollten auch die Erwartungen am Anfang nicht zu hoch gesteckt und der Entwicklungsprozess mit Augenmaß in kleinen Schritten angegangen werden. Der Prozess kann nur erfolgreich verlaufen, wenn er zum einen in der Lehrerschaft auf eine breite Akzeptanz stößt und in den Kollegien behutsam und kontinuierlich verfolgt wird sowie zum anderen von der Schulverwaltung durch ermöglichende Arbeitsbedingungen – einschließlich Fortbildung und Fachberatung – mit Priorität unterstützt wird.

Aus diesen Gründen wird das Konzept „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ bei seiner Einführung in ein Maßnahmenkatalog eingebunden, der in seinem Umfang alle bisherigen Schulreformprogramme in Hessen bei weitem übersteigt; Hessen ist damit zugleich das einzige Bundesland, das dem Entwicklungsvorhaben einen hohen Stellenwert beimisst:

- einen breiten fachöffentlichen Dialog;
- Angebote an Fortbildungen sowie Schul- und Fachberatungen für die Schulen (im Umfang von 120 Stellen);
- Unterstützung der Arbeit von Fachkonferenzen in Form von Anrechnungsstunden im Rahmen der AfL-Fortbildungsmaßnahme „Kompetenzorientiert Unterrichten“ (derzeit auf die „KMK-Fächer“ bezogen);
- Bereitstellung von Handreichungen zum kompetenzorientierten Unterrichten mit Bildungsstandards;
- Weiterentwicklung des hessischen Ansatzes auf der Grundlage praktischer Erfahrungen und neuer fachdidaktischer Erkenntnisse;
- Erfahrungssicherung durch eine externe wissenschaftliche Begleitung.

Der geplante Entwicklungsprozess kann – auch aus Ressourcengründen – nicht gleichsam „über Nacht“ gelingen. Vielmehr ist er in einem gestuften Konzept langfristig anzulegen. In einer Übergangszeit muss es möglich sein, je nach Voraussetzungen und Arbeitsbedingungen einer Schule, dem fachdidaktischen Know How in den Kollegien und den gegebenen Möglichkeiten an Fortbildung und Beratung unmittelbar (ab Februar 2011) oder erst zu einem späteren Zeitpunkt in den Entwicklungsprozess einzusteigen. Für die Übergangszeit sollten für Schulen, die noch nicht mit dem neuen hessischen Kerncurriculum arbeiten, stellvertretend für die – auf der Basis des Kerncurriculums – zu erstellenden Schulcurricula die alten Lehrpläne bzw. Rahmenpläne als vorläufiger Ersatz herangezogen werden können.

7 Bildungsstandards als Chance

Der vorliegende Ansatz kompetenzorientierter Bildungsstandards betrifft das zentrale Anliegen der Profession, nämlich Lehr- und Lernprozesse wirksamer und damit pädagogischer zu gestalten. Seit Jahren werden von pädagogischer Praxis und Wissenschaft neue Zugänge zum Lernen und die Abschaffung von „Paukunterricht“ und „Lernschnellwegen“ gefordert. Ein kompetenzorientiertes Unterrichten auf der Grundlage des hessischen Kerncurriculums ermöglicht es nunmehr den Lehrerinnen und Lehrern, Unterricht anders zu planen, zu gestalten und auszuwerten. Die „pädagogische Freiheit“ von Lehrpersonen (als „institutionelle Akteure“) wird dadurch gestärkt. Die Chancen, die in dieser prinzipiellen Neuordnung liegen, können sich allerdings erst in dem Maße nachweisbar zeigen, wie kompetenzorientiertes Unterrichten auf der Grundlage der neuen **offeneren** curricularen Vorgaben auch gelebte Schulpraxis wird. Insofern sind professionelle Verständigung (insbesondere in den Fachkonferenzen) und professionelle Lerngemeinschaften institutionell abzusichern und in den Kollegien zu praktizieren.

LITERATUR

Höfer, Dieter; Steffens, Ulrich; Diehl, Gunther; Loleit, Petra & Maier, Dieter (2010 a): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung; s. a. IQ-Homepage: www.iq.hessen.de.

Höfer, Dieter; Loleit, Petra; Steffens, Ulrich & Diehl, Gunther (2010 b): Kompetenzorientiertes Unterrichten nach dem neuen Hessischen Kerncurriculum. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung; s. a. IQ-Homepage: www.iq.hessen.de.

Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2009): Konzeption der KMK zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Beschluss der KMK vom 10.12.2009 (Anlage V zur NS 328. KMK). Bonn: KMK; s. a. KMK-Homepage: www.kmk.org.

Lersch, Rainer (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung; s. a. IQ-Homepage: www.iq.hessen.de.

Markstahler, Jürgen (2010): Bildungsstandards und Unterrichtsentwicklung. Impulse für eine kompetenzorientierte Lehr- und Lernkultur. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung; s. a. IQ-Homepage: www.iq.hessen.de.

Messner, Rudolf (2010): Bildungsstandards und Schulentwicklung – ein vernachlässigter Zusammenhang. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung; s. a. IQ-Homepage: www.iq.hessen.de.

Oelkers, Jürgen & Reusser, Kurt; unter Mitarbeit von Berner, Esther; Halbheer, Ueli & Stolz, Stefanie (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).