

## **Vorab einige ausgewählte Veröffentlichungen des Autors zum Thema Bildungsstandards und Kerncurricula**

Wolfgang Böttcher/ Eric Donald Hirsch jr.: Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums. Oder: Ohne Wissen keine Schlüsselqualifikationen. In: *Die Deutsche Schule*. Heft 3, 1999, S. 299- 310

Wolfgang Böttcher/ Eric Donald Hirsch jr.: Verbindliches Wissen schaffen! Ein Plädoyer für ein Kerncurriculum. In: *Leistung. Friedrich- Jahresheft*. 1999, S. 100- 102

Wolfgang Böttcher: Die Entwicklung eines Kerncurriculums für die Grundschule. In: Grimm, Andrea/ Burmeister, Hans-Peter (Hrsg.): *Bildung neu denken. Aufbrüche zwischen Bildungskanon und Selbstorganisation*, Rehburg-Loccum 2001, S. 77-90

Wolfgang Böttcher/ Peter E. Kalb (Hrsg.): *Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift*. Weinheim und Basel 2002

Wolfgang Böttcher: Für ein verbindliches Kerncurriculum an Grundschulen. In: Böttcher/ Kalb (Hrsg.): *Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift*. Weinheim und Basel 2002, S. 14-37

Horst Bartnitzky/ Wolfgang Böttcher: Lehrerarbeit, Curriculumentwicklung und Didaktik. Zu einigen Konsequenzen eines Kerncurriculums. In: Beetz-Rahm, Sibylle/ Denner, Liselotte/ Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): *Jahrbuch der Lehrerforschung und Bildungsarbeit*, Band 3. Juventa-Verlag, Weinheim und München 2002, S.145- 160

Wolfgang Böttcher: Fachlichkeit in der Grundschule. In: *Pädagogik*, Heft 5, 2002

Wolfgang Böttcher: Wissen, Kompetenz, Bildung, Erziehung oder was? Zur Diskussion um Standardisierung in der allgemeinbildenden Schule. Clement, Ute/ Arnold, Rolf (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung im Zentrum*. Opladen 2002, S. 93-116

Wolfgang Böttcher: Schulreformen durch Standards? In: Döbert, Hans/ Kopp, Botho von/ Martini, Renate/ Weiß, Manfred (Hrsg.): *Bildung vor neuen Herausforderungen. Festschrift für Hermann Avenarius*. Neuwied und Kriftel: Luchterhand 2003, S. 160-167

Wolfgang Böttcher: Bildung, Standards, Kerncurricula. In: *Die Deutsche Schule*, 95. Jg., Heft 2, 2003, S.152- 164

Wolfgang Böttcher: Zur Debatte über Bildungsstandards als Reforminstrumente. In: *Schulverwaltung* (Ausgabe Hessen, Rheinland-Pfalz und Saarland), 7. Jg., 2003, Nr. 3, S. 77- 80

Wolfgang Böttcher: Besser werden durch Leistungsstandards? Eine bildungspolitische Polemik auf empirischem Fundament. In: *Pädagogik*, 55. Jg., Heft 4, 2003, S. 50-52

Wolfgang Böttcher: Nationale Bildungsstandards – Werden so die Schulen besser nach PISA? In: Bündnis 90/ Die Grünen im Landtag von Baden-Württemberg (Hrsg.): *Bessere Schulen durch Bildungsstandards? Öffentliche Anhörung*, 21.03.03. Stuttgart 2003, S. 8-19

Wolfgang Böttcher: Kerncurricula und die Steuerung der Allgemeinbildenden Schulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. Beiheft, 2003, S. 215-233

Wolfgang Böttcher: Starke Standards, bessere Lernergebnisse und mehr Chancengleichheit. In: *Lernende Schule*, Heft 24, 2003, S. 4-9

## **Was (könnten) Bildungsstandards und Kerncurricula bewirken (könnten) ?!**

Vortrag anlässlich des Grund- und Hauptschulkongresses des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.  
Fellbach, 25.11.2003

Meine Damen und Herren, ich spreche als ein Unterstützer von Bildungsstandards zu ihnen. Ich werde allerdings zu zeigen versuchen, dass die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards ein höchst komplexes und voraussetzungsvolles Unternehmen ist. Ich sehe Anzeichen dafür, dass die Schulpolitik das nicht in ausreichendem Maße zur Kenntnis nimmt. Sie werden sehen, ich bin ein äußerst kritischer Unterstützer. Frau Engemann weiß das, und deshalb bin ich ihr sehr dankbar, dass Sie mich – trotzdem – eingeladen hat.

Genauer betrachtet halte ich zwei Vorträge, dies allerdings parallel. Der erste fragt: Was könnten Standards bewirken? Der zweite behauptet, was Standards bewirken könnten. Freilich möchte ich die Behauptungen ganz im Sinne solider Wissenschaft als Hypothesen verstanden wissen, die der empirischen Prüfung bedürfen. Ich benötige fünf Kapitel. Zunächst geht es um Schulkritik und Outputsteuerung. Zweitens werde ich fragen, was mittels Ergebnissteuerung erreicht werden soll. Drittens werde ich einige Qualitätskriterien von Bildungsstandards ansprechen. Von welchen weiteren Instrumenten Bildungsstandards begleitet werden sollten, steht im Mittelpunkt des vorletzten Abschnitts. Im fünften Abschnitt versuche ich eine Antwort auf die Frage, was getan werden muss, damit ein nachhaltiger und pädagogisch wünschenswerter Wandel der Schulen und des Schulsystems erzeugt wird. Ich befürchte, ich werde mit keinem wirklich optimistischen Schluss aufwarten können.

### **1. Mit Outputsteuerung zur besseren Schule?**

Die Leistungskritik an der Schule, also die Behauptung, die Schüler lernten nicht genug oder nicht das Richtige, wurde – jedenfalls in der jüngeren Schulgeschichte – von den wichtigen Akteuren (den Lehren, den Schulverwaltern, den Schulpolitikern und auch von großen Teilen der Erziehungswissenschaft) oft leichtfertig als Polemik abgetan. Diese Klage sei schließlich so alt wie die Schule selbst, durch beständige Wiederholung werde sie zunehmend unglaubwürdig. Wer die Ansicht vertrat, dass die Schule erhebliche Mängel im Hinblick auf die Lernleistungen ihrer Schüler aufweise, galt schnell als unpädagogischer Technokrat, gar als Kinderfeind. Die Berichte

von Hochschullehrern oder Arbeitgebern über ihre Erfahrungen mit fehlendem Wissen und mangelhaften Kompetenzen von Schulabgängern galten als Anekdoten von „konservativen Säcken“. Kurz: Die „ewige“ Kritik wurde nicht ernst genommen.

Zugegeben: Die Leistungskritik existierte im Wesentlichen lediglich als diffuse Stimmung der Unzufriedenheit. Es lagen kaum empirische Leistungsbefunde vor, Ergebnisse früherer internationaler Vergleichsstudien ließen sich leicht ignorieren. Man hatte – in Deutschland jedenfalls – keinerlei systematisches Interesse daran, die Produktivität der Schule (verzeihen Sie diese ökonomische Analogie) zu ermitteln. Es bestand allerdings die feste Hoffnung, dass die Schule schon Gutes tue – und dieses auch gut tue.

Nun ist man mit dem Befund der „neuen“ Schulkritik konfrontiert, die ich in einem Satz zusammenfassen möchte: Angesichts des Ressourcenverbrauchs des Systems ist seine Leistung hoch problematisch, zu viele Schüler/innen lernen zu wenig, ungleiche Startchancen werden nicht ausgeglichen. Die „neue“ Schulkritik der TIMSS- und PISA- Generation entlarvt nicht nur das (arrogante?) Nicht-Kümmern um schulische Wirkungen, sie wirft auch ein grelles Licht auf unser Nicht-Wissen über Wirkungen und Wirkungsbedingungen. Mit dem neuen Paradigma der Outputsteuerung wird nun seit kurzem ein neues bildungspolitisches Konzept gefeiert, das dem alten „Hoffungsparadigma“ ein Ende bereiten soll.

## 2. Was heißt Ergebnissteuerung?

Der Versuch, die Leistungsbilanz der Schule zu verbessern, führt zu einer Überlegung, die, nimmt man sie ernst, einer Revolution der Steuerung der Schule gleichkommt. Insofern ist der Begriff des Paradigmenwechsels (Kuhn) hier durchaus angebracht. Er fußt auf der schultheoretischen Fokussierung der Einzelschule und der Vorstellung, man müsse Schulen als Organisationen, wenn auch als besondere Organisationen (Rolf) begreifen.

### 2.1 Modelle

Ein sehr schlichtes Modell, Organisationen zu managen bzw. zu steuern oder Probleme in und von zu verstehen oder zu beheben, unterscheidet zwischen Inputs, Prozessen und Outputs. Eine Organisation will Waren produzieren oder Dienstleistungen erbringen: Output also. Dazu benötigt sie Ressourcen: Inputs. Die Inputs werden in Prozessen (z.B. im Produktionsprozess) in Ergebnisse transformiert. Das Modell wertet die Dimensionen nicht; aber macht es ja nachvollziehbar Sinn, Organisationen von den Ergebnissen her zu denken und zu steuern und Produktstandards, also Maßstäbe für die Güte der Produkte oder Dienstleistungen, der Outputs, zu formulieren. Dies wäre im Kern eine Entscheidung für eine Ergebnissteuerung.

Nehmen wir diese einfache Modelle zur Hand und fragen, wie Schule bisher gesteuert wurde: Die gängigen Steuerungsinstrumente finden sich in der Dimension „Input“ (z.B. Lehrpläne, Stundentafeln, Schulfinanzierung) oder – mit Abstrichen – in der Dimension „Prozess“ (z.B. Festlegung von Klassengrößen, einer gewissen Altershomogenität und Leistungshomogenität). Bei genauerer Betrachtung kann man zum Ergebnis kommen, dass diese Instrumente zwar existieren, aber eben nicht steuern. Lehrpläne interessieren die Lehrkräfte oft wenig, bei Inhalten vertrauen sie ihrer eigenen Auswahl, ihr Methodenset ist trotz anderslautender Empfehlungen meist sehr einseitig. Stundentafeln regeln zwar die Arbeitsteilung in der Schule, aber wie werden die Einzelaktivitäten mit Blick auf angestrebte Ergebnisse koordiniert? Eher gar nicht, wie uns die Schulforschung belegt, wenn sie mangelnde Lehrerverkooperation feststellt. Und wie wird gesteuert, was der Lehrer hinter der geschlossenen Klassentür tut? Fehlanzeige. Und mit Blick auf die Ergebnisse wird klar, dass hier nicht einmal im Ansatz Instrumente vorliegen, von denen man Steuerungskraft erwarten könnte. Ein denkbare Outputinstrument, das Zeugnis, also die gesammelte Darstellung von Einzelzensuren im Fachunterricht, ist in solch hohem Maße unstandardisiert, dass man eigentlich nur von Glück sagen kann, dass bisher noch niemand auf die Idee kam, Zeugnisse als Steuerungsinstrumente für Schulentwicklung zu fordern. Dass Zeugnisse hierfür ungeeignet wären, sagt uns nicht nur der gesunde Menschenverstand, sondern auch die vielfältigen Untersuchungen über Fragwürdigkeit und Ungerechtigkeit der Zensurengebung belegen dies (z.B. Ingenkamp 1995, Lüders 2001, Klieme 2003).

Meine These ist, dass Schule – ganz im Gegensatz zu den häufigen Klagen über bürokratische Gängelung – in hohem Maße „untersteuert“ ist. Man kann begründet behaupten, dass es nur wenige Steuerungsinstrumente gibt und die Wirksamkeit der vorhandenen sehr limitiert ist. Insofern glaube ich, dass mit einer wirkungsvollen Outputsteuerung eine Revolution verbunden wäre.

## **2.2 Kritische Bemerkungen**

Nun ist es an der Zeit für zwei kritische Bemerkungen, beide vor dem Hintergrund meiner Überzeugung, dass Ergebnissteuerung dringend notwendig ist, insbesondere nachdem wir wissen, dass die Lernerfolge zu Wünschen übrig lassen.

Erstens: Das Input-Prozess-Output-Modell ist natürlich unterkomplex. Bereits andere, nur wenig komplexere Modelle von Organisationen verweisen auf die Problematik einer allzu großen Vereinfachung. Bereits in einer grundlegenden Definition wird das Gemeinte deutlich: Organisationen sind demnach soziale Systeme, die dauerhaft angelegt sind, um bestimmte Ziele zu erreichen. In einem sozialen System interagieren Individuen, Mitglieder der Organisation, mit je

spezifischen Interessen, Motiven, Dispositionen etc. Eine Organisation ist als kein mechanisches System. Die Dauerhaftigkeit verweist darauf, dass Organisationen Strukturen entwickeln, wenn man so will: festgefügt sind. In Organisationen kommen Technologien zur Anwendung, es gibt formale und informelle Kommunikationswege, Über- und Unterordnung, Abteilungen, Arbeitsteilung etc. Selbst der Hinweis darauf, dass Organisationen Ziele erreichen wollen, ist weniger eindeutig, als sich dieser Sachverhalt in der Wirklichkeit darstellt. Organisationen weisen nämlich nicht nur die offiziellen Ziele auf, oftmals sind z.B. latente Ziele besonders wirksam<sup>1</sup>. Die hier nur skizzierte Komplexität – und Mehrdimensionalität – einer Organisation<sup>2</sup> verweist darauf, wie weit der Weg von der Absicht „Neuer Steuerung“ zu ihrer Implementierung ist und dass hierbei eine Vielzahl von Aspekten berücksichtigt werden muss.

Zweitens: Wer eine Fokussierung auf die Ergebnisse der „Produktion“ in den Kontext „Neuer Steuerung“ gestellt sehen möchte, darf andere Merkmale dieses Konzeptes nicht aus dem Blick verlieren. Zu diesem Paradigma gehört nämlich unverzichtbar, den im „operativen Geschäft“ einer Organisation tätigen Akteuren weitgehende Freiheiten einzuräumen. Outputsteuerung ist die systematische Ergänzung der deutlich erweiterten Selbständigkeit der Organisation. Das Prinzip der Delegation von Kompetenz an die Einzelschule muss hier nicht länger erklärt werden, ist doch die „Autonomie“ auch im Schulwesen Gegenstand vielfältiger Debatten gewesen. Dieser Ansatz hat sich nicht nur in wirtschaftlichen Kontexten als relativ erfolgreich erwiesen, es zeichnet sich ab, dass er in manchen Ländern auch im Bildungswesen leistungssteigernd wirkt. Weitgehende Prozessautonomie<sup>3</sup>, oft gekoppelt mit einer Minimierung staatlicher Kontrolle auf Ebene der Inputdimension (zum Beispiel wird häufig das Recht der Personalauswahl an die Einzelschule delegiert) wird austariert durch die Verbindlichkeit von Leistungsvorgaben<sup>4</sup>. Erst diese Kombination verdient sich die Bezeichnung „Neue Steuerung“. Sie zeigt, so meine eher optimistische Einschätzung, durchaus einen Ausweg aus der Schulmisere (vgl. Böttcher 2002). Ergebnisstandards ohne Freiheit ist nur der Versuch, bürokratische Steuerung zu perfektionieren.

Ein letzter Hinweis zur Steuerungsdebatte: Neue Steuerung heißt nicht, dass die Prozesse einem gleichgültig wären oder die Inputs etwa unbedeutend. Sie meint lediglich: Es wird die Qualität der Arbeitsergebnisse (Produkte, Dienstleistungen etc.) evaluiert, deren Gütekriterien vorab, also vor der

---

1 Der Hinweis auf die Zielerreichung als besonderes Charakteristikum einer Organisation macht allerdings klar, dass Ergebnissteuerung ein durchaus vernünftiger Ansatz ist.

2 Noch gar nicht angesprochen ist die Tatsache, dass Organisationen offene Systeme sind, also nur in ihrem institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zu verstehen und zu verändern sind.

3 Das heißt: Wie Ziele erreicht werden, entscheiden die Pädagogen der Einzelschule selbst.

4 Bildungsstandards werden in der Mehrzahl der gängigen einschlägigen Texte als Outputinstrumente verstanden. Ich verstehe sie als unverzichtbare Inputinstrumente in einem System der Outputsteuerung.

„Produktion“, bestimmt wurden. Bei unzufriedenstellenden Ergebnissen kann nun systematisch in die Organisation eingegriffen werden. Die Evaluation sollte auch Aufschluss darüber geben können, welche „Stellschraube“ zur Qualitätsentwicklung verändert werden sollte, sie zeigt also im Idealfall, welche veränderten Inputs nötig sind und mittels welcher (veränderter) Prozesse<sup>5</sup> wünschenswerte Ergebnisse wahrscheinlich sind. Im Übrigen lassen sich ja nicht nur Ergebnisstandards, selbstverständlich lassen sich auch Input- und Prozessstandards formulieren.

### **2.3 Ergebnisstandards fordern eine normative Entscheidung**

Betrachten wir die Idee von Ergebnisstandards allgemein. Eine Organisation kann einen Standard als minimales Gütekriterium in dem Sinne interpretieren, dass alle ihre Produkte diese Kriterien erfüllen müssen. Sie kann aber auch Regelstandards definieren, die ein durchschnittliches Ergebnis beschreiben. Standards können also verschieden interpretiert werden. Man kann im Produktionsprozess und seiner Vorbereitung dafür sorgen, dass alle Produkte den Standard tatsächlich erreichen, man kann aber auch die Produktion schadhafter Produkte einkalkulieren und diese ex post selektieren; man kann sie sogar vom Kunden selektieren lassen (ein Käufer benötigt 1000 Büroklammern, und weil ich weiß, dass statistisch gesehen 10% schadhaft sind, fülle ich 1100 in die Packung ein). Ob ich mich für den ersten Weg (Qualitätsverbesserung, Vermeidung von Ausschuss) entscheide oder für den zweiten, die Inkaufnahme schlechter Qualität und Selektion des „Ausschusses“, hängt von mehreren Bedingungen ab, z.B. von den Produktionsprozessen und ihren Kosten (die Verbesserung der Produktion ist u.U. viel aufwändiger als die Selektion schadhafter Produkte), der Art der Ware oder Dienstleistung selbst (kann ein schadhaftes Produkt Schaden anrichten, wird die Selektion nicht den Kunden überlassen werden können) oder meiner Unternehmensphilosophie (ich will mein Unternehmen durch hohe Qualitätsstandards bei der Fertigung von anderen anheben). Letztlich ist es eine Rentabilitätsentscheidung.

Zurück zur Schule: Folgt man einer Interpretation von Standards als Durchschnitts- oder Regelgröße, dann ist die Vorstellung, alle Schüler müssten einen bestimmten Bildungsstandard erreichen, von vornherein ausgehebelt. Die Orientierung an einem wie auch immer definierten Durchschnitt toleriert die Existenz von Schülerleistungen unterhalb des Durchschnittes. Es wäre dann nur noch zu verhandeln, wie hoch der prozentuale Anteil des „Unterdurchschnittlichen“ ist und wie weit der Durchschnitt unterschritten

---

<sup>5</sup> So werden Unterrichtsprozesse (Methodik, Medien...) mit den Bildungsstandards ja nicht überflüssig. Die Idee besagt lediglich, dass mit ihrer Einführung kein Eingriff in die Prozesse verbunden ist (vgl. Klieme u.a. 2003). Bildungsstandards und Kerncurricula könnten, wenn sie die Zielperspektive klarer definieren, im Gegenteil gar die Bedeutung des Unterrichtens steigern helfen und einen Wettbewerb der „Methodik“ initiieren (vgl. Böttcher 2002 b).

werden darf. Anders gesagt: Es kann allenfalls festgelegt werden, wie steil oder breit die Gaußsche Normalverteilung ausfallen oder wie schief sie sein darf.

Das Gutachten, das der Bildungspolitik vorgelegen hat, schlägt aber einen anderen Ansatz vor. Bildungsstandards werden hier als ein Qualitätsminimum definiert (vgl. Klieme u.a. 2003). In diesem Sinn würden nach oben offene „Minimalstandards“ beschreiben, was alle Schüler können und wissen müssen.

Schule ist in vielerlei Hinsicht eine besondere Organisation. Zum Beispiel deshalb, weil es hier um Menschen geht, um junge Menschen zudem. Hier werden Entscheidungen getroffen, die für deren gesamtes Leben große Bedeutung haben. Die Schule hat einen gesellschaftlichen Auftrag, sie soll den ihr anvertrauten Menschen und dem Gemeinwohl verpflichtet sein und nicht zum Beispiel dem Ziel, andere Schulen als Konkurrenten auszusteichen. Auch das macht sie zu einer besonderen Organisation. Bislang funktioniert die Schule so, als sei es ihr zentraler Auftrag, Schüler zu selektieren, genauer: die soziale Herkunft der Schüler zu belohnen oder zu bestrafen. Die Selektion entlang bestimmter Merkmale der sozialen Herkunft der Schüler funktioniert in Deutschland sehr gut, nahezu perfekt. Und diejenigen sozialen Klassen, die davon profitieren, haben ja auch kaum Veranlassung, diese moderne „Vererbung“ von Privilegien ernsthaft abzubauen zu wollen. Man reagiert in Sonntagsreden zwar mit Entrüstung auf den Skandal, dass in Deutschland die Korrelation zwischen Herkunft und Schulerfolg so perfekt ist, um dann aber immer wieder neue schulpolitische Säue durchs Dorf zu jagen, die alles andere zum Ziel haben, als herkunftsbedingte Benachteiligung zu reduzieren<sup>6</sup>.

Aus meiner Sicht wäre eine alternative Definition des schulischen Kernauftrages, diesen und die Instrumente ihrer Steuerung primär darauf auszurichten, dass Schule ihrer grundgesetzlichen Verpflichtung nachkommen kann, den ihr möglichen Beitrag zur Reduktion von Ungleichheit zu realisieren (vgl. Böttcher/ Klemm 2000).

Unser Schulsystem ist vom Prinzip her nicht aufs Lernen und auf Förderung angelegt, es ist auf Selektion ausgerichtet. Es herrscht ein Menschenbild vor, das von vornherein davon ausgeht, dass eine Anzahl junger Menschen ohnehin nicht ausreichend qualifiziert oder „gebildet“ werden kann. Man hängt einer „Glockenkurvenmentalität“ an, die eine Gruppe von jungen Menschen schlicht als unbelehrbar und unbegabt abklassifiziert. Wenn Regelstandards statt Mindeststandards gefordert werden, dann passt das genau diesem Bild. Man

---

<sup>6</sup> Selbst derjenige, dem die Risikogruppe egal ist, die PISA identifiziert hat, also jene 25%, die weder über mathematische noch über sprachliche Grundkompetenzen verfügen, hätte doch gute Gründe, gezielt hier zu investieren, wenn es ihm darum ginge, bei nächsten Test ein besseres Gesamtergebnis zu erreichen. Schließlich könnten Verbesserungen in diesem Segment schnell und effizienter als in anderen dazu beitragen, in zukünftigen Leistungsvergleichen einen besseren Rangplatz zu erobern.

orientiert sich an dem, was ein gedachter „durchschnittlicher Lerner“ wissen und können sollte und hat eine Leistungsverteilung im Kopf, die eine quasi natürliche Existenz von mehr oder weniger großen Anteilen der besten und der schlechtesten weit rechts und links vom Durchschnitt voraussetzt.

Standards können alternativ als – durchaus anspruchsvolle – Mindeststandards beschrieben werden, die es für alle (mindestens) zu erreichen gilt. Erst solche Standards, klare Messlatten für die pädagogische Aufgabe der Schule, können – unter Bedingungen, die ich noch erläutern werde – sichern, dass Lerndefizite klar erkannt und entsprechend behoben werden.

Die Differenz zwischen Soll, beschrieben durch solche Bildungsstandards und Ist, der Produktion von Bildungsarmut (vgl. Lepenies 2002) zu schließen, wäre dann zentrale Aufgabe einer verantwortungsvollen und reflexiven Pädagogik. Wenn die Pädagogik das nicht will oder nicht kann: wozu dann Pädagogik? Wozu Pädagogik, wenn es nicht zu ihrer Kernaufgabe gehört, Programme zu entwickeln und umzusetzen, die bei denjenigen ein Fundament für ein erfülltes Leben schaffen<sup>7</sup>, welche aufgrund ihrer Herkunft hierzu auf die Schule als öffentliche Einrichtung angewiesen sind?

Wie Standards eingesetzt werden, hängt also von politischen Entscheidungen ab und von der Beantwortung der Frage, welche Gesellschaft wir wollen. Wir müssen die politische Entscheidung treffen, ob Standards den einen Zweck verfolgen, nämlich Qualität zu verbessern und allen Schülern das Erreichen der Standards zu ermöglichen, oder ob sie das ohnehin gut funktionierende System der Selektion noch verschärfen sollen.

### 3. Zur Qualität von Standards: Einige Kriterien für praktikable Bildungsstandards

Die Kernidee von Standards besagt, dass Erwartungen bezüglich der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler formuliert werden und somit einen Maßstab für Schülerleistungen definiert ist (vgl. auch Klieme u.a. 2003). Das Reformziel ist es, mittels dieser inhaltlicher Richtmaße die Unterrichtspraxis so zu verändern, dass sich Schülerleistungen verbessern.

Standards formulieren unterrichtliche Zielvorgaben, sie sind Basis von Curricula. Um als Konzept der Steuerung und Qualitätsentwicklung brauchbar zu sein, bedarf es aus meiner Sicht Standards, die spezifischer Art, die „stark“ sind. Die OECD hat einen solchen Ansatz bereits vor fast 15 Jahren

---

<sup>7</sup> Ich würde knapp so definieren: Schulische Grundbildung soll alle Absolventen in die Lage versetzen, am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren und sie soll ein Fundament und Motiv fürs Weiterlernen legen.



vorgeschlagen (vgl. OECD 1989, S. 38). Standards sind dann „stark“, wenn sie im Hinblick auf die Lernziele informativ und brauchbar sind.

Standards vermitteln im Idealfall Schülern, Lehrern und Eltern eine klare Vorstellung davon, was Schüler in jedem Jahr lernen sollen. Diese Ziele sollten angemessen, realistisch und stimmig sein. Sie sollen außerdem rigoros in dem Sinne sein, dass sie für alle gelten (vgl. Gandal/ Vranek 2001, S. 1). Damit Standards den Unterricht positiv beeinflussen können, müssen sie „unterrichtbar“ sein. Zwei Qualitäten müssen sie hierzu aufweisen: Klarheit und Sparsamkeit. Mit Klarheit ist gemeint, dass die Standards genügend detailliert und präzise sind, damit Lehrer, Eltern und Schüler wissen, was gelernt werden soll. Vage und unklare Standards können missverstanden oder insgesamt ignoriert werden (vgl. Gandal/Vranek 2001, S. 3). Die Effekte „schwacher“ Standards sind außerdem, dass Lehrer Materialien „nach Lust und Laune“ verwenden<sup>8</sup> oder sich, so vorhanden, in ihrem Unterricht an Tests und reinem Prüfungsstoff orientieren. Schwache Standards also führen von dem von einigen Gegnern von Standards befürchteten „teaching to the test“<sup>9</sup>.

Klare Standards vermeiden Jargon, wie er in Erwartungen wie die „Freude am Lesen entwickeln“ oder „wortgetreu, schlussfolgernd und kritisch lesen können“ zum Ausdruck kommt. Was heißt „Freude“, was meint „kritisch“ und auf welche Texte beziehen sich diese Vorstellungen, auf Shakespeare- Sonette oder auf ein Kochbuch von Alfred Biolek? Standards wie die eben skizzierten geben den Lehrern wenig Hilfe für die Gestaltung eines besseren Unterrichts und ihre Unklarheit führt in der schulischen Praxis zwangsläufig zu einem ungleichen Unterrichtsangebot und ungleichen Lernergebnissen.

Was unter den Attributen „klar“, „konkret“ oder „spezifisch“ zu verstehen ist, möchte ich an einem weiteren Beispiel erläutern, das die US-amerikanische Bildungsgewerkschaft AFT liefert<sup>10</sup>. Eine nicht adäquate Formulierung eines Standards würde z.B. im Bereich Mathematik so lauten: „Schüler müssen in der Lage sein, geometrische Regeln und Verfahren in Situationen des täglichen Lebens anwenden zu können“. Was eine solche Beschreibung konkret bedeute, bleibt offen: Sollen Schüler nun in der Lage sein, die Diagonale eines Rechtecks zu berechnen oder den Radius eines Kreises oder den Satz des Pythagoras zu verstehen – oder all dieses zusammen? Der harte Standard hingegen müsste heißen: „Der Schüler ist in der Lage, zwischen Umfang und Fläche zu

---

8 Unklare und breit interpretierbare Standards können somit nicht garantieren, dass alle Kinder mit einem Curriculum anspruchsvoller Inhalte lernen.

9 Das ist insbesondere eine Gefahr in den Ländern, in denen es so etwas wie eine „Testindustrie“ gibt, die durch ihre Produkte determiniert, was gelernt wird.

10 Die dem US-Amerikanischen Gewerkschaftsbund zugehörige American Federation of Teachers (AFT) hat sich seit gut einer Dekade massiv für die Schaffung und verbindliche Anwendung „starker“ Standards eingesetzt (vgl. z.B. AFT 1996).

unterscheiden. Er kann entscheiden, welches dieser beiden Konzepte in einer gegebenen Problemsituation angemessen ist“ (vgl. AFT 1996, S. 16).

Neben der Klarheit der Inhalte kommt es auch darauf an, „Warenhauskataloge“ zu vermeiden. „Knappheit“ heißt das zweite Kriterium „unterrichtbarer“ harter Standards: Selektion bzw. Konzentration auf die wichtigsten Inhalte. Eine nicht zu bewältigende Ansammlung von Themen führt zum gleichen Resultat wie vage Standards: Es bleibt unklar, was Schüler tatsächlich lernen müssen. Eine quantitative Überdosis unterminiert ein zentrales Anliegen der Standardsetzung, nämlich das Ziel, allgemeine und verbindliche Erwartungen an Lernergebnisse zu formulieren. Außerdem wird eine zweite Zielsetzung aufgegeben, nämlich die Lehrerschaft zu orientieren und ihr die Sicherheit zu geben, tatsächlich das Wichtige zu vermitteln und in der notwendigen Tiefe behandeln zu können. Standards, die zu breit und/oder zu vage formuliert sind, ermöglichen ein zu großes Ausmaß an individuellen unterrichtlichen Variationen und vermindern die Chance, dass alle Schüler den Zugang zu einem gemeinsamen Stand an Wissen und Fähigkeiten haben.

Die genannten Kriterien eröffnen eine wichtige Konsequenz: Es ist relativ gut zu ermitteln, ob klare und knappe Standards tatsächlich auch erreicht worden sind. Vage und ausufernde Standards erschweren eine verlässliche Überprüfung. Standards können nur dann die Hoffnung auf Reform nicht enttäuschen, wenn sie messbar<sup>11</sup> sind. Solcherart Standards haben einen weiteren Effekt, der leicht übersehen wird. Sie erleichtern nämlich die interne Kontrolle der schulischen „Produktion“. Je stärker Standards sind, desto eher kann externe Kontrolle der Organisationsleistung reduziert werden.

#### 4. Wie sollen Standards „eingebettet werden“?

Genügt es, Standards mit den eben skizzierten Gütekriterien zu entwickeln, um Reform zu initiieren? Oder benötigen Standards zusätzliche Instrumente?

Wir haben es innerhalb von nur wenigen Monaten mit einem dramatischen Wandel im pädagogischen und bildungspolitischen Mainstream zu tun. Standards erfahren eine allgemeine Zustimmung, als hätten die Verantwortlichen nicht vor wenigen Jahren noch das genaue Gegenteil für richtig gehalten. Es ist, wie es ist. Ich freue mich darüber, will aber, als überzeugter Verfechter von anspruchsvollen und verbindlichen Grund- oder Mindeststandards, vor einer naiven Konzeptionierung und Implementierung warnen. Ich verstehe Standards als ein Kernelement einer notwendigen

---

<sup>11</sup> Ich verwende den Begriff der Messbarkeit, obwohl ich weiß, dass er im pädagogischen Milieu nicht unbelastet ist. Messbarkeit ist nicht im naturwissenschaftlichen Sinne zu verstehen; aber der Begriff soll klar machen, dass es verlässlicher Methoden bedarf, Lernerfolge zu beurteilen.

Schulreform. Aber sie sind nur als ein, wenn auch ein zentrales Element in einem kohärenten System erfolgsversprechend.

Standards sind Instrumente der Steuerung, die in einem Konzert von Instrumenten so etwas wie die „erste Geige“ spielen. Einige andere Instrumente sind:

**Autonomie:** Wenn Standards vorliegen, bedarf es weitreichender Kompetenzen der Einzelschule, diese auch umzusetzen. Die schulorganisatorische und pädagogische Prozessgestaltung entscheidet letztlich darüber, ob Standards die erstrebten Wirkungen erzeugen.

**Kerncurricula:** Standards müssen „übersetzt“ werden in sequenzierte und kanonisierte Vorgaben für Unterricht. Diese müssen den Kern des Unterrichtsauftrages abbilden (vgl. Böttcher 2002 b). Es kann durchaus experimentiert werden, ob diese Aufgabe, also die Erstellung von Kerncurricula, auch an der Einzelschule erledigt werden kann<sup>12</sup>.

**Fördermaßnahmen für Schüler:** Wenn Bildungsstandards begründet beschreiben, was alle Schüler wissen und können sollen, bedarf es Maßnahmen zur Unterstützung derjenigen, die Gefahr laufen, die Standards nicht zu erreichen. Hierzu benötigt man Konzepte, Personen und Geld<sup>13</sup>.

**Lehrerbildung und -fortbildung:** Damit Standards in der Klasse wirken, muss sich Lehrerbildung auf ihre Unterrichtung orientieren.

**Verlässliche Leistungsevaluation:** Es müssen Methoden erarbeitet werden, wie das Erreichen oder nicht Erreichen von Standards gemessen werden kann. Tests allein – Tests, über die wir in Deutschland ja noch gar nicht verfügen – sollte man das nicht zugestehen. Vielfältige internationale Erfahrungen belegen Probleme mit einer einseitigen Testorientierung (vgl. z.B. American Evaluation Association <http://www.eval.org/hst3.htm>).

**Rechenschaft:** Verlässliche Instrumente der Rechenschaft sollten Standards ergänzen. Standards ermöglichen auch die Identifikation schlechter Lehrer und schlechter Schulen (vgl. Böttcher/ Klemm 2002). Das ist übrigens die wirklich revolutionäre Potenz dieses Instrumentes, die denjenigen verständlicherweise Angst macht, die das verstanden haben oder wenigstens doch spüren. Zur Rechenschaft gehören Vorstellungen darüber, welche Konsequenzen sich ergeben, wenn einzelne Lehrer oder Schulen systematisch die Bildungsstandards unterschreiten.

**Fördermaßnahmen zur Schul- und Personalentwicklung:** Mit der Notwendigkeit der Rechenschaftslegung ginge dann die Frage Hand in Hand, wer Lehrern oder

---

12 Ich tendiere allerdings zu der Annahme, dieses Vorhaben könnte sich als zu anspruchsvoll und unökonomisch erweisen. Schulen hätten auch genug damit zu tun, (nationale) Kerncurricula methodisch und medial umzusetzen und jenes Curriculum zu entwerfen, das jenseits des „Kerns“ liegt.

13 Warum definieren wir Standards, wenn wir es gar nicht ernst meinen mit dem Ziel, dass diese auch erreicht werden müssen?

Schulen helfen wird, sich zu verbessern, wenn sie Standards systematisch unterschreiten und mit welchen Instrumenten das geschehen soll.

Ich glaube nicht, dass man die genannten Instrumente vernachlässigen kann. Wir benötigen Standards in einem Konzert von an ihnen orientierten weiteren Instrumenten. Die Forderungen nach „konzertierten Standards“ entspringen nicht dem – möglicherweise idealistischen – Wunschdenken des Vortragenden, sie sind relativ gut begründet durch Erfahrungen aus den USA (vgl. Fuhrmann 2001, Gandal/ Vranek 2001).

## 5. Was kann politisch getan werden?

Vor dem Hintergrund des Gesagten, das meine normative Setzung mit einschließt, nämlich Förderung ins Zentrum des pädagogischen Auftrags zu stellen, lassen sich wenigstens zunächst vier Aufgaben formulieren: Standards sind so zu formulieren, dass sie auch als Steuerungsinstrumente brauchbar sind (vgl. auch Böttcher 2003)? Nur „starke“ Standards im erläuterten Sinn sind „unterrichtbar“, nur mit ihnen weiß jede/r Lehrer/in wie Schüler/innen und Eltern, was von ihnen erwartet wird. Solche Standards leisten das nicht, die formale Kompetenzen abstrakt beschreiben, wie z.B., Schüler müssten kritisch lesen, schlussfolgern, mathematische Konzepte anwenden oder Neugier entwickeln können. Meine Einschätzung mag apodiktisch klingen. So ist es nicht gemeint, denn wir sind gerade am Anfang einer konstruktiven Debatte, in der Standards lediglich als Hypothesen verstanden werden sollten und nicht als Normsetzung für alle Schulen. Wie welche Standards mit Blick auf klare Zielsetzungen wirken, ist Thema empirischer Bildungsforschung.

Damit ist die Verpflichtung des Staates angesprochen, solche Forschung auch zu ermöglichen und dafür zu sorgen, dass Forschungsergebnisse der Lehrerschaft auch so vermittelt werden, dass sie ihnen in der täglichen pädagogischen Arbeit auch helfen. Dazu gehört auch eine systematische Analyse der Erfahrungen andere Länder mit Bildungsstandards. Mit einem sicher interessanten Bildungstourismus nach Skandinavien, der sich in der Kolportage schöner Eindrücke und pädagogisch wertvoller Leitideen erschöpft und höchst selektive Interpretationen referiert, ist es nicht getan<sup>14</sup>.

Angesichts der Komplexität des intendierten Wandels des gesamten Systems bedarf es eines Change-Managements, eines komplexen „Masterplans“, der z.B.

---

<sup>14</sup> Solche Schilderungen bedienen natürlich häufig die eigenen Vorurteile. Wer zum Beispiel keine „harten“ inhaltlichen Standards wünscht, kann die als Leitlinien weich formulierten schwedischen Standards als paradigmatisches Beispiel für ein erfolgreiches Reforminstrument loben. Dabei kann er dann zu referieren vergessen, dass diese Standards in ein Konzert äußerst systematischer und rigider Instrumente eingebettet sind (z.B. Kerncurricula und zentrale Tests) (vgl. Armbruster 2003).

terminierte und überprüfbare Einzelschritte formuliert, Zielerreichung evaluiert und notwendige Ressourcen bereitstellt. Dabei sind viel Fragen zu beantworten: Wird die Entwicklung von Standards z.B. mit einer weitgehenden Autonomie der Einzelschule verbunden? Wie sollen Standards wirksam werden können, also die Ebenen zwischen Ministerium und Schulklasse durchdringen? Wie sollen Unterrichtsprozesse evaluiert werden, wie soll Verbindlichkeit hergestellt werden, wie werden die Lehrer eingebunden, wie wird der Prozess der Umsteuerung begleitet? Für „Change-Prozesse“ in Industrieunternehmen werden in der Regel Investitionskosten veranschlagt, die zwischen 5 und 10% ihres Umsatzes liegen. Schulpolitik jedoch will Wandel quasi aus der Portokasse finanzieren? Zwischen 5 und 10 Milliarden Euro würde der Change-Prozess der Schule mit ihren fast 900.000 Mitarbeitern (Lehrern) in mehr als 50.000 Filialen (Einzelschulen) und mit etwa 13 Millionen direkten Kunden (Schülern) kosten, nimmt man das als Leitlinie. Aber Geld alleine reicht nicht: Dass diese Investition noch keine Garantie für Wandel ist, zeigen die hohen Anteile der fehlgeschlagen Reformen selbst in solchen Unternehmen, die Scheitern mit dem Untergang bezahlen mussten.

Für mich zentral aber ist die Klärung des gesellschaftlichen Auftrags, den unsere Schulen erfüllen sollen und auch die damit verbundene Inhaltsfrage („Was ist Bildung?“). Diese Fragen sollten in einem öffentlichen Diskurs behandelt werden, wenigstens jedoch müssen sie ein zentrales Thema der Lehrerschaft sein. Bildungsstandards ins Internet zu stellen, vergibt die Chance der Demokratisierung dieser so wichtigen gesellschaftlichen Themen. Standards und auch die anderen Steuerungselemente, die ich benannt habe, sind lediglich Instrumente. Dass solche Instrumente gut gespielt werden und zusammenpassen müssen, ist Bedingung für ein gutes Konzert. Erlauben Sie mir, dieses Bild weiter zu spinnen: Ein Konzert, das uns aber begeistert, geht an unsere Herzen. Diese Differenz zwischen einem handwerklich guten Konzert und einem, das uns berührt, muss auch für eine Bildungsreform herausgearbeitet werden. Man könnte von einer Vision sprechen, die es zu erarbeiten gilt, welche die Bedeutung der Bildung für den Einzelnen und die Gesellschaft spürbar macht und den Respekt für alle die schafft, die mit Kindern und Jugendlichen an deren Zukunft arbeiten und niemanden aufgeben, weil alle Kinder lernen können<sup>15</sup>.

## 6. Und was passiert?

Ich möchte zwei zusammenfassende Thesen ans Ende stellen, die auf die Frage antworten: Können wir auf eine Schulreform hoffen, die das Leistungsniveau insgesamt anhebt und insbesondere die Produktion von Bildungsarmut deutlich reduziert? Meine Kollegen Gandal und Vranek behaupten auf Grund praktischer

---

<sup>15</sup> Das mag ein wenig nach Pathos klingen, das ich eben bei der Bildungsidee kritisierte. Ich kann aber versichern, dass in den „kühlen“ Managementwissenschaften, die sich mit Wandel befassen, die Notwendigkeit von Visionen für gelingende Reformen als sicher gilt (vgl. z.B. Doppler/ Lauterburg 2002, S. 170).

und empirischer Erfahrungen aus den USA, dass „starke“ und „konzertierte Standards“ ein reicheres und anspruchsvolleres Curriculum generieren, die Dialoge und Zusammenarbeit zwischen Lehrern innerhalb und zwischen Schulen verbessern sowie einen produktiveren Austausch zwischen Lehrern und Eltern erleichtern können. Der wichtigste der positiven Effekte dürfte der sein, dass sie helfen, pädagogische Aktivitäten auf die Leistungsverbesserung der Schüler zu fokussieren (vgl. Gandal/Vranek 2000).

Unklare, nicht-konzertierte und auf Selektion programmierte Standards bewirken wahrscheinlich nur Negatives: Eine Verschärfung der Probleme und eine weitere Demotivierung der Lehrerschaft. Wenn das System der Standards schlecht konzipiert und implementiert sei, so ebenfalls Gandal und Vranek, können Standards, Leistungsmessung und Rechenschaft zu wahren pädagogischen Ärgernissen werden und zu Frustration in den Schulen führen.

Würden wir optimistischer sein, als diese Erfahrungen es nahe legen, dann würde wir uns im besten Fall dem Urteil Herbert Grönemeyers anschließen können, das er, so viel muss ich wohl zugeben, nicht auf den speziellen Fall der Schulpolitik bezogen hatte: Bleibt alles anders!

#### Literatur:

- American Evaluation Association: *Position Statement on High Stakes Testing in PreK-12 Education*. <http://www.eval.org/hst3.htm>
- American Federation of Teachers (AFT) (1996) *Setting strong Standards*. Washington D.C.
- Armbruster, U. (2003) Qualitätssicherung durch Standard und Evaluation. Erfahrungen aus Schweden. In: Die Grünen/ Bündnis 90. Landtag Baden-Württemberg (Hrsg.): *Bessere Schulen durch Leistungsstandards?* Stuttgart, S. 20-28
- Bellenberg, G./ Böttcher, W./ Klemm, K.: *Stärkung der Einzelschule. Neues Management der Ressourcen Zeit, Geld und Personal*. Kriftel und Neuwied 2001
- Böttcher, W.(2002) *Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung*. Weinheim und München
- Böttcher, W. (2002b) Für ein verbindliches Kerncurriculum an Grundschulen. In: Böttcher, W./ Kalb, P.E.: *Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen*. Weinheim und Basel, S. 14-37
- Böttcher, W. (2003) Besser werden durch Leistungsstandards? In: *Pädagogik*. 4 (55), S. 50-52
- Böttcher, W./ Klemm, K. (2000) Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, B. u.a. (Hrsg.): *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts*. Weinheim und München, S. 11-43
- Böttcher, W./ Klemm, W. (2002) Kann man Schule verändern? Eine Skizze gegen den Voluntarismus in der Schulreform. In: Weegen, M. u.a. (Hrsg.) *Bildungsforschung und Politikberatung*. Weinheim und München, S. 167-184
- Doppler, K./ Lauterburg, Ch. (2002<sup>10</sup>) *Change Management*. Frankfurt/ New York
- Fuhrman, S. (ed.) (2001) *From the Capitol to the Classroom*. Washington DC

- Gandal, M./ Vranek, J. (2001) Standards: Here Today, Here Tomorrow. In: *Educational Leadership*, vol. 59, No. 1, S.1 (hier: [www.ascd.org/readingroom/edlead/gandal.html](http://www.ascd.org/readingroom/edlead/gandal.html))
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1995<sup>9</sup>) *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim
- Klieme, E. (2003) Benotungsmaßstäbe an Schulen: Pädagogische Praxis und institutionelle Bedingungen. In: Döbert, H. u.a. (Hrsg.): *Bildung vor neuen Herausforderungen*. Neuwied und Kriftel. 2003, S. 195- 210
- Klieme E. u.a. (2003) *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt
- Lehmann, R. H./ Peek, R./ Pieper, I./ Stritzky, R. von ( 1995) *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim und Basel
- Lepenies, W. (2002) *Bildungspathos und Erziehungswirklichkeit*. Vortrag auf dem Kongress „McKinsey bildet“. Paper. Berlin
- Lüders, M. (2001) Dispositionsspielräume im Bereich der Schülerbeurteilung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47,2. S. 217-234
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (1989) *Schools and Quality*. Paris (deutsch: Frankfurt 1991)