



**STAATSIINSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT
UND BILDUNGSFORSCHUNG
MÜNCHEN**

Glossar

**Begriffe im Kontext
von Lehrplänen und Bildungsstandards**

www.isb.bayern.de

Juli 2006

Ansprechpartner¹:

- Andrea Hechenleitner, Referat „Pädagogische Grundsatzfragen“
Tel. 089 2170-2191, E-Mail: andrea.hechenleitner@isb.bayern.de
- Dr. Karin Schwarzkopf, Referat „Pädagogische Grundsatzfragen“
Tel. 089 2170-2297, E-Mail: karin.schwarzkopf@isb.bayern.de
- Arnulf Zöller, Leiter der Grundsatzabteilung
Tel. 089 2170-2210, E-Mail: arnulf.zoeller@isb.bayern.de

© Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

¹ Das Glossar wurde federführend von der Grundsatzabteilung erarbeitet. Ausgewählte Begriffe wurden mit der Qualitätsagentur und den Schulabteilungen abgestimmt.

Vorbemerkung

Ein Ruck ging durch die deutsche Bildungslandschaft, als TIMSS und PISA 2000 deutschen Schülern² nur mittelmäßige bzw. unterdurchschnittliche Leistungen im internationalen Vergleich attestierten. Nach einer ersten Phase der Betroffenheit wurde diese Situation als Chance zur Weiterentwicklung des Bildungssystems begriffen. Bildung rückte in den Fokus des öffentlichen und politischen Interesses.

Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien lassen vermuten, dass Länder, die systematische Qualitätssicherung betreiben – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen –, insgesamt höhere Leistungen erreichen. Auch wenn diese Vermutung nicht unumstritten ist, war sie Ausgangspunkt für eine verstärkte bundesweite Diskussion über die Steuerungsmechanismen des deutschen Bildungswesens. Schlagworte wie Standards, Kompetenzen, Evaluation und Bildungsmonitoring prägen seither die bildungspolitische Diskussion und beeinflussen das Bildungswesen in maßgeblichen Bereichen. Zum Kernbereich der Reformen gehört die konsequente Überprüfung der Einhaltung von Zielvereinbarungen, also der verstärkte Blick auf die Lernergebnisse der Schüler als Kriterium für die Qualität des Bildungswesens.

Vor diesem Hintergrund beauftragte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), eine interdisziplinäre Expertengruppe zusammenzustellen und eine Expertise³ zu erarbeiten, die Ansatzpunkte für die Entwicklung und Implementation nationaler Bildungsstandards aufzeigt. Diese Expertise – als Klieme-Gutachten bekannt – gab wesentliche Impulse für die Erarbeitung der derzeit gültigen KMK-Bildungsstandards, zu deren Einhaltung sich die Länder verpflichteten. Die Einführung dieser Bildungsstandards mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 ist mit einer Reihe von Konsequenzen verbunden; so gilt es beispielsweise, ihr Verhältnis zu den länderspezifischen Lehrplänen zu klären, ihre Bedeutung im Rahmen der Schulentwicklung aufzuzeigen und Maßnahmen zu ihrer Überprüfung zu entwickeln.

Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung übernimmt in diesem Kontext in seinen verschiedenen Abteilungen zentrale Aufgaben. Neben der Erarbeitung von Lehrplänen, Abschlussprüfungen und Vergleichsarbeiten in den Schulabteilungen und der Evaluierung von Schulen sowie der Vorbereitung und Durchführung von Tests durch die Qualitätsagentur erarbeitet die Grundsatzabteilung Konzepte zur schulartübergreifenden Umsetzung oben vorgestellter Maßnahmen. Im Referat „Pädagogische Grundsatzfragen“ der Grundsatzabteilung stehen deshalb die theoretische Fundierung der Lehrplanarbeit und die Weiterentwicklung von Lehrplanmodellen mit Bezug auf nationale Bildungsstandards derzeit im Mittelpunkt der Arbeit.

Vor diesem Hintergrund erläutert das vorliegende Glossar wesentliche Begriffe und Zusammenhänge im Kontext von Lehrplänen und Bildungsstandards. Es versteht sich als Serviceangebot für alle in diesem Feld arbeitenden Pädagogen sowie als Beitrag zur Förderung eines einheitlichen Sprachgebrauchs angesichts der zunehmenden Vielfalt und Bedeutungsvariation neuer Begriffe. Gleichzeitig zeigt es Entwicklungen und Anknüpfungsmöglichkeiten für bildungspolitisch relevante Fragen auf.

² Der Kürze halber ist im Text von Lehrern und Schülern die Rede, gelegentlich auch im Singular. Dass das Kollegium einer Schule aus Frauen und Männern, die Schülerschaft aus Mädchen und Jungen besteht, wurde überall mit bedacht.

³ Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Berlin 2003 (http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)

In Anbetracht aktueller Entwicklungen wurden für die Fassung vom Juli 2006 neben einigen redaktionellen Änderungen folgende Begriffe neu aufgenommen bzw. überarbeitet⁴:

Neue Begriffe

Bildungsberichterstattung
Kompetenzmessung
Schlüsselkompetenzen

Überarbeitete Begriffe

Bildungsmonitoring
DESI
IGLU
Input-/Output-Steuerung
Kompetenzen
Lehrplan
PISA
TIMSS

Stand: Juli 2006

⁴ Teilweise wurde hierbei auf Beiträge von Hechenleitner/Schwarzkopf zurückgegriffen, die in der Zeitschrift *schulmanagement* in der Serie „Glossar“ im Jahr 2006 veröffentlicht wurden bzw. werden.

Inhaltsverzeichnis

Anforderungsbereiche	8
Ausbildungsordnung	8
Ausbildungsrahmenplan	9
Bildungsberichterstattung	9
Bildungsmonitoring	9
Bildungsplan	11
Bildungsstandards	11
Curricularer Lehrplan (CuLp)	12
Curriculum	12
DESI	13
Didaktische Schwerpunkte	14
Domäne	16
Duales Berufsausbildungssystem	16
EPA	16
Evaluation	17
Fachkompetenz	18
Fachprofil	18
Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)	18
Grundwissen	19
Handlungskompetenz	19
Humankompetenz	20
IGLU	20
Input	22
Input-/Output-Steuerung	22
Jahrgangsstufentest	22
Kerncurriculum	23
Kernkompetenzen	24
KMK-Bildungsstandards	25
KMK-Rahmenlehrplan	26
Kommunikative Kompetenz	27
Kompetenzbereiche	27
Kompetenzen	28
Kompetenzmessung	29
Kompetenzmodell	30

Kompetenzstufen.....	32
Kumulatives Lernen	32
Large Scale Assessment (LSA).....	33
Lehrplan.....	33
Lehrplanebenen.....	35
Lehrplankonsistenz.....	36
Lehrplanrichtlinien (Bayerische Lehrpläne für Berufsschulen).....	36
Lernfelder	36
Lernkompetenz.....	37
Lernsituationen	37
Lernziele	37
Lernzieltaxonomie	38
Literacy	38
Medienkompetenz	39
Methodenkompetenz	39
Objektivität.....	39
Orientierungsarbeiten	40
Outcome	40
Output.....	40
Personalkompetenz.....	40
PIRLS	41
PISA	41
Portfolio	43
Qualifikation.....	43
Rahmenlehrplan	43
Ranking	43
Reliabilität.....	43
Sachkompetenz.....	43
Schulentwicklung.....	44
Schlüsselkompetenzen.....	44
Selbstkompetenz	45
Sozialkompetenz	45
Standards	45
Test	46
Test-Item	47
TIMSS	47

Validität.....	49
Vergleichsarbeiten.....	49
Anhang: Institutionenverzeichnis.....	50
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).....	51
Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).....	51
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).....	52
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).....	52
Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB).....	52
International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).....	53
Kultusministerien.....	54
Kultusministerkonferenz (KMK).....	54
Landesinstitute.....	55
Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).....	55
Max Planck Institut für Bildungsforschung (MPIB).....	56
Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD).....	56

Anforderungsbereiche

Im Zusammenhang mit Standards handelt es sich bei Anforderungsbereichen um Kategorien zur Charakterisierung von Anforderungen; Kriterium für die Einteilung ist im Wesentlichen der Grad an Selbstständigkeit bei der geistigen Arbeit (z. B. Reproduzieren – Zusammenhänge herstellen – Verallgemeinern und Reflektieren). Anforderungsbereiche stellen in der Regel keine streng hierarchische Stufung hinsichtlich der Schwierigkeit einer Anforderung dar, wie dies bei Kompetenzstufen der Fall sein müsste, denn der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe wird auch maßgeblich von Faktoren wie dem Niveau und der Komplexität des Lerninhalts (z. B. Grundrechenarten, Relativitätstheorie) sowie dem Kontext (z. B. Einbettung in einen Anwendungszusammenhang) bestimmt.

Derzeit finden Anforderungsbereiche in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) und in den KMK-Bildungsstandards Verwendung:

- In den von der Kultusministerkonferenz (KMK) erlassenen EPA werden drei Anforderungsbereiche beschrieben, um in der Abiturprüfung ein ausgewogenes Verhältnis der Anforderungen zu erreichen, die Vergleichbarkeit der Prüfungsaufgaben zu erhöhen sowie die Bewertung der Prüfungsleistungen transparent zu machen. Zur Verdeutlichung werden in den EPA der einzelnen Fächer jeweils spezifische Beispiele für Anforderungen zu jedem der Anforderungsbereiche genannt; außerdem wird festgelegt, welche Anteile eine Abituraufgabe an den drei Anforderungsbereichen in etwa aufweisen muss, damit sie insgesamt ein angemessenes Niveau erreicht.
- Auch in den 2003 und 2004 verabschiedeten KMK-Bildungsstandards für Deutsch, Mathematik, Biologie, Chemie und Physik werden jeweils drei Anforderungsbereiche ausgewiesen. Diese beruhen auf der beruflichen Erfahrung von Lehrkräften, orientieren sich an den EPA und dienen als Ersatz für die derzeit noch nicht vorliegenden fachdidaktisch bzw. entwicklungspsychologisch fundierten sowie empirisch abgesicherten Kompetenzstufen, die zukünftig zusammen mit den sog. Kompetenzbereichen das Kompetenzmodell der jeweiligen KMK-Bildungsstandards bilden sollen.

Ausbildungsordnung

Im berufsbildenden Kontext sind Ausbildungsordnungen Rechtsverordnungen, die den betrieblichen Teil der Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf regeln. Sie werden unter Beteiligung der Sozialpartner vom zuständigen Bundesministerium (in der Regel Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit) im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erlassen.

Ausbildungsordnungen sichern die Anpassung der Berufsausbildung an technische, ökonomische und gesellschaftliche Erfordernisse und Entwicklungen und bilden die Grundlage für eine bundeseinheitliche Berufsausbildung. Gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG, § 25) beinhaltet eine Ausbildungsordnung Aussagen über:

- die Berufsbezeichnung,
- die Ausbildungsdauer,
- die während der Ausbildung zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsberufsbild),
- eine geeignete sachliche und zeitliche Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsrahmenplan) sowie
- die Prüfungsanforderungen.

→ Duales Berufsausbildungssystem → KMK-Rahmenlehrplan

Ausbildungsrahmenplan

Der Ausbildungsrahmenplan ist Bestandteil jeder Ausbildungsordnung. Er konkretisiert die im Berufsbild eines bestimmten Ausbildungsberufs (z. B. Bankkaufmann/-frau) genannten Fertigkeiten und Kenntnisse, die im Ausbildungsbetrieb erworben werden sollen, und macht Angaben über deren sachliche und zeitliche Gliederung im Verlauf der Ausbildung.

→ Duales Berufsausbildungssystem → KMK-Rahmenlehrplan

Bildungsberichterstattung

Unter Bildungsberichterstattung versteht man „die kontinuierliche, datengestützte Information der Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen im Lebenslauf.“ (KMK 2006, S.14) Gemeinsam mit den Erkenntnissen aus nationalen und internationalen Schulleistungsstudien liefert sie wichtige Hinweise für bildungspolitische Entscheidungen und ist somit ein wesentliches Element des Bildungsmonitorings.

Mit dem 2003 veröffentlichten „Bildungsbericht für Deutschland“ wurde der Grundstein für eine deutsche Bildungsberichterstattung gelegt. Er wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) von einem Konsortium unter Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erstellt und konzentrierte sich auftragsgemäß und bedingt durch die Kürze der verfügbaren Zeit auf das allgemein bildende Schulwesen.

2006 wurde der Bericht „Bildung in Deutschland“ veröffentlicht, der im Gegensatz zu seinem Vorgänger erstmals das gesamte deutsche Bildungswesen und das Lernen in allen Altersstufen in den Blick nimmt. Einen besonderen Akzent setzt er mit dem Schwerpunktthema Migration und betont damit die Bedeutung der Zuwanderung für das Bildungswesen. Er entstand ebenfalls unter der Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) diesmal im gemeinsamen Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF); in zweijährigem Turnus sollen weitere Bildungsberichte folgen.

Neben dieser bundesweiten Berichterstattung entstehen derzeit in einigen Ländern spezifisch auf die jeweiligen Bedürfnisse ausgelegte Länderberichte. Den ersten stellte 2004 Schleswig-Holstein vor, der bayerische wurde im Juli 2006 veröffentlicht.

Weiterführende Quellen:

- ISB Qualitätsagentur (Hrsg.): Bildungsberichterstattung 2006, München 2006
- KMK (Hrsg.): Bildungsbericht für Deutschland, Erste Befunde, Opladen 2003 (http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/bildungsbericht_1610b.pdf)
- KMK (Hrsg.): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006), Anlage V zur NS 314.KMK, 01/02.06.2006 Berlin
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der KMK (Hrsg.): Bildung in Deutschland, Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2006 (<http://www.bildungsbericht.de/>)

Bildungsmonitoring

Unter Bildungsmonitoring versteht man die regelmäßige Erfassung des Ist-Zustands eines Bildungswesens mittels objektiver Verfahren, z. B. Tests, Fragebögen oder statistischer Auswertungen. Bildungsmonitoring dient der Erfolgsmessung auf Systemebene und gibt datengestützt Auskunft über die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems. Bildungsmonitoring ist also gemäß seiner Zielsetzung breit angelegt und umfasst den komplexen Bereich der Bildungsberichterstattung ebenso wie die Überprüfung von Schulleistungen in nationalen und internationalen Vergleichsstudien.

Bildungsmonitoring hat in fast allen Industrienationen – mit Ausnahme der deutschsprachigen Länder – eine mehr oder minder lange Tradition; es ist daher nahe liegend, bei der Einführung dieses Instrumentariums entsprechende Erfahrungen dieser Länder zu berücksichtigen. So hat sich beispielsweise „in den USA, dem Staat mit der größten Dichte an groß angelegten Leistungsmessungen [...], inzwischen die Einsicht verbreitet, dass zu häufiges Testen und zu oberflächliches Messen negative Folgen für die Qualität des Unterrichts haben können. [...] In Großbritannien hat man erkannt, dass ein öffentliches Ranking von Schulen auf der Basis von Testmittelwerten unfair und häufig kontraproduktiv ist.“ (Klieme, S. 84) Wichtig erscheinen folglich ein professioneller Umgang mit den gewonnenen Daten sowie die Etablierung entsprechender Unterstützungs- und Beratungsangebote.

Schulleistungsstudien zum Zwecke des Bildungsmonitorings wie TIMSS und PISA sind i. d. R. als Stichprobentests konzipiert. Daher sind die dabei erhobenen Daten für einzelne Schulen zwar als Vergleichsbasis insofern interessant, als sie Informationen über das durchschnittliche Leistungsniveau von Schülern geben, sie eignen sich jedoch kaum dazu, einzelnen Schulen bzw. Schülern umfassende Rückmeldungen über ihren Erfolg zu geben. Besser geeignet sind in diesem Fall entsprechende Evaluationsstudien, die auf konkrete Entscheidungen der Schulen ausgerichtet sind; zur Individualdiagnostik wäre es sinnvoller, einen kleineren Kompetenzbereich detaillierter zu erfassen, als das gesamte Spektrum eines Systemmonitorings mit relativ wenigen Aufgaben pro Schüler. Um Aussagen über individuelle Leistungen von Schülern zu erhalten, werden in Bayern seit TIMSS verschiedene Arten von Vergleichsarbeiten, die Jahrgangsstufentests und Orientierungsarbeiten, durchgeführt.

Ausgelöst durch die unbefriedigenden Ergebnisse der PISA-Studie wird darüber hinaus deutschlandweit verstärkt über Möglichkeiten nachgedacht, den Output von Schule besser zu erfassen. So hat die Kultusministerkonferenz (KMK) im Juni 2006 eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring beschlossen, in der die folgenden Instrumente vorgesehen sind:

- Internationale Schulleistungsuntersuchungen: Deutschland plant, sich auch an den jeweils nächsten Erhebungsrunden der Studien PISA, PIRLS/IGLU und TIMSS zu beteiligen.
- Zentrale Überprüfung des Erreichens der KMK-Bildungsstandards in einem Ländervergleich: In mehrjährigem Rhythmus sollen repräsentative Stichproben jeweils ein Jahr vor Abschluss des entsprechenden Bildungsgangs stattfinden: In Jgst. 3 (Primarbereich), Jgst. 8 (Hauptschulabschluss) und Jgst. 9 (Mittlerer Schulabschluss). Basis hierfür sind Aufgabenpools, die vom Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) bis 2010 für die verschiedenen Fächer entwickelt und normiert werden. Organisatorisch sollen die Überprüfungen mit wechselnden fachlichen Schwerpunkten an die Durchführung der internationalen Studien PIRLS/IGLU (Grundschulbereich) und PISA (Sekundarbereich) gekoppelt werden; eine inhaltliche Anbindung über sog. Ankeritems ist ebenfalls geplant.
- Vergleichsarbeiten in Anbindung oder Ankopplung an die Bildungsstandards zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen: Es ist vorgesehen, länderspezifische und länderübergreifende Vergleichsarbeiten künftig an den KMK-Bildungsstandards auszurichten.
- Gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern: Ein indikatorengestützter Bildungsbericht soll regelmäßig differenzierte Informationen über zentrale Merkmale von Bildungsprozessen – wenn möglich im internationalen Vergleich und aufgeschlüsselt nach Ländern – liefern. Darüber hinaus soll er Anregungen für vertiefende Analysen bieten.

Weiterführende Quellen:

- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Berlin 2003, S. 81 ff. (http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)

- KMK (Hrsg.): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006), Anlage V zur NS 314.KMK, 01/02.06.2006 Berlin

Bildungsplan

In einigen Bundesländern wird der Begriff Bildungsplan synonym für Lehrplan verwendet. Zum Teil handelt es sich bei Bildungsplänen jedoch um umfassendere Werke, die der Gesamtheit des schulischen Auftrags Rechnung tragen sollen, und daher neben Lernzielen und Inhalten beispielsweise auch Regelungen und Kriterien für die Leistungsbewertung, Prüfungsordnungen, Beispielaufgaben zur Konkretisierung von Niveaus oder Umsetzungsbeispiele, weiterführende Literaturangaben oder Aussagen zu Weiterbildungsmöglichkeiten enthalten. In diesen Fällen könnte man dann auch von einem Curriculum sprechen.

Daneben finden sich Bildungspläne auch im außer- oder vorschulischen Bereich in analogem Sinne (z. B. Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung).

Weiterführende Quellen:

- Ossig, U. et al. (Hrsg.): Datenbank für Schulmanagement, CD-ROM, SchulLINK Luchterhand, Bayern 2004
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, Weinheim 2005 (http://www.ifp-bayern.de/cms/BEP_Endfassung.pdf)

Bildungsstandards

In Reaktion auf PISA beauftragte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), eine Expertise als Grundlage für die Entwicklung und Implementation verbindlicher nationaler Bildungsstandards zu erstellen (Klieme-Gutachten). Dieses Gutachten berücksichtigt internationale Erfahrungen sowie nationale Gegebenheiten zum gegenwärtigen Zeitpunkt und klärt den Begriff „Bildungsstandards“.

Demnach definieren Bildungsstandards normative Erwartungen an Schule. Sie orientieren sich an allgemeinen Bildungszielen, sind jeweils auf den Kernbereich einer Domäne (z. B. Lernbereich, Fach) bezogen und legen verbindlich fest, welche Kompetenzen die Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe in dem jeweiligen Lernbereich bzw. Fach mindestens erworben haben sollen. Die zu erwerbenden Kompetenzen werden in sog. Kompetenzmodellen systematisch geordnet und dabei so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Testverfahren erfasst werden können.

Bildungsstandards haben zwei wesentliche Funktionen: Sie sollen Schulen zum einen auf verbindliche, gemeinsame Ziele hin orientieren, zum anderen eine Grundlage für das Erfassen und Bewerten von Lernergebnissen auf System- bzw. Schulebene bilden. Daneben sollen sie den Schulen ausreichend Freiraum für die innerschulische Lernplanung lassen und Ansätze zur individuellen Diagnostik und Förderung aufzeigen.

Merkmale guter Bildungsstandards sind nach Klieme:

- Fachlichkeit (d. h., sie beziehen sich auf eine Domäne)
- Fokussierung (d. h., sie beschränken sich auf den Kernbereich der Domäne)
- Kumulativität (d. h., sie beschreiben die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt aufgebauten Kompetenzen)
- Verbindlichkeit für alle (d. h., sie geben ein Mindestniveau an)
- Differenzierung (d. h., sie weisen Kompetenzstufen aus, die unter und über der zu erreichenden Stufe liegen, um die Lernentwicklung verstehbar zu machen; so ermöglichen sie weitere landes-, schulform- oder schulspezifische Abstufungen und Ergänzungen)

- Verständlichkeit (d. h., sie sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert)
- Realisierbarkeit (d. h., sie stellen mit realistischem Aufwand erreichbare Herausforderungen dar)

Da Bildungsstandards zeitpunkt- und outputorientiert sind, also keine Aussagen über den Weg zum definierten Ziel machen, bleiben Lehrpläne mit ihrer Orientierungsfunktion ein wichtiges Unterstützungsinstrument für den Unterricht. Lehrpläne und Bildungsstandards müssen sich zu einem integrierten Steuerungssystem ergänzen. Dabei gilt es, die Verantwortung der Einzelschule, z. B. durch entsprechende Freiräume, zu stärken.

Unter Berücksichtigung der Empfehlungen des Klieme-Gutachtens wurden seit 2002 in Deutschland sukzessive sog. KMK-Bildungsstandards für verschiedene Fächer und Abschlüsse entwickelt. Derzeit sind Aufgabenpools zu deren empirischer Überprüfung bzw. mit dem Ziel eines Bildungsmonitorings im Aufbau.

Weiterführende Quellen:

- ISB (Hrsg.): KMK-Bildungsstandards – Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen, München 2005 (<http://www.isb.bayern.de> unter Rubrik Grundsatzabteilung, Lehrpläne/Standards)
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Berlin 2003, S. 13 ff. (http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)

→ Kumulatives Lernen → Standards → Vergleichsarbeiten

Curricularer Lehrplan (CuLp)

In Deutschland wurde Anfang der 70er Jahre – ausgelöst durch S. B. Robinsohn – eine Revision traditioneller Lehrpläne eingeleitet. Sie war mit einer deutlichen Vergrößerung des Umfangs von Lehrplänen und der Darstellung in mehreren Spalten verbunden, denn jedem einzelnen Lernziel sollte möglichst ein einzelner Inhalt und diesem wiederum ein Lehrverfahren sowie entsprechende Möglichkeiten zur Lernzielkontrolle zugeordnet werden. Die zugrunde liegende Idee war, dass jeder prinzipiell alles lernen kann, wenn er nur in der richtigen Reihenfolge die richtigen Schritte macht.

Das bayerische Modell, das maßgeblich von Klaus Westphalen entwickelt und als curricularer Lehrplan (CuLp) bezeichnet wurde, war vierspaltig (Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren, Lernzielkontrollen) und legte für die Formulierung von Lernzielen sog. Zielklassen bzw. didaktische Schwerpunkte (Wissen, Können, Erkennen und Werten) sowie Anforderungsstufen (z. B. für Wissen: Einblick, Überblick, Kenntnis, Vertrautheit) fest. Diese Systematik ging als sog. Lernzieltaxonomie in die Curriculumliteratur ein. Das größte Problem bei der Erstellung und Umsetzung curricularer Lehrpläne war eine trennscharfe Abgrenzung der Stufen und Zielklassen der Lernzieltaxonomie, also die Operationalisierung der Lernziele in Form einer beobachtbaren Handlung.

Weiterführende Quellen:

Westphalen, K.: Lehrplan – Richtlinien – Curriculum, Stuttgart 1985

→ Curriculum

Curriculum

Der Begriff Curriculum (lat.: Ablauf des Jahres) hat eine lange Geschichte. Bereits in der Antike wurde der Plan einer systematischen Unterweisung als Curriculum bezeichnet. Während sich dieser Begriff im englischen Sprachraum erhalten hat, sprach man in Deutschland zumindest bis Anfang der 70er Jahre eher von einem Lehrplan. Heute werden diese Begriffe häufig synonym verwendet, obwohl ein Curriculum – ähnlich wie der Begriff Bildungsplan – eigentlich eine breitere Sichtweise andeuten soll. Im Unterschied zu einem traditionellen Lehrplan, der letztlich nur eine Auswahl und Anordnung von Lerninhalten zu einem bestimm-

ten Zweck festlegt, hat ein Curriculum die gesamte Lernkultur – also auch Ziele, Verfahren, Medien, Rollenbilder, Evaluationsverfahren usw. – im Blick.

In Deutschland gewann diese umfassendere Sichtweise in den 70er Jahren – ausgelöst durch S. B. Robinsohn – in Verbindung mit einer umfangreichen Revision traditioneller Lehrpläne an Bedeutung. In Bayern führte dies zu sehr umfangreichen curricularen Lehrplänen (CuLp), die die bis dato üblichen Stoffkataloge ersetzten. Ende der 80er Jahre wurde die Grundidee dieser curricularen Lehrpläne aufgegeben, da sich die ihnen zugrunde liegende Lernzieltaxonomie in der Praxis als schwer umsetzbar erwiesen hatte. Es wurde ein modifiziertes Lehrplanmodell entwickelt, das im Prinzip noch heute Verwendung findet; allerdings wird es unterschiedlich umgesetzt. Auch in diesem Modell werden Lernziele geordnet, nämlich nach den didaktischen Schwerpunkten „Wissen“, „Können und Anwenden“, „Produktiv Denken und Gestalten“ sowie „Wertorientierung“. Aufgegeben wurde allerdings das System der Anforderungsstufen.

Weiterführende Quellen:

- Westphalen, K.: Lehrplan – Richtlinien – Curriculum, Stuttgart 1985
- Posch, P. et al.: CD-ROM der Pädagogik, Ausgabe 1996, Hohengehren
- Gmelch, A./Steinhorst, H.: Curriculum, in: Hierdeis, H. (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Teil 1, Baltmannsweiler 1978, S. 118 ff.

→ Kerncurriculum

DESI

Abkürzung für: Deutsch Englisch Schülerleistungen International

Die im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführte Studie untersucht die sprachlichen Kompetenzen deutscher Schüler zu Beginn und am Ende der Jahrgangsstufe 9 an allgemein bildenden Schulen in Deutsch und Englisch.

Die Studie wurde im Schuljahr 2003/04 mit einer repräsentativen Stichprobe von ca. 11.000 Schülern an etwa 220 Schulen durchgeführt. Teil der Studie waren auch 40 bilinguale Schulen. Ergänzt wird die Hauptuntersuchung durch eine Videostudie des Englischunterrichts an etwa einem Viertel der Schulen.

Analysiert wurden die sprachlichen Leistungen der Schüler im Zusammenhang mit individuellen, unterrichtlichen, schulischen und familiären Faktoren mit dem Ziel, Optimierungsansätze für den Unterricht aufzuzeigen. DESI hat einen engen Bezug zu den deutschen Lehrplänen und zielt auf einen breiten Bereich sprachlicher Fähigkeiten.

Auswahl zentraler Ergebnisse:

- Die Auswertung der Sprachkompetenzen im Englischen zeigt am Ende der Jgst. 9 eine starke Leistungsspitze von 10 - 15 % der Schüler (v. a. an Gymnasien), deren Kompetenzen weit über das Anforderungsniveau von Lehrplänen hinausgehen. In Hauptschulen, Integrierten Gesamtschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen zeigen sich dagegen deutliche Defizite: An Hauptschulen erreicht z. B. nur ca. ein Drittel der Schüler das in den KMK-Bildungsstandards vorgegebene Niveau.
- Im Deutschen unterscheiden sich die Bildungsgänge in Bezug auf die erworbenen Sprachkompetenzen weniger stark. Am Ende der Jgst. 9 sind etwa zwei Drittel der Schüler in der Lage, einen Brief sprachlich und inhaltlich angemessen zu verfassen, grammatische Verstöße erkennen drei Viertel der Schüler und hinsichtlich des Verständnisses von Texten erreichen nahezu alle mindestens das unterste Niveau.
- DESI bestätigt für Deutsch, dass Mädchen über höhere Sprachkompetenzen verfügen als Jungen. Während der Vorsprung der Mädchen in den Bereichen „Wortschatz“ und „Lesen“ noch relativ gering ist, fallen Jungen besonders in den Teilkompetenzen

zurück, die produktive schriftliche Leistungen erfordern. In Englisch ist der Vorsprung der Mädchen geringer; im Bereich der mündlichen Sprachproduktion erzielen Jungen hier z. T. sogar bessere Leistungen.

- Es konnte erstmals repräsentativ nachgewiesen werden, dass Schüler, die Deutsch bereits als zweite bzw. fremde Sprache erworben haben (bei sonst gleichen Lernbedingungen) die Fremdsprache Englisch vergleichsweise leicht erlernen.
- Bilingualer Unterricht wirkt sich besonders positiv auf die kommunikativen Kompetenzen der Schüler aus. Beispielsweise erreichen Schüler, die Englisch ab Jgst. 7 als Unterrichtssprache in mindestens einem Sachfach hatten, im Bereich „Hörverständnis“ am Ende der Jgst. 9 bei vergleichbaren Ausgangsbedingungen gegenüber anderen sogar einen Leistungsvorsprung von ca. zwei Schuljahren.

Weiterführende Quellen:

- Internetseite mit Veröffentlichungen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) zu DESI: <http://www.dipf.de/desi/>
- Klieme, E. et al.: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch, Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI), Frankfurt 2006
- Klieme, E.: Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie, Frankfurt 2006 (http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf)

→ **Bildungsmonitoring**

Didaktische Schwerpunkte

In bayerischen Lehrplänen werden Lernziele seit den 70er Jahren auf der Basis sog. didaktischer Schwerpunkte formuliert, die jeweils einen bestimmten Aspekt personaler Bildung beschreiben und Orientierungshilfen für didaktische Entscheidungen im Unterricht geben sollen.

In den 70er Jahren wurden Lernziele relativ starr durch eine Lernzieltaxonomie beschrieben und in Form von beobachtbaren Handlungen operationalisiert. Es zeigte sich jedoch relativ schnell, dass nicht alles, was Unterricht anstreben und erreichen soll, operationalisierbar ist. Nicht zuletzt auch aus diesem Grund wurden neben dem Fachlehrplan, der die Ziele und Inhalte des Unterrichts bestimmt, weitere Lehrplanebenen zur Beschreibung übergeordneter Aufgaben und Arbeitsweisen eingeführt. Daneben wurden die didaktischen Schwerpunkte überarbeitet und deutlicher an der komplexen Wirklichkeit des Unterrichtsgeschehens orientiert.

Seit Mitte der 80er Jahre unterscheidet man die didaktischen Schwerpunkte „Wissen“, „Können und Anwenden“, „Produktiv Denken und Gestalten“ sowie „Wertorientierung“. Jeder Schwerpunkt hat seinen eigenen Charakter und beschreibt Lehren und Lernen in seiner jeweils typischen Weise. Die Reihenfolge entspricht zwar der zunehmenden Komplexität psychischer Prozesse, die beim Lernvorgang aktiviert werden, sagt aber nichts über den Schwierigkeitsgrad des Lernvorgangs aus und dient nicht der Hierarchisierung, wie sie etwa in der Idee von Kompetenzstufen intendiert ist. Vielmehr wird der Schwierigkeitsgrad maßgeblich vom Niveau des Lerninhalts (z. B. Dreisatz, Relativitätstheorie), dem Kontext (z. B. Einbettung in einen Anwendungszusammenhang) und den Unterrichtsbedingungen (z. B. Zeit, Unterstützungshilfen) geprägt. Weiterhin gilt, dass Aspekte wie Kreativität, Abstraktionsfähigkeit usw. nicht einzelnen Schwerpunkten vorbehalten sind, sondern überall Eingang finden.

Im Einzelnen können die o. g. didaktischen Schwerpunkte in ihrer idealtypischen Ausprägung wie folgt charakterisiert werden:

- Wissen
 - a) Aufnehmen von Informationen über Gegenstände, Ereignisse, Fakten, Sachverhalte und Systeme, Modelle, Ordnungskategorien, Methoden
 - b) Einordnen in eine sachlich strukturierte innere Vorstellungswelt
 - c) Festigen kognitiver Strukturen durch Unterscheiden und Auswählen wichtiger Informationen
 - d) Wiedergeben des angeeigneten Wissens
- Können und Anwenden
 - a) Aneignen von Handlungsmustern und Verfahrensweisen nach bestimmten Regeln zur Bearbeitung entsprechender Aufgaben
 - b) Anwenden von Regeln, Methoden, Techniken und Gestaltungsmitteln zur Lösung entsprechender Aufgaben
 - c) Festigen und ggf. Mechanisieren der regelgeleiteten Handlungs- und Verfahrensweisen
- Produktiv Denken und Gestalten
 - a) Aufmerksam werden auf komplexe Sachverhalte bzw. Situationen, die für Schüler nicht vorstrukturiert sind und für die zunächst keine eindeutige Beurteilung bzw. Lösung erkennbar ist
 - b) Erfassen der jeweils spezifischen Merkmale und Strukturen eines Problems, eines komplexen Sachverhalts bzw. einer Situation
 - c) Hervorbringen eigenständiger Ideen, Entwickeln von Gesichtspunkten und Ausprobieren bzw. Überprüfen verschiedener Vorgehensweisen und Gestaltungsmöglichkeiten zur selbstständigen Bearbeitung von Aufgaben, Herstellen neuer Zusammenhänge
 - d) Sich sachlich gerechtfertigt für einen Lösungsweg entscheiden, Gestaltungsvorstellungen verwirklichen und Lösungen herbeiführen
 - e) Beurteilen einer Sachlage bzw. der Lösung einer Aufgabe nach vorgegebenen bzw. selbstentwickelten Gesichtspunkten, Erkennen von Grenzen und weiterführenden Ansatzpunkten
- Wertorientierung
 - a) Gespür bekommen für emotionale, wert- und normabhängige Motive, Einstellungen und Interessen
 - b) Sich öffnen für eigene und fremde Werthaltungen, sich damit auseinandersetzen und sich auf die Entwicklung einer differenzierten, persönlich geprägten Wertordnung einlassen
 - c) Verinnerlichen der in Grundgesetz und Bayerischer Verfassung grundgelegten und allgemein anerkannten Werte, Entwickeln einer persönlichen Werthaltung, sich in Entscheidungssituationen daran orientieren und dazu stehen

Auch wenn Lehren und Lernen nach wie vor durch die dargestellten Facetten geprägt ist, sollte vorliegende Einteilung vor dem Hintergrund heutiger Vorstellungen von Unterricht überprüft werden, denn komplexe Lernvorgänge lassen sich kaum in reproduktive und produktive Anteile zerlegen. Eine solche Trennung scheint vor dem Hintergrund der Diskussion um kumulatives, situatives und selbst gesteuertes Lernen nicht mehr treffend. Außerdem wird unter „Wissen“ seit der Diskussion um Grundwissen deutlich mehr verstanden als oben beschrieben.

Weiterführende Quellen:

- ISB (Hrsg.): Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, Handreichung zu neuen Lehrplänen für bayerische Schulen, München 1995, S. 59 ff.
- ISB (Hrsg.): Jahresbericht 1999, München 2000

Domäne

Der Begriff Domäne wird in sehr vielen verschiedenen Zusammenhängen verwendet, beispielsweise in der Informatik als Bezeichnung für eine Struktur im Internet, in der Physik bei der Beschreibung von Bezirken gleicher Polarisierung oder gleichartiger Magnetisierung in einem Kristall, in der Biologie als Klassifizierungskategorie von Lebewesen oder in der Land- und Forstwirtschaft als Bezeichnung für Grundbesitz des Staates.

Im Bildungsbereich ist vornehmlich das in der pädagogischen Psychologie verwendete Verständnis von Domäne zu finden, das einen abgegrenzten Wissens- oder Lernbereich, ein Fachgebiet, meint, in dem Expertenwissen bzw. Expertenkompetenz erworben werden kann. Da es darüber hinaus keine klareren Bestimmungskriterien für Domänen gibt, erstrecken sich Beispiele für Domänen auf Fächer/Fachbereiche wie Mathematik, Musik, Sport oder Kraftfahrzeug-Mechanik bis zu weniger klar spezifizierten Gebieten wie Kochkunst, Schach, Geschichtswissen im Fernseh-Quiz o. Ä.

Weiterführende Quellen:

Oerter, R.: Lernen und Verstehen – Barrieren und ihre Überwindung, in: BLLV, Bayerische Schule, Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbands e. V., München 4/2005, Beihefter

Duales Berufsausbildungssystem

Die berufliche Erstausbildung in Deutschland basiert im Wesentlichen auf dem dualen Berufsausbildungssystem (kurz: duales System), d. h. Betriebe und Berufsschulen sind gemeinsam für die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen zuständig. Für jeden Ausbildungsberuf im dualen System gibt es eine Ausbildungsordnung, die den betrieblichen Teil der Ausbildung regelt, und einen bundesweiten KMK-Rahmenlehrplan, der den schulischen Teil der Ausbildung bestimmt. Gesetzliche Grundlage für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung ist bundesweit das Berufsbildungsgesetz (BBiG); der schulische Teil wird in länderspezifischen Berufsschulordnungen geregelt.

Ein ausgewogenes Verhältnis von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt ist eine wichtige Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit dieses Systems. Gleichzeitig steht das Angebot an Ausbildungsstellen in engem Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung der Unternehmen in Deutschland und ist zudem regional unterschiedlich ausgeprägt. Der Staat versucht Ungleichgewichte durch zusätzliche schulische und außerschulische Qualifizierungsangebote sowie durch Maßnahmen zur Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft (z. B. Ausbildungspakt Bayern) auszugleichen.

→ Lehrplanrichtlinien → Lernfelder

EPA

Abkürzung für: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung

EPA sind fachbezogene Richtlinien, die in Arbeitsgruppen – zusammengesetzt aus Vertretern verschiedener Bundesländer – erstellt und auf KMK-Ebene vereinbart werden. Sie bilden den bundesweiten Maßstab für das Abitur und dienen der gegenseitigen Anerkennung der Abiturprüfungen der einzelnen Bundesländer.

Neben einer Fachpräambel enthalten EPA jeweils Aussagen zu den verbindlichen fachlichen Inhalten und erwarteten Kompetenzen, zu den Anforderungsbereichen in der Abiturprüfung,

zu den Regelungen für die schriftliche und mündliche Prüfung sowie Aufgabenbeispiele zur Verdeutlichung. Die in den letzten Jahren überarbeiteten EPA enthalten hinsichtlich der Beschreibung der erwarteten Kompetenzen bereits Elemente von Bildungsstandards.

Weiterführende Quellen:

Veröffentlichte EPA der verschiedenen Fächer unter <http://www.kmk.org/schul/home1.htm> (siehe Veröffentlichungen/Beschlüsse, Schularten/Bildungsgänge)

Evaluation

Unter Evaluation (Evaluierung) versteht man allgemein die Bewertung von Prozessen, Verfahren, Programmen, Produkten, Institutionen oder Organisationseinheiten mit dem Ziel, diese auf Basis einer zuverlässigen Grundlage an Informationen zu optimieren oder zu modifizieren.

Bei einer Evaluation werden Daten methodisch organisiert erhoben sowie systematisch dokumentiert; das Vorgehen, die Untersuchungsmethoden und die Ergebnisse müssen transparent und überprüfbar sein. Die Daten werden in der Regel über die vier klassischen Methoden der empirischen Sozialforschung Befragung, Beobachtung, Test und Materialanalyse erfasst. Die ermittelten Ist-Werte werden mit vorher klar festgelegten und begründeten Soll-Werten anhand nachvollziehbarer, zuvor definierter Kriterien verglichen.

Im Rahmen von Qualitätsentwicklung gibt es verschiedene Evaluationsformen, die einander ergänzen können. Zum Beispiel unterscheidet man auf der Organisationsebene zwischen interner und externer Evaluation, je nachdem, wer diese durchführt und damit über den Inhalt, die Kriterien und die eingesetzten Verfahren entscheidet:

- **Interne Evaluation (Selbstevaluation)**

Dabei erfolgt die Beurteilung der Ergebnisse bzw. Produkte einer Institution durch Personen oder Gremien, die ihr selbst angehören. Interne Evaluation dient der Standortbestimmung und der Optimierung von Handlungen. Sie hat hohe Bedeutung im Rahmen von Schulentwicklung. Beurteilt eine Person ihr eigenes Handeln bzw. ihre Produkte, spricht man eher von Selbstevaluation, weniger von interner Evaluation.

- **Externe Evaluation (Fremdevaluation)**

Es handelt sich um die Beurteilung einer Institution bzw. Person und ihrer Ergebnisse durch unabhängige Dritte, also um Fremdbeurteilung anhand extern vorgegebener Kriterien. Diese Außensicht kann der Ergänzung und Korrektur der Innensicht dienen.

Bei Evaluationen im Bildungsbereich handelt es sich häufig um Mischformen, z. B. Selbstevaluation mit externer Beratung oder interne Evaluation von Schulen als Vorbereitung bzw. in Folge einer externen Evaluation, wie sie derzeit in den Bundesländern systematisch etabliert wird.

In Bayern wurde von der Qualitätsagentur des ISB ein Konzept zur externen Evaluation von Schulen entwickelt, das im Schuljahr 2003/2004 in verschiedenen Schularten erprobt wurde. Auf der Grundlage der gewonnenen Erfahrungen und weiterentwickelter Instrumente wird die externe Evaluation derzeit schrittweise auf alle bayerischen Schulen ausgedehnt. Ziel ist die Analyse von Rahmenbedingungen sowie die Bewertung von Arbeitsprozessen und Ergebnissen einer Schule als Ganzes. Es wird also nicht die einzelne Lehrkraft beurteilt, sondern die Schule als Organisation steht im Blickpunkt. Externe Evaluation soll den Schulen dabei helfen, die Wirksamkeit ihrer Arbeit besser einzuschätzen, ihre Stärken ebenso zu erkennen wie ihre Verbesserungspotenziale. Wo Handlungsbedarf festgestellt wird, werden Empfehlungen ausgesprochen, die in konkrete Ziel- und Handlungsvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht münden.

Bei der Durchführung von Projekten wird abhängig vom Evaluationsbeginn zwischen formativer bzw. summativer Evaluation unterschieden:

- **Summative Evaluation (Bilanzevaluation)**

Die Evaluation beginnt erst nach Abschluss des Projekts bzw. der Maßnahme und nimmt eine abschließende Bewertung vor. Zwar können ihre Ergebnisse für das zu evaluierende Projekt nicht mehr wirksam werden, sie dienen aber zukünftigen Maßnahmen bzw. Folgeprojekten als Entscheidungsgrundlage.

- **Formative Evaluation (Prozessevaluation)**

Die Evaluation beginnt zeitgleich mit dem Projekt und erfolgt parallel zu seiner Durchführung. Sie erstellt regelmäßig Rückmeldungen, ihre Ergebnisse können folglich direkt im Projekt von den beteiligten Akteuren verwertet werden, um Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse zu optimieren. Sie wird häufig in Form einer wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt.

Weiterführende Quellen:

Zur externen Evaluation an bayerischen Schulen vgl. <http://www.isb.bayern.de> unter Rubrik Qualitätsagentur, Evaluation

→ **Bildungsmonitoring**

Fachkompetenz

Fachkompetenz – häufig auch Sachkompetenz genannt – bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, Aufgaben und Probleme mit Hilfe fachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten zielorientiert, sachgerecht und selbstständig zu bewältigen sowie das Ergebnis zu beurteilen.

Weiterführende Quellen:

Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (**KMK**) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Entwurfassung 2004)

→ **Handlungskompetenz** → **Kompetenzen**

Fachprofil

Im Fachprofil von Lehrplänen wird jeweils das Selbstverständnis der einzelnen Fächer und deren Beitrag zur Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beschrieben. Es enthält darüber hinaus Hinweise zur fächerübergreifenden Zusammenarbeit und zur Unterrichtsgestaltung. Im bayerischen Mehr-Ebenen-Modell sind die Fachprofile in der zweiten Lehrplanebene angesiedelt.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine umfassende Beschreibung der Kompetenzen dar, die für erfolgreiches kommunikatives Handeln in einer Fremdsprache notwendig sind. Es werden darüber hinaus Kompetenzstufen definiert, um Lernfortschritte messen zu können.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen wurde von einer international zusammengesetzten Expertenkommission im Auftrag des Europarats erarbeitet. Er dient der Koordination des Lehrens und Lernens von Sprachen in Europa und soll die Mobilität der Bürger unterstützen und nachhaltig fördern, indem er kommunikative Kompetenzen vergleichbar bzw. schulische Abschlusszeugnisse transparenter macht.

Wenngleich der Referenzrahmen keine rechtliche Verbindlichkeit hat, gewinnt er in Europa als gemeinsame Basis für die Entwicklung von Bildungsstandards, Lehrplänen, Prüfungen

und Lehrwerken an Bedeutung. So wird in den KMK-Bildungsstandards sowie in allen neueren Lehrplänen der Fremdsprachen in Bayern Bezug auf diesen Rahmen genommen.

Weiterführende Quellen:

Internetseite des Goethe-Instituts: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>

Grundwissen

Der Begriff Grundwissen findet in unterschiedlichen Zusammenhängen und Bedeutungen Verwendung. In der Regel soll ausgedrückt werden, dass es sich um unverzichtbares Wissen handelt, das immer wieder gebraucht wird und daher dauerhaft für eine selbstständige und flexible Anwendung zur Verfügung stehen soll.

Im schulischen Kontext verwenden beispielsweise verschiedene Schulordnungen (z. B. Gymnasiale Schulordnung, Realschulordnung) seit Jahrzehnten den Begriff Grundwissen (bzw. Grundkenntnisse) im Zusammenhang mit der Regelung von Leistungserhebungen, ohne ihn aber näher zu definieren.

Vor dem Hintergrund der unbefriedigenden Ergebnisse aus TIMSS gewann das Thema Grundwissen an Bedeutung. Seit dem Jahr 2000 weisen die Lehrpläne für die allgemein bildenden Schulen Grundwissen in ihrer jeweils schulartspezifischen Ausprägung explizit aus. In der in diesem Zusammenhang im ISB geführten Diskussion setzte sich die Auffassung durch, dass „Wissen“ sich nicht allein auf Inhalte beziehen und auch nicht rein kognitiv ausgerichtet sein kann. Grundwissen umfasst vielmehr neben Grundkenntnissen auch Grundfertigkeiten und grundlegende Haltungen bzw. Grundwerte, da Unterricht insbesondere auf Persönlichkeitsentwicklung abzielt.

Kriterium für die Auswahl von Grundwissen im schulischen Kontext ist z. B. die Notwendigkeit von Wissen, um fachspezifische Zugangsweisen zur „Welt“ sowie Zusammenhänge zwischen Fächern verstehen und bewerten zu können und um sich zu einer Persönlichkeit mit Urteilskraft und Wertebewusstsein zu entwickeln. Gleichzeitig besteht aber Konsens darüber, dass Bildung mehr als Grundwissen ist; dementsprechend beinhalten Lehrpläne mehr als nur Grundwissen.

Im Lehrplan stellen die Formulierungen zum Grundwissen sowohl Ausgangspunkt als auch Rahmen dar für die Entscheidungen von Fachgruppen an den einzelnen Schulen, die vor Ort Details festlegen und Absprachen hinsichtlich der konsequenten Sicherung oder der Einbeziehung in Leistungserhebungen treffen können.

Zu klären bleibt, in welchem Zusammenhang der Begriff Grundwissen mit dem in neuerer Zeit verwendeten Begriff der Kernkompetenzen bzw. den in Bildungsstandards für bestimmte Abschlüsse formulierten Kompetenzerwartungen steht.

Weiterführende Quellen:

ISB (Hrsg.): Jahresbericht 1998, München 1999

→ Kompetenzen

Handlungskompetenz

Der Begriff Handlungskompetenz wird in unterschiedlichen Zusammenhängen und Bedeutungen verwendet. Die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert Handlungskompetenz als die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.

Große Bedeutung hat der Begriff im berufspädagogischen Bereich, hier steht er für das Leitziel von beruflicher Bildung schlechthin. Handlungskompetenz entfaltet sich dabei in den Dimensionen Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz. Außerdem werden Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz als integrale Bestand-

teile sowohl von Fachkompetenz und Humankompetenz als auch von Sozialkompetenz gesehen.

Im allgemein bildenden Bereich wird der Begriff Handlungskompetenz derzeit nicht einheitlich verwendet. Außerdem finden sich unterschiedliche Einteilungen von Kompetenz in ihre jeweiligen Dimensionen. Ein häufig angewandtes Modell unterscheidet zwischen Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozial- und Selbstkompetenz (z. B. gymnasiale Lehrpläne in Bayern, Thüringen, Schleswig-Holstein).

Unabhängig von engeren oder weiteren Sichtweisen basieren die verschiedenen Begriffe und ihre gegenseitigen Beziehungen im Wesentlichen auf dem Kompetenzbegriff von Weinert. Letztlich muss es Schule gelingen, einen lebenslangen Prozess einzuleiten, der es dem Individuum ermöglicht, sowohl in privaten als auch in beruflichen Lebenssituationen Aufgaben und Probleme zielorientiert auf der Basis von Wissen und Erfahrungen sowie durch Umsetzung eigener Ideen selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten, in gesellschaftlicher Verantwortung zu handeln und seine Handlungskompetenz weiterzuentwickeln.

Weiterführende Quellen:

- Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Entwurfassung 2004)
- Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel 2001, S. 17 ff.

Humankompetenz

Humankompetenz – häufig auch Selbst- oder Personalkompetenz genannt – bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, eigene Begabungen und Fähigkeiten zu erkennen und zu entfalten, Identität und durchdachte Wertvorstellungen zu entwickeln, sowie Lebenspläne zu fassen und zu verfolgen. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Leistungsbereitschaft, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein.

Weiterführende Quellen:

Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Entwurfassung 2004)

→ Handlungskompetenz → Kompetenzen

IGLU

Abkürzung für: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung; die internationale Abkürzung ist PIRLS und steht für: Progress in International Reading Literacy Study

IGLU ist eine Large Scale Assessment-Studie der internationalen Forschungsorganisation IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), die im Jahr 2001 die Lesekompetenz von Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in 35 Nationen untersuchte. Außerdem erhob IGLU durch Befragung von Schülern, Lehrern, Schulleitern und Eltern auch Hintergrundinformationen über den Unterricht sowie Aspekte der außerschulischen Lebensumwelt der Schüler. In Deutschland waren insgesamt 246 Schulen aus allen 16 Bundesländern einbezogen. Die internationale Studie wurde durch eine deutsche Zusatzerhebung in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Orthographie ergänzt (IGLU-E), an der sich 12 Bundesländer beteiligten.

Auswahl zentraler Befunde:

- Im Leseverständnis kann das Kompetenzniveau deutscher Grundschüler einem Vergleich mit den europäischen Nachbarländern durchaus standhalten. Dieses relativ hohe Niveau wird nicht nur für eine kleine Gruppe erreicht, sondern für einen verhältnismäßig großen Teil der Schülerschaft.
- Kinder mit Migrationshintergrund schneiden deutlich schwächer ab als ihre deutschen Mitschüler. Außerdem haben Kinder aus unteren sozialen Schichten bei vergleichbarem Leistungsprofil deutlich geringere Übertrittschancen ans Gymnasium.
- IGLU-E Mathematik⁵:
Der Vergleich mit TIMSS legt ein gutes Abschneiden deutscher Schüler im internationalen Vergleich nahe. Jedoch verlässt knapp ein Fünftel der untersuchten Schüler die Grundschule mit zum Teil erheblichen Defiziten. Die durchwegs hohe Lernmotivation der Schüler stellt allerdings eine günstige Ausgangslage für Verbesserungen dar.
- IGLU-E Naturwissenschaften⁵:
Deutsche Schüler können – so lässt der Vergleich mit TIMSS vermuten – am Ende der Grundschulzeit mit den anderen Nationen mithalten. Neben einem erkennbaren naturwissenschaftlichen Potenzial, das allerdings noch zu wenig genutzt wird, belegt die Studie Aufgeschlossenheit und Interesse der Kinder an entsprechenden Fragestellungen.
- IGLU-E Orthographie:
Aufgrund fehlender Richtgrößen lässt sich nicht sagen, ob die Leistungen deutscher Grundschüler als durchschnittlich oder schlecht zu betrachten sind. Legt man allerdings die angestrebten Lernziele zugrunde, kann der ermittelte Leistungsstand nicht befriedigen.

Die Ergebnisse aus IGLU-E im Bereich Mathematik/Naturwissenschaften lieferten auch wichtige Hinweise für die Ausrichtung des BLK-Programms „SINUS-Transfer Grundschule“. Dieses Projekt wurde 2004 gestartet und soll den Ansatz einer kooperativen Unterrichtsentwicklung, wie er durch das BLK-Programms SINUS (vgl. TIMSS) forciert wurde, auf eine andere Schulart übertragen.

2006 wird sich Deutschland erneut an IGLU beteiligen. Zusätzlich findet wiederum eine nationale Erweiterungsstudie statt, die genauere Erkenntnisse z. B. zu den KMK-Bildungsstandards und dem soziokulturellen Hintergrund von Schülern liefern soll. Es beteiligen sich in Deutschland alle 16 Länder.

Weiterführende Quellen:

- Bos, W. et al.: Erste Ergebnisse aus IGLU, Hamburg 2003
- Bos, W. et al.: IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Hamburg 2004
- <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>
- KMK (Hrsg.): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006), Anlage V zur NS 314.KMK, 01/02.06.2006 Berlin

→ Bildungsmonitoring

⁵ Für eine internationale Einordnung dieser Leistungen wurden die Ergebnisse der sechs Jahre zuvor durchgeführten TIMS-Studie als Vergleichsbasis herangezogen; bei der Interpretation ist zu berücksichtigen, dass möglicherweise die anderen Länder zwischenzeitlich ihre Leistungsfähigkeit erhöhen konnten und außerdem vier Bundesländer an der nationalen Zusatzerhebung IGLU-E nicht teilnahmen.

Input

Der Begriff Input (engl. für Eingabe, Einspeisung) wird in vielerlei Zusammenhängen verwendet. So versteht man hierunter z. B. in der Produktionswirtschaft den mengenmäßigen Einsatz von Produktionsfaktoren. In aller Regel ist ein Input erforderlich, um einen Ertrag bzw. Output erzeugen zu können.

Im schulischen Kontext wird der Begriff seit einigen Jahren im Zusammenhang mit der Steuerung des Bildungssystems, z. B. mittels Lehrplänen, Rahmenrichtlinien, Stundentafeln, Schulgesetzen, Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, Budgetmitteln sowie zeitliche und organisatorische Rahmenbedingungen vor Ort verwendet. Derzeit wird diese Art der Steuerung in Frage gestellt, statt dessen die sog. Outputsteuerung diskutiert.

→ Input-/Output-Steuerung

Input-/Output-Steuerung

Im Bildungswesen haben die Begriffe „Input“ und „Output“ bzw. „Outcome“ seit TIMSS und PISA an Bedeutung gewonnen, denn die unbefriedigenden Ergebnisse aus diesen internationalen Vergleichsstudien haben ein Überdenken bisheriger Steuerungsmechanismen im Bildungssystem eingeleitet. Bislang vertraute man darauf, dass qualitativ hochwertiger Input, z. B. in Form von Lehrplänen, Richtlinien, Stundentafeln, Prüfungsrichtlinien und Ressourcen, automatisch zu entsprechendem Erfolg führt. Die Ergebnisse der PISA-Studie zeigen jedoch, dass dies allein offensichtlich nicht die Qualität von Bildung sichert. Es wird aufgrund der Ergebnisse vielmehr vermutet, dass Länder, die systematische Qualitätssicherung betreiben – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen – insgesamt höhere Leistungen erreichen. Auch wenn diese Vermutung nicht unumstritten ist, ist sie letztlich der Grund, warum die Lernergebnisse der Schüler und damit der Output von Schule als Beurteilungsmaßstab stärker in den Fokus rücken.

Dieser Sichtwechsel führte letztlich zur Entscheidung, nationale Bildungsstandards festzuschreiben. Eine erste konkrete Umsetzung findet sich in den derzeit gültigen KMK-Bildungsstandards, zu deren Überprüfung und Weiterentwicklung das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin gegründet wurde.

Ob ein Schulsystem effizienter über den Output oder über den Input gesteuert werden kann, ist nur schwer zu beantworten, zumal die beiden Extreme in reiner Form ohnehin kaum vorliegen: Kein Land wird auf gewisse Formen von Richtlinien und Vorgaben über Ressourcen ganz verzichten, gleichzeitig haben einheitliche Prüfungen in vielen Ländern Tradition und wirken steuernd auf den Unterricht – in der Regel liegen also Mischformen vor, in denen sich jedoch die Schwerpunkte zukünftig weiter verschieben können.

→ Kompetenzmessung

Jahrgangsstufentest

Im Rahmen der nach TIMSS ins Leben gerufenen Bildungsoffensive Bayern wurden für die weiterführenden Schulen spezielle Vergleichsarbeiten, die sog. Jahrgangsstufentests, entwickelt und erprobt. Sie werden derzeit an den bayerischen Haupt-, Real- und Wirtschaftsschulen sowie den Gymnasien für alle Schüler verpflichtend in den folgenden Jahrgangsstufen durchgeführt:

	Mathematik	Deutsch	Englisch
Hauptschule	6 und 8	6 und 8	7
Realschule	6 und 8	6 und 8	7
Wirtschaftsschule	8	8	8
Gymnasium	8 und 10	6 und 8	6 und 10

Es handelt sich hierbei um zentral erstellte, benotete Leistungserhebungen, die als pädagogische Instrumente der Weiterentwicklung der Unterrichtsqualität bzw. der Schulentwicklung dienen.

Die Jahrgangsstufentests sind nach Fächern, Schularten und Jahrgangsstufen differenziert ausgestaltet, um eine enge Kopplung an die jeweilige Unterrichtspraxis zu erreichen. Sie haben im Einzelnen folgende wesentliche Funktionen:

- Sie dienen als konkrete Orientierungshilfe für Schüler, Eltern, Lehrer und Fachschaften. Die differenzierte Aufgabenstellung und Auswertung vor Ort unterstützen eine frühzeitige Analyse der Schwächen und Stärken der Schüler, so dass rechtzeitig individuelle pädagogische Fördermaßnahmen eingeleitet werden können. Bei der Aufgabenerstellung wird besonderes Augenmerk auf Grundwissen und Kernkompetenzen gelegt, deren Sicherung ein zentrales Anliegen ist.
- Sie dienen der Steuerung des Unterrichts. Durch ihre unterrichtsnahe Konzeption wird über eine gezielte Auswahl bestimmter Aufgabenformate Einfluss auf die Aufgabenkultur eines Fachs und damit die Gestaltung des Unterrichts genommen. Dies trägt dazu bei, neue didaktische Entwicklungen schneller in das Bewusstsein der Schulen zu heben, die Reflexion der Lehrkräfte über den erteilten Unterricht sowie ihre Kooperation anzuregen. Darauf zielt auch die nach den einzelnen Anforderungen differenzierte Auswertung der bayernweiten Ergebnisse ab.

Aufgrund dieser Zielsetzung, aber auch wegen begrenzter Ressourcen handelt es sich um Evaluationsinstrumente, bei denen eine strikt testtheoretische Konzeption in der Regel nicht möglich bzw. nicht sinnvoll erscheint. Dies hat allerdings zur Folge, dass die gewonnenen Daten nicht für Zwecke des Bildungsmonitorings eingesetzt werden können, sondern der pädagogischen Nutzung durch Lehrkräfte und Fachschaften im Rahmen der Unterrichts- bzw. Schulentwicklung vorbehalten sind. Unabhängig davon hat der Bayerische Landtag mit Beschluss vom 20. Juli 2005 (LT-Drs. 15/3896) die Staatsregierung aufgefordert, ab dem Schuljahr 2005/2006 die jeweils 10 % besten Hauptschulen sowie die jeweils 25 % besten Realschulen, Gymnasien und Wirtschaftsschulen zu veröffentlichen, was in alphabetischer Reihenfolge erfolgt.

Weiterführende Quellen:

- Internetseite des ISB: <http://www.isb.bayern.de>, Rubrik Vergleichsarbeiten/Prüfungen
- Internetseite des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: <http://www.km.bayern.de/km/schule/qualitaetssicherung/massnahmen/>

→ Orientierungsarbeiten

Kerncurriculum

Der Begriff Kerncurriculum wird im Bildungsbereich sehr unterschiedlich verwendet; eine allgemeingültige Definition existiert derzeit nicht. Häufig spricht man von einem Kerncurriculum, wenn für einen bestimmten Bereich die Festlegung eines verbindlichen Kanons gefordert wird, wenn es also um Normierung, Standardisierung und Vereinheitlichung von Anfor-

derungen geht. Entsprechende Diskussionen finden sich in verschiedenen Bereichen, z. B. im Grundschulsektor, in der Lehrerbildung oder der Medizin. Außerdem sind die Erscheinungsformen sog. Kerncurricula sehr unterschiedlich – so geht es teils nur um die Auflistung obligatorischer Inhalte, in anderen Fällen auch um die Beschreibung von Unterrichtskultur oder Arbeitsformen sowie von erforderlichen Maßnahmen oder zu verändernden Rahmenbedingungen.

Diskussionen über den „Kern“ von Fächern, Schularten oder nationalen Bildungssystemen sind Bestandteil internationaler Bemühungen, die Leistungsfähigkeit von Schulen zu messen und ihre Qualität zu steigern. So wird im sog. Klieme-Gutachten empfohlen, schulische Lehrpläne auf Landesebene schrittweise in Richtung Kerncurricula umzugestalten, gemeint ist hierbei, diese stärker zu fokussieren und auf Kompetenzmodelle zu beziehen. Diese Lehrpläne sollen dann zusammen mit nationalen Bildungsstandards ein integriertes Steuerungssystem bilden, wobei bildungstheoretische Leitideen und Kompetenzmodelle den Schnittbereich von Kerncurricula und Bildungsstandards darstellen.

Im Sinne von Klieme setzen Kerncurricula im Gegensatz zu Bildungsstandards am Input, also bei der Auswahl von Inhalten und Themen sowie der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen an. Sie geben Anregungen für die Praxis pädagogischer Arbeit und eröffnen „die Welt des Lernens“. Außerdem erscheinen sie notwendig zur Komplementierung und Konkretisierung vorliegender Bildungsstandards und haben somit gesellschaftliche bzw. kulturelle Bedeutung bezüglich der Kanonisierung von Wissen und Einstellungen, Motiven und Orientierungen.

Folgende weitere Aspekte werden im Zusammenhang mit Kerncurricula genannt; sie spiegeln die breite Palette der Erwartungen an dieses Instrumentarium wider:

- Sie repräsentieren die Struktur von Bildung, bestimmen ein obligatorisches Fächergefüge.
- Sie nennen klar, verbindlich und konkret zentrale Inhalte und Themen, wobei sie sich nur auf das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen beziehen (z. B. Füllung von nur 60% der Lernzeit)
- Sie formulieren erwartete Kompetenzen, verknüpfen die Inhalts- mit der Kompetenzdimension.
- Sie geben Hinweise auf Sequenzierung und unterrichtliche Umsetzung von Themen und Inhalten.
- Sie stärken durch Verzicht auf Detailsteuerung die Verantwortung und den Freiraum der Einzelschule und regen damit innerschulische Arbeit an.
- Sie definieren im Gegensatz zu Bildungsstandards keine Maßstäbe (vgl. Kompetenzstufen).

Weiterführende Quellen:

- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Berlin 2003, S. 76 ff. (http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe, Mathematik – Deutsch – Englisch, Weinheim und Basel 2001
- Böttcher, W./Kalb, P. (Hrsg.): Kerncurriculum – Was Kinder in der Grundschule lernen sollen, Eine Streitschrift, Weinheim und Basel 2002

→ Input-/Output-Steuerung → KMK-Bildungsstandards → Output

Kernkompetenzen

Vgl. Grundwissen

KMK-Bildungsstandards

Als Konsequenz aus den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) am 5./6.12.2001 insgesamt sieben Handlungsfelder zur Weiterentwicklung des deutschen Bildungssystems. Eines dieser zentralen Handlungsfelder betrifft die Entwicklung nationaler Bildungsstandards für ausgewählte Fächer, die ab dem Schuljahr 2004/05 in allen Bundesländern eingeführt und deren Einhaltung durch landesspezifische bzw. länderübergreifende Vergleichsarbeiten oder in zentralen bzw. dezentralen Prüfungen festgestellt werden soll. Erklärtes Ziel dieser Standards ist ein einheitliches Qualitätsniveau im deutschen Bildungswesen und mehr Bildungsgerechtigkeit.

Im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) wurden in bundeslandübergreifenden Arbeitsgruppen – unter Berücksichtigung wesentlicher Impulse aus der Analyse internationaler Schulleistungsstudien (z. B. TIMSS, PISA) sowie der Empfehlungen des Klieme-Gutachtens – folgende Bildungsstandards erarbeitet:

- Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Beschluss der KMK vom 04.12.2003; Verpflichtung der Länder zur Implementierung und Beachtung ab dem Schuljahr 2004/2005)
- Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jgst. 9) in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Beschluss der KMK vom 14.10.2004; Verpflichtung der Länder zur Implementierung und Beachtung ab dem Schuljahr 2005/2006)
- Bildungsstandards für den Primarbereich (Jgst. 4) in den Fächern Deutsch und Mathematik (Beschluss der KMK vom 14.10.2004; Verpflichtung der Länder zur Implementierung und Beachtung ab dem Schuljahr 2005/2006)
- Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Biologie, Chemie und Physik (Beschluss der KMK vom 16.12.2004; Verpflichtung der Länder zur Implementierung und Beachtung ab dem Schuljahr 2005/2006)

Zur Implementation der KMK-Bildungsstandards ist es den Bundesländern überlassen, spezifische Maßnahmen zu ergreifen. Die derzeit laufenden konzeptionellen Arbeiten in den Ländern betreffen v. a. die Bereiche Lehrplanarbeit, Unterrichtsgestaltung, Lehreraus- und -fortbildung sowie die Entwicklung verschiedener Testverfahren.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) versteht die Erarbeitung von Bildungsstandards ausdrücklich als einen Prozess, der von Beginn an auf Weiterentwicklung zielt. Die vorgelegten KMK-Bildungsstandards setzen zwar wesentliche Empfehlungen des Klieme-Gutachtens um, entsprechen derzeit jedoch noch nicht allen dort beschriebenen Forderungen an Bildungsstandards:

- Ihre Kompetenzmodelle sind derzeit noch nicht vollständig, denn sie weisen größtenteils keine Kompetenzstufen aus. Hierfür erforderliche spezifische fachdidaktische und entwicklungspsychologische Erkenntnisse fehlen noch. Statt Kompetenzstufen werden in den meisten KMK-Bildungsstandards sog. Anforderungsbereiche formuliert (z. B. Reproduzieren – Zusammenhänge herstellen – Verallgemeinern und Reflektieren). Es handelt sich hierbei nicht um eine strenge Stufung hinsichtlich der Schwierigkeit einer Anforderung, sondern eher um eine gängige Klassifizierung von Anforderungsdimensionen auf der Basis der beruflichen Erfahrung von Lehrkräften.
- Derzeit weisen die KMK-Bildungsstandards aus gutem Grund keine Mindest-, sondern Regelstandards aus, da ausreichende empirische Befunde noch fehlen, um Minimalerwartungen realistisch beschreiben zu können.
- Gemäß den Empfehlungen im Klieme-Gutachten sollen in Bildungsstandards Kompetenzen ausgewiesen werden, die prinzipiell mittels Testverfahren überprüfbar sind. Es handelt sich also im Wesentlichen um Leistungsstandards, die einen bestimmten Ausschnitt schulischer Bildung beschreiben, bei dem das Lernergebnis im Vordergrund

steht. Die Analyse der derzeit vorliegenden KMK-Bildungsstandards zeigt, dass die meisten Einzelstandards bereits mit vorhandenen Testinstrumenten erfasst werden können, manche dagegen womöglich nicht oder nur eingeschränkt mittels standardisierter und vom Aufwand her vertretbarer Formen überprüfbar sind (z. B. praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen, Projektplanung und Projektdurchführung).

- Die Frage „Wann gilt ein bestimmter Bildungsstandard als erreicht?“ ist noch nicht abschließend geklärt. Zur Veranschaulichung und Konkretisierung der Standards werden zwar Aufgabenbeispiele ausgewiesen und eine Zuordnung dieser Aufgaben zu den Anforderungsbereichen vorgenommen. Allerdings stellen diese Aufgabenbeispiele keine Testitems dar und überdies wird in den KMK-Bildungsstandards keine Aussage darüber getroffen, wie viele Aufgaben aus welchen Anforderungsbereichen gelöst werden müssen, um den angestrebten Bildungsabschluss zu erlangen.

Die Bedeutung der KMK-Bildungsstandards als wichtiger Referenzrahmen für ein deutsches Bildungsmonitoring unterstreicht die im Juli 2006 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossene „Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring“. Hiernach soll mittels zentraler Tests das Erreichen der KMK-Bildungsstandards überprüft werden. Für diese repräsentativen Stichproben, die in mehrjährigem Rhythmus jeweils ein Jahr vor Abschluss des entsprechenden Bildungsgangs stattfinden sollen, werden bis 2010 vom Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) Aufgabenpools für die verschiedenen Fächer entwickelt und normiert (zur zeitlichen Planung vgl. KMK 2006, S. 6 bzw. S. 16 f.). Organisatorisch sollen die Überprüfungen mit wechselnden fachlichen Schwerpunkten an die Durchführung der internationalen Studien PIRLS/IGLU (Grundschulbereich) und PISA (Sekundarbereich) gekoppelt werden; eine inhaltliche Anbindung über sog. Ankeritems ist ebenfalls geplant. Die Öffentlichkeit wird über die Ergebnisse, insbesondere über die Unterschiede zwischen den Ländern informiert werden. Dabei ist eine Konzentration auf Kernthemen wie „Länderunterschiede, soziale und ethnische Disparitäten, Geschlechtsdifferenzen und Differenzen zwischen den Bildungsgängen, die den selben Bildungsabschluss vergeben“ (KMK 2006, S. 8), vorgesehen.

Weiterführende Quellen:

- Internetportal KOMPAS (Kompetenzorientierung an Schulen) unter <http://www.kompas.bayern.de>
- ISB (Hrsg.): KMK-Bildungsstandards – Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen, München 2005 (<http://www.isb.bayern.de> unter Rubrik Grundsatzabteilung, Lehrpläne/Standards)
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Berlin 2003 (http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)
- KMK (Hrsg.): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006), Anlage V zur NS 314.KMK, 01/02.06.2006 Berlin
- Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003 (http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Rahmenvereinbarung_MSA_BS_04-12-2003.pdf)
- Veröffentlichte Texte der KMK-Bildungsstandards unter <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm>
- Zur zusammenfassenden Beschreibung der Maßnahmen der Länder und der Kultusministerkonferenz (KMK) in den sieben Handlungsfeldern vgl. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002: PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder, Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern, Stand: 7.10.2002 (<http://www.kmk.org/schul/pisa/massnahmen.pdf>)

KMK-Rahmenlehrplan

Für jeden anerkannten Ausbildungsberuf im dualen Berufsausbildungssystem regelt ein KMK-Rahmenlehrplan bundesweit den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule. Nicht bundesweit geregelt wird der allgemein bildende Unterricht – Deutsch, Sozialkunde, Religion/Ethik und Englisch – an den Berufsschulen, hier gelten landesspezifische Lehrpläne.

KMK-Rahmenlehrpläne werden von Ländervertretern in Rahmenlehrplanausschüssen auf KMK-Ebene erarbeitet, mit der Ausbildungsordnung des entsprechenden Ausbildungsberufs abgestimmt und im Unterausschuss „Berufliche Bildung“ der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedet. Das Abstimmungsverfahren dieser Ordnungsmittel ist im Gemeinsamen Ergebnisprotokoll zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern bzw. Kultussenatoren der Länder vom 30.05.1972 geregelt.

In den Ländern wird mit der Implementation der KMK-Rahmenlehrpläne unterschiedlich verfahren: In Bayern wird der KMK-Rahmenlehrplan vom Kultusministerium in Kraft gesetzt. Parallel hierzu erarbeitet eine Lehrplankommission am ISB Lehrplanrichtlinien und ggf. Umsetzungshilfen.

Bis 1996 waren KMK-Rahmenlehrpläne primär fachsystematisch aufgebaut (z. B. Rechnungswesen, Datenverarbeitung, Betriebswirtschaftslehre, Fachrechnen). Sie orientierten sich dabei an den entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen (z. B. Betriebswirtschaftslehre). 1996 wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) – nicht zuletzt auch als Reaktion auf veränderte Arbeitsstrukturen in Unternehmen und eine damit einhergehende Veränderung des Qualifikationsbedarfs – das Lernfeldkonzept als neue Strukturgrundlage für KMK-Rahmenlehrpläne eingeführt. Der berufsbezogene Unterricht in der Berufsschule basiert seither auf Lernfeldern, die die berufliche Handlungskompetenz der Schüler – entfaltet in den Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz – fördern sollen. Die Lernfelder stellen die zu vermittelnden Inhalte in einen konkreten berufsbezogenen Anwendungszusammenhang – ein Schritt, der in der traditionellen Fachsystematik häufig den Schülern und Lehrkräften selbst überlassen wurde.

Weiterführende Quellen:

- Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder (vom 30.05.1972)
- Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Entwurfassung 2004)
- Müller, M./Zöllner, A.: Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse, München/Halle 2001

→ Rahmenlehrplan

Kommunikative Kompetenz

Kommunikative Kompetenz meint die Fähigkeit und Bereitschaft, Sachverhalte und Befindlichkeiten über verbale (gesprochene und geschriebene) und formale (z. B. Formeln und Grafiken), aber auch über nonverbale Mittel (Gestik und Mimik) situations- und adressatengerecht auszutauschen. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen. Es geht demnach um das Verstehen und reflektierte Gestalten kommunikativer Situationen.

Weiterführende Quellen:

Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Entwurfassung 2004)

→ Handlungskompetenz → Kompetenzen

Kompetenzbereiche

Vgl. Kompetenzmodell

Kompetenzen

Dieser im allgemeinen Sprachgebrauch häufig im Sinne einer formalen Zuständigkeit von Personen oder Institutionen verwendete Begriff steht spätestens seit PISA und der Entwicklung von Bildungsstandards im Zentrum pädagogischer Überlegungen. Dementsprechend findet er zunehmend Eingang sowohl in verschiedenartige Steuerungsinstrumente auf nationaler Ebene (z. B. Lehrpläne, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – EPA) als auch in internationale Projekte (z. B. European Qualification Framework – EQF, European Credit Transfer System – ECTS). Dennoch wird der Kompetenzbegriff auf wissenschaftlicher Seite noch immer kontrovers diskutiert und in der Praxis äußerst variantenreich gedeutet.

Während Bildung im Sinne von Humboldt nicht in erster Linie auf materielle Verwertbarkeit zielt, sondern als Wert an sich gesehen wird, steht beim Kompetenzbegriff die Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten deutlicher im Vordergrund.

F. E. Weinert hat 1999 in einem Gutachten für die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) verschiedene Begriffsvarianten aufgezeigt und 2001 die heute in Deutschland meist zitierte Variante formuliert. Danach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Individuelle Kompetenz umfasst also netzartig zusammenwirkende Facetten wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Sie wird verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen (vgl. Klieme et al., S. 72 f.), und äußert sich in der Performanz, also der tatsächlich erbrachten Leistung.

Dieser Kompetenzbegriff ist weit gefasst und subsumiert neben kognitiven Merkmalen auch motivationale und handlungsbezogene Aspekte, um der Komplexität menschlichen Handelns Rechnung zu tragen. Diese Auffassung von Kompetenz liegt im Wesentlichen sowohl der Konzeption der PISA-Studie als auch den in den letzten Jahren entwickelten deutschen Bildungsstandards zu Grunde. Letztere konzentrieren sich dabei auf fachspezifische kognitive und damit relativ gut überprüfbare Leistungsbereiche. Sofern überfachliche Fähigkeiten wie Denkvermögen, Argumentations- und Problemlösefähigkeit sowie der Umgang mit Präsentationstechniken ausgewiesen werden, sind sie als Kompetenzen innerhalb der fachspezifischen Bildungsstandards beschrieben. Dies stützt die Auffassung, dass derartige Kompetenzen nicht isoliert, sondern nur mit inhaltlichem Bezug vermittelt werden können.

Bei dem Versuch, „Kompetenz“ weiter zu spezifizieren und für die Schule – z. B. über Lehrpläne – zu konkretisieren, ergibt sich das Problem der Einteilung in trennscharfe Kategorien. Je nach Blickwinkel lassen sich jedoch Kompetenzdimensionen identifizieren, die verschiedene Facetten beschreiben. Weit verbreitet ist die Unterscheidung der Dimensionen Selbstkompetenz (auch Personal- bzw. Humankompetenz genannt), Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Sachkompetenz (auch Fachkompetenz genannt). In der Berufspädagogik werden diese einzelnen Dimensionen unter dem Begriff Handlungskompetenz zusammengefasst.

Unabhängig vom verwendeten Systematisierungsansatz finden sich in den verschiedenen Dimensionen sog. Schlüsselkompetenzen, die für die persönliche und soziale Entwicklung eines jeden Menschen in modernen Gesellschaften wesentlich sind.

Weiterführende Quellen:

- Baumert et al.: Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen in PISA, o. O. o. J., S. 2 (<http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/Problemloesen.pdf>)
- Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Entwurfassung 2004)
- Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, 6/2004, S. 10-13
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Berlin 2003 (http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)
- Weinert, F. E.: Concepts of Competence, Definition and Selection of Competencies, Paris 1999 (http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/weinert_report.pdf)
- Weinert, F. E.: Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule, Bad Kreuznach 2000 (http://pz.bildung-rp.de/pn/pn2_00/weinert.htm)
- Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel 2001

→ **Kommunikative Kompetenz** → **Kompetenzmessung** → **Lernkompetenz** → **Medienkompetenz**

Kompetenzmessung

Schule zielt auf die Vermittlung von Kompetenzen in verschiedenen Kompetenzdimensionen. Mit der deutschen Beteiligung an internationalen Vergleichsstudien und mit Einführung von nationalen Bildungsstandards hat die Überprüfung von Kompetenzen einen höheren Stellenwert in der Pädagogik erhalten; so haben sich die Länder verpflichtet festzustellen, in welchem Umfang die nationalen Bildungsstandards erreicht werden. Allerdings ist zu beachten, dass Kompetenzen in unterschiedlichem Maße einer Überprüfung bzw. Messung zugänglich sind. Zu klären, welche Kompetenzen mit welchen Instrumenten am besten erfasst werden können und sollen, ist daher ein wichtiges Anliegen der pädagogischen Praxis.

Relativ unstrittig sind die Verfahren zur Messung operationalisierbarer Leistungserwartungen, wie sie auch in den KMK-Bildungsstandards in erster Linie ausgewiesen werden. Grundlage hierfür sind sog. Kompetenzmodelle, die aus Kompetenzbereichen und (zukünftig) Kompetenzstufen bestehen. Für die Festlegung von Kompetenzstufen spielt neben fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen die empirische Bildungsforschung eine wesentliche Rolle, denn über die Erstellung von Aufgabenpools, ihre Erprobung in Feldtests und die Analyse der Aufgaben hinsichtlich ihrer Schwierigkeitsmerkmale lässt sich eine fundierte Vorstellung darüber gewinnen, was auf den einzelnen Kompetenzstufen erwartet werden kann. An der Entwicklung entsprechender – auf die KMK-Bildungsstandards bezogener – Aufgabenpools für die verschiedenen Fächer wird derzeit gearbeitet.

Unabhängig davon können die für einzelne Fächer entwickelten Kompetenzmodelle ein pragmatisches Hilfsmittel sein, um schulische Leistungserhebungen hinsichtlich der geforderten Kompetenzen zu analysieren. Sie geben Hinweise darauf, ob die Auswahl der Fragen ausgewogen ist, insbesondere ob verschiedene Kompetenzbereiche und -stufen abgedeckt sind, und helfen Stärken bzw. Schwächen von Schülern zu erkennen.

Internationale Vergleichsstudien wie PISA zeigen, dass über interessante und anspruchsvolle Aufgaben auch überfachliche Kompetenzdimensionen wie Problemlösen, Lernstrategien, Vertrautheit mit Informationstechnologien einer Messung zugänglich werden. Es gibt jedoch auch Kompetenzen, die schwer bzw. nur mit erheblichem Aufwand messbar sind, da sie z. B. die Einstellung, Haltung und Motivation von Menschen betreffen. Zur schulischen Diagnose und Förderung solcher Kompetenzen bleiben pragmatische Instrumente, die eher einer Einschätzung denn einer exakten Messung dienen, wie z. B. Beobachtungs- bzw. Fragebögen, eine wichtige Unterstützung für die Lehrkraft. Materialien hierzu liegen aus verschiedenen Schularten und Projekten bereits vor; sie gilt es in Zukunft für andere Bereiche zu adaptieren und in der Unterrichtspraxis zu erproben.

Bei aller „Mess-Euphorie“ muss die Frage nach dem erwarteten Mehrwert einer möglichst vollständigen Erfassung von Schülerkompetenzen diskutiert werden. Unabhängig davon ist Bildung unbestritten mehr als der Erwerb überprüfbarer Kompetenzen. Außerdem gilt es, in Anbetracht der offensichtlichen Tendenz, den Output auf der Systemebene (Bildungsmonitoring), der Ebene der Einzelschule (Evaluation) und des einzelnen Schülers (Vergleichsarbeiten) möglichst genau zu erfassen, folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Internationale Erfahrungen zeigen, dass zu häufiges Testen und öffentliches Ranking von Schulen auf der Basis von Testmittelwerten kontraproduktiv sein können. Insbesondere behindert die einseitige Fokussierung von Unterricht auf Tests eine nachhaltige Qualitätsentwicklung.
- Die Erhebung von Daten ist nur sinnvoll, wenn diese für das weitere Lernen des Schülers sowie für Schulentwicklungsprozesse produktiv genutzt werden.
- Hervorragende Lernergebnisse erfordern adäquate Lern- und Arbeitsbedingungen sowie entsprechende Unterstützungs- und Beratungsangebote. Es besteht die Gefahr, dass hierfür erforderliche Mittel aufgrund der Bindung von Ressourcen durch aufwendige Testverfahren letztlich fehlen.

Weiterführende Quellen:

- Klieme, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, 6/2004, S. 10-13
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Berlin 2003 (http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)
- KMK (Hrsg.): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006), Anlage V zur NS 314.KMK, 01/02.06.2006 Berlin
- Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel 2001

Kompetenzmodell

Kompetenzmodelle konkretisieren Bildungs- und Lernziele auf der Basis fachdidaktischer Konzepte und pädagogisch-psychologischer Erkenntnisse zum Aufbau von Wissen und Können.

Kompetenzmodelle setzen sich aus zwei Komponenten zusammen und zwar aus der Beschreibung von:

- Kompetenzbereichen, d. h. verschiedenen Teildimensionen des Lernbereichs, in denen systematisch über die Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden, und
- Kompetenzstufen, d. h. verschiedenen möglichen Abstufungen bzw. Graden an Kompetenz, die sich bei den Lernenden feststellen lassen.

Während sich tragfähige Kompetenzbereiche für viele Domänen auf der Basis fachdidaktischer und schulpraktischer Erkenntnisse relativ gut finden lassen (z. B. für Deutsch: Sprechen, Schreiben, Lesen), besteht bei den Kompetenzstufen meist deutlich mehr Diskussions- und Entwicklungsbedarf, da diese im Idealfall mehrere Funktionen übernehmen sollen. Zum einen sollen sie eine hierarchische Stufung von Anforderung darstellen, so dass Lernende, die aufgrund ihres Lernniveaus einer bestimmten Stufe zuzuordnen sind, Anforderungen dieser Stufe und aller darunter befindlichen mit hinreichender Wahrscheinlichkeit erfüllen können, nicht aber Anforderungen höherer Stufen. Zum anderen sollen sich aus Kompetenzstufen tragfähige Aussagen zur Entwicklung und spezifischen Förderung von Kompetenzen ableiten lassen, die für den Unterricht Nutzen bringen.

Bei der Festlegung und Charakterisierung der verschiedenen Stufen können unterschiedliche Aspekte eine Rolle spielen, z. B. ein zunehmend routiniertes und flexibles Anwenden von Wissen auf den höheren Niveaus, ein zunehmendes Vernetzen der Wissens Elemente oder auch das Bilden von Meta-Wissen und abstraktem Wissen. Neben fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen spielt die empirische Bildungsforschung

für die Entwicklung von Kompetenzstufen eine wesentliche Rolle, denn über die Erstellung von Aufgabenpools, ihre Erprobung in Feldtests und die Analyse der Aufgaben lassen sich Modelle entwickeln, die den Zusammenhang zwischen verschiedenen Merkmalen und der beobachteten Schwierigkeit von Anforderungen herstellen.

Klieme et al. haben in ihrer Expertise eine hohe Messlatte an die Güte von Kompetenzmodellen – dem Herzstück von Bildungsstandards – gelegt. Sie sollen beispielsweise

- die Grundstruktur von Kompetenz klar beschreiben,
- Grundlage für die Operationalisierung von Bildungszielen bilden,
- empirisch überprüft sein,
- Aussagen darüber machen, in welchen Kontexten, bei welchen Altersstufen und unter welchen Einflüssen sich die einzelnen Kompetenzen entwickeln, sie sollen also eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schülern aufzeigen,
- sollen eine moderne Philosophie der Schulfächer widerspiegeln und
- bewirken, dass die Unterrichtspraxis an den Lernprozessen und Lernergebnissen der Schüler und nicht allein an der Fachsystematik orientiert wird.

In den KMK-Bildungsstandards werden derzeit allerdings keine vollständigen Kompetenzmodelle spezifiziert. Zwar werden fachspezifisch Kompetenzbereiche dargestellt, zum großen Teil aber noch keine Kompetenzstufen (stattdessen sog. Anforderungsbereiche) ausgewiesen. Deren Entwicklung sowie die Absicherung der Kompetenzbereiche durch entsprechende Aufgaben bzw. Testverfahren stellt ein umfangreiches interdisziplinäres Forschungsprogramm dar, das derzeit noch am Anfang steht. Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) plant in Zusammenarbeit mit den Ländern bis 2010 normierte Aufgaben für die betroffenen Fächer bereitzustellen (vgl. hierzu im Einzelnen KMK, S. 6 bzw. S. 16 f.).

Als ein relativ weit entwickeltes Kompetenzmodell gilt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER), der sich allerdings ausschließlich auf die kommunikativen Sprachkompetenzen bezieht. Er unterscheidet zwischen den Kompetenzbereichen Hörverstehen, mündliche Ausdrucksfähigkeit, Leseverstehen, schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Über Deskriptoren werden Kompetenzen auf sechs Niveaustufen beschrieben, die den jeweiligen Lernstand z. T. differenziert nach den Kompetenzbereichen wiedergeben. Der GER ist jedoch derzeit noch nicht vollständig validiert.

Der PISA-Studie liegt ein spezielles Kompetenzmodell zugrunde, das sich nicht auf ein Fach allein, sondern insgesamt auf Basiskompetenzen bezieht, die in modernen Staaten für die Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben notwendig sind. Diese werden in die drei Kompetenzbereiche reading literacy, mathematical literacy und scientific literacy unterteilt. Für jeden der drei Bereiche wird eine Skala für die Erfassung von Schülerleistungen im Test erstellt und darauf mehrere Abschnitte – Kompetenzstufen – definiert. Dies ermöglicht Aussagen über die Verteilung der Schüler in Bezug auf ihre Fähigkeiten. In PISA 2003 (internationaler Vergleich) erreichen beispielsweise 4,1 % der deutschen Schüler in Mathematik Kompetenzstufe VI. Mit Hilfe der Rasch-Skalierung kann außerdem die Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben (gemessen an ihrer empirischen Lösungshäufigkeit) auf der gleichen Skala wie die Schülerleistungen abgebildet, also ebenfalls den Kompetenzstufen zugeordnet werden. Durch die inhaltliche Analyse der Test-Items der jeweiligen Stufe daraufhin, welche Anforderungen sie beinhalten, können die unterschiedlichen Niveaus hinsichtlich der erforderlichen Personenfähigkeiten charakterisiert werden. So wird beispielsweise in PISA 2003 Kompetenzstufe VI der Mathematik (Skalenwerte > 668) beschrieben als: „Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe können Informationen, die sie aus der Modellierung komplexer Problemsituationen erhalten, konzeptualisieren, verallgemeinern und auf neue Situationen anwenden. Sie können verschiedene Informationsquellen und Darstel-

lungen miteinander verknüpfen und flexibel zwischen diesen hin und her wechseln. Sie können ihre Überlegungen, die zu ihren Erkenntnissen, Interpretationen und Argumentationen geführt haben, präzise beschreiben und kommunizieren.“ (Prenzel 2005, S. 54) Differenziertere Modelle und Detailanalysen von Schwierigkeitsmerkmalen bei Mathematikaufgaben finden sich in der fachdidaktischen Literatur (vgl. Neubrand), allerdings handelt es sich auch hier um eine rein deskriptive Systematik und nicht um ein Modell für die Kompetenzentwicklung bei Schülern.

Weiterführende Quellen:

- Helmke, A./Hosenfeld, I.: Vergleichsarbeiten – Standards – Kompetenzstufen, Begriffliche Klärung und Perspektiven, in: Jäger, R. S. et al. (Hrsg.): Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert, Landau 2004
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen auf der Internetseite des Goethe-Instituts: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>
- ISB (Hrsg.): KMK-Bildungsstandards – Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen, München 2005 (<http://www.isb.bayern.de> unter Rubrik Grundsatzabteilung, Lehrpläne/Standards)
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Berlin 2003, S. 61 ff. (http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)
- KMK (Hrsg.): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006), Anlage V zur NS 314.KMK, 01/02.06.2006 Berlin
- Neubrand, M. et al.: Kompetenzstufen und Schwierigkeitsmodelle für den PISA-Test zur mathematischen Grundbildung, Unterrichtswissenschaft, Heft 30, S. 100-119
- Prenzel, M. et al. (Hrsg.): PISA 2003, Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster 2004
- Prenzel, M. et al. (Hrsg.): PISA 2003, Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?, Münster 2005

→ **Kompetenzmessung**

Kompetenzstufen

Vgl. Kompetenzmodell

Kumulatives Lernen

Der Begriff „kumulatives Lernen“ wird verwendet für ein Beziehungsgeflecht zwischen Wissensvernetzung, Erfahrung von Kompetenzzuwachs und Erwerb „intelligenten Wissens“, d. h. flexibel einsetzbaren und für weiteres Lernen anschlussfähigen Wissens.

Kumulatives Lernen bedeutet insbesondere,

- neues Wissen an bereits erworbenes anzuschließen, es in vorhandene Wissensstrukturen einzubetten, diese allmählich auszudifferenzieren,
- eine bestehende Wissensstruktur in vertieftem Verständnis neu zu organisieren, dabei eine neue Sichtweise zu erlangen,
- Wissen aktiv „zu konstruieren“, dabei Kompetenzzuwachs zu erfahren und
- durch Anwenden auf neue Situationen und fachübergreifende Problemstellungen neu erworbene Wissensstrukturen zu festigen.

Als ein wichtiges Ergebnis der TIMS-Studie in Deutschland wurde festgestellt, dass im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Wissenserwerb zu wenig „kumulativ“ verläuft. Eine 1997 für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) erstellte Expertise sieht einen wesentlichen Grund für die geringe Kumulativität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in der curricularen Stoffanordnung; sie begünstige die regelmäßige Wiederholung und Vernetzung, die harmonisch in die Erar-

beitung eines neuen Stoffgebiets und dessen Übung integriert sein sollten, zu wenig. Neben einem geeigneten curricularen Aufbau müsse kumulatives Lernen außerdem in der konkreten Unterrichtspraxis stärkere Berücksichtigung finden, da bislang z. B. Inhalte häufig zu wenig aufeinander bezogen sind und den Schülern deren Zusammenhang zu wenig bewusst gemacht wird. Auch sind Leistungserhebungen oft zu stark auf kurzfristig erworbenes reproduktives Wissen ausgelegt.

Deutschlandweit arbeiteten seit TIMSS Didaktiker, Landesinstitute und Schulen an der Entwicklung von Ansätzen für Verbesserungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Die Ergebnisse hatten und haben bundesweit maßgeblichen Einfluss auf die Überarbeitung von Lehrplänen bzw. auf die Konzeption der KMK-Bildungsstandards. Außerdem wurde bereits 1998 der BLK-Modellversuch SINUS (Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts) ins Leben gerufen, der in einem von 11 Modulen methodisch-didaktische Anregungen zur Förderung des kumulativen Lernens erarbeitete. Um die gewonnenen Erkenntnisse in die Breite zu tragen, wurde 2003 das Nachfolgeprojekt „SINUS-Transfer“ ins Leben gerufen. Es steht zu erwarten, dass diese für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich gewonnenen Impulse auch Entwicklungen in anderen Fächern und Fachbereichen beeinflussen werden.

Weiterführende Quellen:

- Expertise „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“, verfasst für die BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, November 1997 (http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/blk_prog/gutacht/index.htm)
- Harms, U./Bünder, W.: BLK-Programmförderung „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“, Erläuterungen zu Modul 5: Zuwachs von Kompetenz erfahrbar machen: Kumulatives Lernen, Stand: September 1999 (<http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/modul5.zip>)
- Internetportal KOMPAS (Kompetenzorientierung an Schulen) unter <http://www.kompas.bayern.de>

→ Grundwissen

Large Scale Assessment (LSA)

Bei sog. large scale assessments handelt es sich um Evaluationen, die sowohl Leistungen von Individuen als auch von Populationen standardisiert und großflächig – d. h. überregional – erheben. Sie unterliegen einer zentralen Steuerung, indem sie von einer Behörde, einem Konsortium, einer Institution, einer Forschungsgruppe oder einem kommerziellen Anbieter in ihrer Entwicklung, Durchführung und Auswertung gelenkt und begleitet werden. In den letzten Jahren werden praktisch immer auch soziokulturelle Kontextbedingungen in die Konzeption der Erhebungen mit einbezogen. Die Analyse und Interpretation der in den LSA-Studien gewonnenen Daten benötigt zunehmend hoch entwickelte psychometrische Verfahren, die selbst Gegenstand von Forschung sind. Bekannte Beispiele für LSA-Studien sind die TIMS-Studie, PISA oder auch IGLU.

Weiterführende Quellen:

- BMBF (Hrsg.): Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung, Bonn 2003 (http://www.bmbf.de/pub/nutzung_grossflaechiger_tests_fd_schulentwicklung.pdf)
- IPN Kiel, Abteilung für pädagogische und psychologische Methodenlehre (http://www.ipn.uni-kiel.de/abt_ppm/ppm.html)

Lehrplan

Die Begriffe Lehrplan und Curriculum werden häufig synonym verwendet, obwohl sie – v. a. historisch betrachtet – eine unterschiedliche Bedeutung haben. Während ein Lehrplan traditionell lediglich eine Auswahl und Anordnung von Lehrgütern darstellt, umfasst ein Curriculum wesentlich mehr; es hat eine breitere Sichtweise der Bildungsprozesse im Blick und re-

gelt im Prinzip das gesamte Umfeld des Lehrens und Lernens. Im deutschen Sprachraum hat sich der Begriff Lehrplan – trotz vieler Reformansätze in den 70er Jahren (curricularer Lehrplan) – dennoch durchgesetzt, obwohl es sich schon lange nicht mehr um traditionelle Lehrpläne in Form starrer Inhaltslisten handelt. Aktuelle bayerische Lehrpläne beschreiben vielmehr wesentliche Aspekte des Lernens sowie des Unterrichts und lassen dabei Lehrkräften ausreichend pädagogische Freiräume.

Vor diesem Hintergrund sind Lehrpläne bzw. Curricula staatliche Vorgaben für den schulischen Unterricht. Sie legen fest, was (Ziele und Inhalte), wo (Schulart), wann (Jahrgangsstufe) und gegebenenfalls wie (Unterrichtsmethoden) in der Schule gelernt bzw. gelehrt werden soll. Sie übernehmen neben der pädagogischen zusätzlich eine wichtige gesellschaftspolitische und rechtliche Funktion. Sie stellen eine gesellschaftliche Vereinbarung und staatliche Regelung darüber dar, was an Wissen, Kulturtechniken und weiteren Fähigkeiten sowie Wertorientierungen für das gegenwärtige und künftige Zusammenleben für so bedeutsam erachtet wird, dass die heranwachsende Generation es sich aneignen soll. Gleichzeitig sind Lehrpläne die Grundlage für zentrale Prüfungen (z. B. Jahrgangsstufentests und Abschlussprüfungen) sowie für die staatliche Zulassung von Lernmitteln und wirken auch hierdurch maßgeblich auf die Gestaltung und Organisation von Unterricht ein.

Bayerische Lehrpläne beschreiben auf verschiedenen Lehrplanebenen die Ziele einzelner Schularten und berücksichtigen dabei in ihren Lernzielformulierungen möglichst alle didaktischen Schwerpunkte.

Mit Einführung der KMK-Bildungsstandards, die als neue Steuerungsinstrumente vor allem auf den Output zielen sollen, gerieten Lehrpläne als Input-Instrumente in die Diskussion. Die Auffassung, dass Bildungsstandards für Outputorientierung und Lehrpläne für Inputorientierung stehen, trifft jedoch nicht uneingeschränkt zu, da auf der einen Seite Bildungsstandards Zielvereinbarungen sind, die implizit auch inhaltliche Vorgaben machen, auf der anderen Seite Lehrpläne in Deutschland unterschiedliche Gesichter haben: Neben Lehrplänen, die lediglich die zu behandelnden Gegenstände eines Bildungsgangs in Form umfangreicher Listen beschreiben, gibt es solche, die über eine Ausweisung von verbindlichen Kompetenzen Outputorientierung spiegeln. Unabhängig davon unterscheiden sich Lehrpläne auch in einer Reihe konzeptioneller Aspekte von Bildungsstandards:

- Bildungsstandards beschreiben Kompetenzen aus dem Kernbereich ausgewählter Fächer. Sie haben eine nationale Leitfunktion und setzen deutschlandweit Impulse für diese Fächer. Sie beschränken sich jedoch weitgehend auf überprüfbare Kompetenzen, da sie Grundlage für Testverfahren sind, und bilden daher nur einen Ausschnitt schulischer Bildung ab. Außerdem machen sie als „Momentaufnahme“, z. B. zum Zeitpunkt des Mittleren Schulabschlusses, keine Aussagen über den Weg zum Ziel. Sie sind abschlussbezogen und damit schulartübergreifend konzipiert.
- Lehrpläne stellen ein pädagogisches Rahmenkonzept für den Unterricht einer Schulart dar, in dem überprüfbaren Kompetenzen zwar eine wesentliche Bedeutung zukommt, aber auch die Entwicklung darüber hinausgehender fachlicher und überfachlicher Fähigkeiten und Wertorientierungen – im Sinne einer umfassenden Bildung und Erziehung – eine große Rolle spielt. Daneben beschreiben sie für alle Fächer wesentliche Lernprozesse vor dem Hintergrund didaktischer Prinzipien guten Unterrichts und sequenzieren Ziele/Inhalte nach Jahrgangsstufen, sie haben somit eine Unterstützungsfunktion.

Es erscheint sinnvoll, in Zukunft die Vorteile beider Steuerungsinstrumente zu einem integrierten Steuerungssystem zu verbinden. Zweifelsohne werden die Kompetenzvorgaben der Bildungsstandards Kernbereiche von Lehrplänen darstellen; Lehrpläne sollten aber auch zukünftig entsprechende Inhalte benennen, Anregungen für die Praxis pädagogischer Arbeit geben und „die Welt des Lernens“ eröffnen (Klieme, S. 97). Es gilt also, Lehrpläne auf Landesebene schrittweise auf Kompetenzmodelle zu beziehen und gleichzeitig über eine stärkere Fokussierung auf Kernkompetenzen mehr Gestaltungsraum für Schulen zu bieten. Denn Erfahrungen im Bereich der Schulentwicklung zeigen, dass die schulinterne Auseinanderset-

zung mit didaktischen und methodischen Konzepten wesentliche Impulse für die Weiterentwicklung von Unterricht bzw. Schulqualität gibt. Ein Verzicht auf kleinschrittige Vorgaben in den Lehrplänen unterstützt diesen Prozess und vergrößert die Verantwortung sowie den Freiraum der Einzelschule. Klieme spricht in diesem Zusammenhang von „Kerncurricula“, die durch konkrete Testverfahren mit differenzierten Kompetenzanforderungen zur Überprüfung des „Outputs“ ergänzt werden müssen (Klieme 2003, S. 94 f.). In den Ländern wurden entsprechende Entwicklungen eingeleitet, z. T. bereits vor der Entstehung von Bildungsstandards, spätestens mit ihrer Einführung. Die Wege und Maßnahmen sind so unterschiedlich wie die vorhandenen Ausgangssituationen in den einzelnen Ländern.

In Bezug auf Lehrpläne kann man folgende Entwicklungen beobachten: Einige Länder legen über outcomeorientierte Lernzielformulierungen zu vermittelnde Kompetenzen fest und verknüpfen diese mit Inhalten sowie mit Vorstellungen vom Lernen als einen konstruktiven Prozess. Diese Lehrpläne geben Hinweise zur inhaltlichen und zeitlichen Gewichtung, verzichten jedoch schrittweise auf Detailsteuerung. Andere Länder nehmen weiter reichende Änderungen vor, indem sie in den Fachlehrplänen im Wesentlichen nur noch Anforderungen in Form von Kompetenzen beschreiben, die jeweils am Ende einer Doppeljahrgangsstufe erreicht sein müssen. Die schulartbezogenen Anforderungen werden mittels Aufgaben illustriert und konkretisiert. Die Auswahl von Inhalten, die Bündelung zu Lernbereichen sowie deren zeitliche Anordnung obliegt den einzelnen Schulen, die schulinterne Lehrpläne erarbeiten müssen.

Weiterführende Quellen:

- ISB (Hrsg.): Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, Handreichung zu neuen Lehrplänen für bayerische Schulen, München 1995
- ISB (Hrsg.): Jahresbericht 1999, München 2000
- ISB (Hrsg.): KMK-Bildungsstandards – Konsequenzen für die Arbeit an bayerischen Schulen, München 2005 (<http://www.isb.bayern.de> unter Rubrik Grundsatzabteilung, Lehrpläne/Standards)
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Berlin 2003 (http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)
- Meinel, P.: Lehrplan, in: Ossig, U. et al. (Hrsg.): Datenbank für Schulmanagement, CD-ROM, SchulLINK Luchterhand, Bayern 2004
- Posch, P. et al.: CD-ROM der Pädagogik, Ausgabe 1996, Hohengehren

→ **Bildungsplan** → **KMK-Rahmenlehrpläne** → **Rahmenlehrplan**

Lehrplanebenen

Auch als Reaktion auf die Einsicht, dass nicht alles, was der Schulunterricht vermitteln soll, in den Lernzielen der Fachlehrpläne verankert werden kann, werden seit Mitte der 80er Jahre in bayerischen Lehrplänen übergreifende Zielsetzungen und Intentionen sowie Grundsätzliches zum Profil der einzelnen Schularten in einem sog. Mehr-Ebenen-Modell beschrieben. Um eine möglichst weitgehende Lehrplankonsistenz zu gewährleisten, hat die jeweils vorgeordnete Ebene eine orientierende Funktion für die nachfolgende Ebene. Der Abstraktionsgrad der Formulierungen nimmt von Ebene zu Ebene ab:

- Die erste Ebene beschreibt die Schulart, in der der betreffende Unterricht stattfinden soll. Sie enthält Aussagen über deren Bildungs- und Erziehungsauftrag im Ganzen, eine Charakterisierung der Schüler, denen der betreffende Unterricht zugedacht ist, sowie eine Beschreibung des anzustrebenden Unterrichts und Schullebens.
- In der zweiten Ebene wird dargestellt, wie der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulart verwirklicht werden soll, d. h. welche Ziele in eigenen Unterrichtsfächern angestrebt bzw. welche Bildungs- und Erziehungsaufgaben von allen Fächern wahrgenommen werden. Teil dieser Ebene sind also insbesondere die Fachprofile.

- Die dritte Ebene bilden die sog. Rahmenpläne. Diese beschreiben den Unterricht in den einzelnen Jahrgangsstufen, wobei die Ziele und Inhalte der verschiedenen Fächer jeweils in einer zusammenfassenden Weise sichtbar werden.
- Die vierte Ebene wird von den detaillierten Fachlehrplänen gebildet. Diese beschreiben Ziele und Inhalte des Fachunterrichts im Einzelnen.

Dieses Modell wurde v. a. für die Lehrpläne allgemein bildender Schulen konzipiert, gilt aber in modifizierter Form auch für berufsbildende Schulen. Die neueren Lehrpläne variieren dieses Mehr-Ebenen-Modell. Insbesondere wird zur Förderung des Gestaltungsraums der Schulen zunehmend auf allzu detaillierte Vorgaben in der vierten Ebene verzichtet bzw. werden die dritte und vierte Ebene zusammengefasst.

Weiterführende Quellen:

ISB (Hrsg.): Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule, Handreichung zu neuen Lehrplänen für bayerische Schulen, München 1995

→ Curriculum → Didaktische Schwerpunkte

Lehrplankonsistenz

Lehrplankonsistenz bezeichnet die Stimmigkeit (plausible Entsprechung) zwischen allen Teilen eines Lehrplans:

- zwischen den Lehrplanebenen,
- zwischen Fachprofil und Lernzielen/Lerninhalten,
- zwischen Lernzielen und Lerninhalten und
- ggf. zwischen Lernzielen/Lerninhalten und Angaben zum Grundwissen.

Lehrplanrichtlinien (Bayerische Lehrpläne für Berufsschulen)

In Bayern werden zur Umsetzung von KMK-Rahmenlehrplänen landesspezifische Lehrplanrichtlinien erarbeitet. Dabei werden die Lernfelder der KMK-Rahmenlehrpläne in der Regel zu größeren Einheiten (Fächern) gebündelt, um Leistungserhebungen zu reduzieren, Abschlusszeugnisse übersichtlicher zu gestalten und dem in der Berufsschulordnung verankerten Fächerprinzip gerecht zu werden. Die Bündelung erfolgt also vorwiegend aus formalen Gründen. Das Prinzip der Handlungsorientierung wird hierdurch nicht verletzt, denn die Lernfelder der KMK-Rahmenlehrpläne werden als solche nicht verändert. Lehrplanrichtlinien enthalten neben den zu Fächern gebündelten Lernfeldern die Studententafel sowie berufsbezogene Bemerkungen (z. B. Berufsprofil).

Darüber hinaus unterstützen Umsetzungshilfen den Implementationsprozess von KMK-Rahmenlehrplänen v. a. bei neuen Berufen. Sie geben z. B. Organisationshilfen (Wochenpläne, Einsatzpläne), enthalten Projektbeispiele, analysieren exemplarisch Lernfelder, verorten mathematische Inhalte und stellen Verknüpfungen zum allgemein bildenden Unterricht her.

→ Duales Berufsausbildungssystem

Lernfelder

Die Lehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule werden seit 1996 durch sog. Lernfelder strukturiert. Es handelt sich hierbei um „didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder“ (Bader, S. 42). Sie stellen thematische Einheiten dar, die sich an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientieren, und werden

durch Zielformulierungen, Inhalte und Zeitrichtwerte beschrieben. Ihre unterrichtliche Konkretisierung erfolgt in Lernsituationen.

Wesentliches Kennzeichen von Lernfeldern ist die bewusste Gestaltungsoffenheit, d. h. Lernziele und Lerninhalte sind relativ abstrakt formuliert und es werden vergleichsweise große Zeitrichtfenster ausgewiesen (mind. 40 Std.).

Weiterführende Quellen:

- Bader, R.: Konstruieren von Lernfeldern, in: Bader, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern, Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept, Markt Schwaben 2000
- Bader, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept, Curriculare und organisatorische Gestaltung, Paderborn 2002
- Gerds, P./Zöller, A. (Hrsg.): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz, Bielefeld 2001
- ITB/ISB (Hrsg.): Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung, Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK), Bielefeld 2004

→ Duales Berufsausbildungssystem → KMK-Rahmenlehrplan → Lehrplanrichtlinien

Lernkompetenz

Lernkompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge zu verstehen, selbstständig – ggf. gemeinsam mit anderen – auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Lernkompetenz entwickelt sich in der geistigen Verarbeitung von Informationen sowie im Verstehen und Interpretieren sozialer Beziehungen und Handlungen in Gruppen. Zur Lernkompetenz gehören insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese in neuen Situationen anzuwenden.

Weiterführende Quellen:

Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Entwurfassung 2004)

→ Handlungskompetenz → Kompetenzen

Lernsituationen

Im berufsschulischen Bereich sind Lernsituationen curriculare Strukturelemente der Lernfeldkonzeption, die vor Ort in den Schulen zur Ausgestaltung der Lernfelder für den schulischen Lernprozess entwickelt werden. Folglich sind Lernsituationen kleinere thematische Einheiten im Rahmen eines Lernfelds und haben für das Lernen in Lernfeldern exemplarischen Charakter. Vor dem Hintergrund der beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe bereiten sie die Ziele und Inhalte aus den Lernfeldern für die unterrichtliche Umsetzung didaktisch und methodisch auf. Insgesamt orientieren sich Lernsituationen am Erwerb umfassender Handlungskompetenz und beachten die Entwicklung möglichst aller Kompetenzdimensionen.

Weiterführende Quellen:

Bader, R./Müller, M.(Hrsg.): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept, Bielefeld 2004

Lernziele

Lehrpläne enthalten neben Angaben zu Inhalten und ggf. Hinweisen zum Unterricht mehr oder weniger ausführlich dargestellte Lernziele. Diese beschreiben die personale Entwicklung eines Schülers, d. h. sie stellen dar, welche Kompetenzen dieser erwerben soll bzw. welche Lern- und Entwicklungsprozesse stattfinden. Je nachdem welche Aspekte des Ler-

nens angesprochen werden, lassen sich Lernziele verschiedenen didaktischen Schwerpunkten zuordnen.

→ Curriculum → Lernzieltaxonomie

Lernzieltaxonomie

In den 70er Jahren wurden in Bayern sog. curriculare Lehrpläne eingeführt. Die Lernzielformulierungen dieser Lehrpläne basierten auf einer Lernzieltaxonomie (vgl. Abbildung), die neben didaktischen Schwerpunkten auch konkrete Anforderungsstufen bestimmte. Das größte Problem bei der Erstellung und Umsetzung dieser Lehrpläne war eine trennscharfe Abgrenzung der Stufen und Schwerpunkte. Seit Anfang der 90er Jahre wird diese Lernzieltaxonomie nicht mehr verwendet, obwohl sich Lernzielformulierungen nach wie vor an didaktischen Schwerpunkten, allerdings in modifizierter Form, orientieren.

Übersicht über die Lernzielbeschreibungen

Didaktische Schwerpunkte	WISSEN Kenntnisse	KÖNNEN Handlungen	ERKENNEN Probleme	WERTEN Einstellungen
Anforderungsstufen	Einblick (in Ausschnitte eines Wissensgebiets) Überblick (über den Zusammenhang wichtiger Teile)	beschreibt eine erste Begegnung mit einem Wissensgebiet	Fähigkeit bezeichnet allgemein das Können, das ein Handeln nach Regeln ermöglicht	(ohne Anforderungsstufung) Offenheit, Neigung, Interesse, Bereitschaft
	Kenntnis verlangt stärkere Differenzierung der Inhalte und Betonung der Zusammenhänge	Fertigkeit verlangt eingeschliffenes, fast müheloses Können	Einsicht bedeutet: Eine Lösung des Problems wird erfaßt bzw. ausgearbeitet	
	Vertrautheit bedeutet sicheres und selbständiges Verfügen über möglichst viele Teilinformationen und Zusammenhänge	Beherrschung bedeutet sicheres und selbständiges Verfügen über die eingeübten Handlungsweisen	Verständnis bedeutet: Eine Lösung des Problems wird überprüft und ggf. anerkannt	

Didaktische Schwerpunkte heben das hervor, worauf es jeweils besonders ankommt: WISSEN zielt auf den Erwerb von Kenntnissen, KÖNNEN auf das Ausführen von Handlungen und das Anwenden von Verfahren und Regeln, ERKENNEN auf die Auseinandersetzung mit Problemen und WERTEN auf die Entwicklung von Einstellungen und Haltungen. Im Unterricht sind diese verschiedenen Lernvorgänge eng miteinander verflochten.

Innerhalb der didaktischen Schwerpunkte Wissen, Können und Erkennen gibt es verschiedene Anforderungsstufen. Bei einem bestimmten Lerninhalt bedeutet z.B. "Kenntnis" eine höhere Stufe der Aneignung von Wissen als "Einblick" oder "Überblick", aber eine niedrigere als "Vertrautheit".

[Auszug aus dem Lehrplan Deutsch für die Wirtschaftsschule, Jahrgangsstufen 7 bis 10, Juni 1991, S. 3]

Weiterführende Quellen:

Westphalen, K.: Lehrplan – Richtlinien – Curriculum, Stuttgart 1985

→ Curriculum

Literacy

Der aus dem angelsächsischen Raum stammende Begriff Literacy wird seit einiger Zeit in der internationalen fachdidaktischen Diskussion verwendet, um Anforderungen an eine „Grundbildung für alle“ zu charakterisieren, die auf die kulturelle, gesellschaftliche und politische Teilhabe des Einzelnen zielt bzw. umfassend persönliche Handlungsmöglichkeiten in Alltag, Beruf und modernem gesellschaftlichem Leben eröffnet.

Im engeren Sinne der Übersetzung „Literalität“ wurde darunter zunächst Lesekompetenz verstanden, in Erweiterung der Wortbedeutung werden seit geraumer Zeit auch grundlegen-

de mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen mit eingeschlossen. Diese erweiterte Interpretation entspricht insbesondere der Auffassung der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), die den Kompetenzbereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften als Kulturtechniken eine Schlüsselstellung für die gesellschaftliche Teilhabe und verantwortliche Gestaltung der Zukunft zuspricht und diese ihrer Studie PISA als Schwerpunkte zugrunde legt. Damit wird allerdings keineswegs der Anspruch einer umfassenden Definition von Grundbildung erhoben.

Insgesamt handelt es sich beim Literacy-Konzept um ein funktionalistisch geprägtes Bildungskonzept, das sich vom gängigen Allgemeinbildungsbegriff bzw. dem von situationsunabhängigem Weltverstehen geprägten deutschen Bildungsbegriff durch die starke Betonung des Anwendungs- und Lebensbezugs abgrenzt. Dementsprechend steht es als Verengung des Bildungsverständnisses bzw. operationalistische Verarmung von verschiedenen Seiten in der Kritik. Auf der anderen Seite ist aber unbestritten, dass „Literacy“ ein unverzichtbarer Kern von Bildung ist.

Weiterführende Quellen:

- Prenzel, M. et al. (Hrsg.): PISA 2003, Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster 2004
- Kraus, J.: Denken muss frei sein (<http://www.lehrerverband.de/denken.htm>)

Medienkompetenz

Medienkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft zum reflektierten und kompetenten Umgang mit Medien sowie zum zielgerichteten und überlegten Einsatz. Medienkompetenz umfasst außerdem die Fähigkeit, Medien verantwortungsbewusst auszuwählen, zu gestalten und auch vor dem Hintergrund ihrer Wirkung auf das Individuum und die Gesellschaft zu beurteilen.

Weiterführende Quellen:

- Medienbildung - Medienerziehung und informationstechnische Bildung in der Schule, Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 07.08.2003, Nr. III.6 – 5 S 1356 – 5.17 348
- Internetportal Medieninfo Bayern unter <http://www.medieninfo.bayern.de/>

→ Kompetenzen

Methodenkompetenz

Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft zu zielgerichtetem, strukturiertem und effektivem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen. Dazu gehört es, gelernte Denkmethoden, Arbeitsverfahren, Lösungsstrategien sowie Lernstrategien fachlicher und überfachlicher Natur zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen selbstständig anwenden, reflektieren und weiterentwickeln zu können. Methodisches Arbeiten umfasst auch selbstständiges Gestalten, Darstellen und Bewerten; es erfordert Eigeninitiative und Kreativität.

Weiterführende Quellen:

Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Entwurfassung 2004)

→ Handlungskompetenz → Kompetenzen

Objektivität

Vgl. Test

Orientierungsarbeiten

Seit dem Schuljahr 2001/2002 werden an allen bayerischen Grundschulen in den Jahrgangsstufen 2 und 3 zentral gestellte Vergleichsarbeiten, die sog. Orientierungsarbeiten, in Deutsch und Mathematik durchgeführt. Sie werden bayernweit zum gleichen Zeitpunkt bearbeitet und nicht benotet. Der Bayerische Landtag hat mit Beschluss vom 20. Juli 2005 (LT-Drs. 15/3896) die Staatsregierung aufgefordert, ab dem Schuljahr 2005/2006 die jeweils 10 % besten Grundschulen zu veröffentlichen, was in alphabetischer Reihenfolge erfolgen wird.

Die bayerischen Orientierungsarbeiten sind Tests im wissenschaftlichen Sinne und haben primär eine diagnostische Zielrichtung, können aber aufgrund ihres Designs auch Daten für ein Bildungsmonitoring liefern. Dies gilt vor allem dann, wenn die Orientierungsarbeiten in einer repräsentativen Stichprobe unter Bedingungen von Durchführungs- und Auswertungsobjektivität stattfinden. Die Aufgaben orientieren sich an Kompetenzmodellen und sind lehrplanbezogen.

Derzeit laufen unter Federführung von Bayern und Rheinland-Pfalz Absprachen zwischen verschiedenen Ländern zur gemeinsamen Durchführung von Orientierungsarbeiten in Jahrgangsstufe 3.

Weiterführende Quellen:

- Internetseite des ISB: <http://www.isb.bayern.de>, Rubrik Vergleichsarbeiten/Prüfungen
- KMK (Hrsg.): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006), Anlage V zur NS 314.KMK, 01/02.06.2006 Berlin
- Internetseite des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: <http://www.km.bayern.de/km/schule/qualitaetssicherung/massnahmen/>

→ Jahrgangsstufentests

Outcome

Der Begriff Outcome (engl. für Ergebnis) beschreibt die Wirkung des Output. So besteht im schulischen Kontext die Wirkung erworbener Kompetenzen darin, inwieweit diese später in Beruf, Studium und Alltag tatsächlich angewendet und weiterentwickelt werden können. Der schulische Outcome zielt also auf den gesellschaftlich nutzbaren Erfolg von Schule.

→ Input → Input-/Output-Steuerung

Output

Der Begriff Output (engl. für Ausgabe, Leistung) wird in vielen Kontexten verwendet. So versteht man z. B. in der Produktionswirtschaft unter Output den mengenmäßigen Ertrag, also die Ausbringung bzw. den Ausstoß.

Im schulischen Kontext wird der Begriff seit einigen Jahren im Zusammenhang mit der Steuerung des Bildungssystems, z. B. mittels Standards, Vergleichsarbeiten, Evaluation, verwendet. Derzeit gewinnt diese Art der Steuerung an Bedeutung, da vermutet wird, dass sie Prozesse der Qualitätsverbesserung effektiver unterstützt.

→ Input → Input-/Output-Steuerung → Outcome

Personalkompetenz

Vgl. Humankompetenz

PIRLS

Abkürzung für: Progress in International Reading Literacy Study

In Deutschland ist diese Studie unter der Bezeichnung IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) bekannt.

PISA

Abkürzung für: Programme for International Student Assessment

PISA ist eine Large Scale Assessment-Studie der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), an der zahlreiche Staaten teilnehmen. Sie testet Basiskompetenzen 15-jähriger Schüler aller Schularten in den Kompetenzbereichen Lesefähigkeit (reading literacy), mathematische Grundbildung (mathematical literacy) und naturwissenschaftliche Grundbildung (scientific literacy) sowie in fächerübergreifenden Fähigkeiten wie z. B. Problemlösen.

Die Untersuchung erfolgte in einem ersten Projektzyklus in den Jahren 2000, 2003 und 2006; die Fortsetzung in einem zweiten Zyklus (2009/2012/2015) ist geplant. International lag der Schwerpunkt der Untersuchungen 2000 auf dem Leseverständnis, 2003 auf Mathematik und 2006 auf Naturwissenschaften; die anderen Kompetenzbereiche wurden jeweils in geringerem Umfang getestet. In allen Durchgängen des ersten Zyklus wurde die für den internationalen Vergleich gezogene Stichprobe erweitert, um einen Bundesländervergleich zu ermöglichen und spezifische Erkenntnisse (z. B. über Schüler mit Migrationshintergrund) zu gewinnen.

Bei der Auswertung der Daten wird für die Kompetenzbereiche Lesefähigkeit, Mathematik und Naturwissenschaften jeweils eine Skala zur Erfassung von Schülerleistungen im Test erstellt und darauf mehrere Abschnitte – Kompetenzstufen – definiert. Dies ermöglicht Aussagen über die Verteilung der Schüler in Bezug auf ihre Fähigkeiten. In PISA 2003 (internationaler Vergleich) erreichen beispielsweise 4,1 % der deutschen Schüler in Mathematik Kompetenzstufe VI. Mit Hilfe der Rasch-Skalierung kann außerdem die Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben (gemessen an ihrer empirischen Lösungshäufigkeit) auf der gleichen Skala wie die Schülerleistungen abgebildet, also ebenfalls den Kompetenzstufen zugeordnet werden. Durch die inhaltliche Analyse der Test-Items der jeweiligen Stufe daraufhin, welche Anforderungen sie beinhalten, können die unterschiedlichen Niveaus hinsichtlich der erforderlichen Personenfähigkeiten charakterisiert werden. So wird beispielsweise in PISA 2003 Kompetenzstufe VI der Mathematik (Skalenwerte > 668) beschrieben als: „Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe können Informationen, die sie aus der Modellierung komplexer Problemsituationen erhalten, konzeptualisieren, verallgemeinern und auf neue Situationen anwenden. Sie können verschiedene Informationsquellen und Darstellungen miteinander verknüpfen und flexibel zwischen diesen hin und her wechseln. Sie können ihre Überlegungen, die zu ihren Erkenntnissen, Interpretationen und Argumentationen geführt haben, präzise beschreiben und kommunizieren.“ (Prenzel 2005, S. 54) Eine Betrachtung der Anforderungen der einzelnen Stufen unter dem Blickwinkel normativer Erwartungen führt zu einer Beurteilung des erreichten Grundbildungsniveaus – ein wesentlicher Schritt dahin, die Ergebnisse solcher Studien nicht auf die Rangfolge von Staaten bzw. Bundesländern zu reduzieren, sondern die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen der Schüler in den Fokus der Diskussion um Maßnahmen und Standortbestimmung zu stellen.

Die Auswertung erfolgt außerdem unter Beachtung der sozialen Lern- und Lebensbedingungen von Schülern. Berücksichtigung finden dabei u. a. Hintergrundmerkmale wie sozioökonomischer Status, Größe bzw. Ausstattung der Schule, Lehrstrategien und schülerbezogene Aspekte wie Engagement im Mathematikunterricht oder Vertrautheit mit Informationstechnologien.

Auswahl zentraler Ergebnisse:

PISA 2000

- In allen drei Bereichen sind die deutschen Ergebnisse als nicht befriedigend einzustufen und liegen unter dem OECD-Durchschnitt. Deutschland gehört zu den Spitzenreitern bezüglich der Varianz der Schülerleistungen, d. h. die Spanne zwischen guten und schlechten Schülern ist auffallend groß.
- Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen in Deutschland geringere Leistungen und schwächere Beteiligung an höheren Bildungsgängen. Auch besteht ein klarer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung.
- Die Ergebnisse der Bundesländer sind sehr unterschiedlich. Einige Bundesländer liegen mit ihren Testergebnissen zwar über dem internationalen Durchschnittsniveau bzw. erreichen dies, bleiben aber trotzdem von der internationalen Spitzengruppe (z. B. Japan, Finnland, Großbritannien) noch deutlich entfernt.

PISA 2003

- In allen drei Kompetenzbereichen liegen die Leistungen der Schüler 2003 im internationalen Durchschnitt der OECD-Staaten. Im Vergleich zu PISA 2000 lassen sich in Mathematik und in den Naturwissenschaften signifikante Zuwächse feststellen, im Bereich Lesekompetenz ergibt sich ein stabiles Bild. Die Streuung der Leistungen in allen drei Bereichen ist im internationalen Vergleich relativ hoch.
- In der fächerübergreifenden Kompetenz Problemlösen liegen die Leistungen deutscher Schüler signifikant über dem OECD-Durchschnitt, was ein kognitives Potenzial erkennen lässt, das bisher nur zum Teil in Fachleistungen umgesetzt wird.
- Die soziale Herkunft der Schüler korreliert stark mit den festgestellten mathematischen Kompetenzen, was im Prinzip auch für die anderen Kompetenzbereiche gilt.
- Zahlreiche Bundesländer konnten sich im Vergleich zum OECD-Durchschnitt bei PISA 2003 sehr viel besser positionieren als bei PISA 2000; drei Länder liegen in allen Kompetenzbereichen über dem OECD-Durchschnitt. Bayern gelingt der Anschluss an die internationale Spitzengruppe.

PISA 2006

Erste Ergebnisse der im April/Mai durchgeführten internationalen Studie und ihrer nationalen Erweiterung sollen Ende 2007 veröffentlicht werden. In organisatorischer Anbindung an PISA 2006 wurden an etwa 230 Schulen Aufgaben zur Normierung der 2003/2004 in Kraft gesetzten KMK-Bildungsstandards für Mathematik bearbeitet, die zukünftig als gemeinsamer Referenzrahmen für die verschiedenen Ebenen von Evaluation in Deutschland dienen sollen: Schulevaluation, Bildungsmonitoring, Ländervergleich und Bildungsberichterstattung.

Weiterführende Quellen:

- Artelt, C. et al. (Hrsg.): PISA 2000, Zusammenfassung zentraler Befunde, Berlin 2001
- Baumert, J. et al. (Hrsg.): PISA 2000, Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Zusammenfassung zentraler Befunde, Berlin 2002
- Baumert, J. et al. (Hrsg.): PISA 2000, Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 2003
- Helmke, A./Hosenfeld, I.: Vergleichsarbeiten – Standards – Kompetenzstufen, Begriffliche Klärung und Perspektiven, in: Jäger, R. S. et al. (Hrsg.): Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert, Landau 2004
- Klieme, E./Steinert, B.: PISA 2000: Sicherung von Mindeststandards, Chancengleichheit und verständnisorientiertes Lernen sind unerfüllte Ziele des deutschen Bildungssystems (http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/pisa_klieme_steinert_200112.pdf)
- KMK (Hrsg.): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006), Anlage V zur NS 314.KMK, 01/02.06.2006 Berlin

- Prenzel, M. et al. (Hrsg.): PISA 2003, Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster 2004
- Prenzel, M. et al. (Hrsg.): PISA 2003, Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?, Münster 2005
- Prenzel, M. et al. (Hrsg.): PISA 2003, Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Zusammenfassung (http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Ergebnisse_PISA_2003.pdf)
- Prenzel, M. et al. (Hrsg.): PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs, Zusammenfassung (http://pisa.ipn.uni-kiel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf)

Portfolio

Der Begriff Portfolio bezeichnet je nach verwendetem Kontext ein Bündel, eine Kollektion bzw. eine Zusammenstellung verschiedener Objekte. So wird hierunter z. B. in der Finanzwelt ein Bündel von Investitionen in Form von Wertpapieren, Aktien, Immobilien usw., in der Kunst eine Mappe zur Dokumentation von kreativ gestalterischen Arbeiten verstanden.

Auch im Bildungswesen findet der Begriff zunehmend Verwendung und bezeichnet z. B. eine Zusammenstellung von Dokumenten, die eine Lernbiographie belegen, oder eine Sammlung von Items zur (Selbst-)Einschätzung z. B. fremdsprachlicher Kompetenzen (vgl. Europäisches Portfolio der Sprachen).

Qualifikation

Während der Begriff Kompetenz individuelle Fähigkeiten beschreibt, drückt der Begriff Qualifikation eine konkrete, personenunabhängige Befähigung bzw. Eignung aus, eine Tätigkeit regelmäßig auf einem bestimmten Niveau ausführen zu können. Unter Qualifikation wird häufig auch der Nachweis dieser Befähigung verstanden (z. B. Führerschein) und damit die Berechtigung zu einem bestimmten Tun. Kompetenzen sind insofern Voraussetzung für den Erwerb von Qualifikationen, die sog. Qualifizierung. Zu unterscheiden ist die Qualifikation als potentielle Fähigkeit außerdem von der Leistung als tatsächlicher qualifizierter Tätigkeit.

Rahmenlehrplan

Der Begriff Rahmenlehrplan wird in Deutschland in unterschiedlichen Kontexten und Bedeutungen gebraucht. In den meisten Fällen sind KMK-Rahmenlehrpläne für anerkannte Ausbildungsberufe gemeint, in manchen Bundesländern (z. B. Berlin und Brandenburg) wird der Begriff allerdings auch für Lehrpläne im allgemein bildenden Bereich (z. B. Grundschule, Gymnasium) verwendet.

Ranking

Vgl. Bildungsmonitoring

Reliabilität

Vgl. Test

Sachkompetenz

Vgl. Fachkompetenz

Schulentwicklung

Schulentwicklung ist ein systematischer Prozess, der einen immer wieder zu durchlaufenden Zyklus darstellt, in dem alle Beteiligten für eine Schule gemeinsame Ziele aufstellen, daraus Prioritäten ableiten, entsprechende Maßnahmen umsetzen und das Ergebnis evaluieren. Dieses Vorgehen unterstützt die einzelne Schule, ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag verantwortungsbewusst zu erfüllen und Unterricht zum Wohle der Schüler nachhaltig zu verbessern.

Neuere Lehrpläne fordern und fördern diesen Prozess; sie räumen größere Gestaltungsmöglichkeiten ein und erhöhen dadurch die Eigenverantwortlichkeit der Schulen. Schulentwicklung trägt wesentlich dazu bei, diese Freiräume systematisch zu gestalten.

Schlüsselkompetenzen

Im Zusammenhang mit Kompetenzen, die für die persönliche und soziale Entwicklung eines jeden Menschen in modernen Gesellschaften wesentlich sind, spricht man häufig von Schlüsselkompetenzen. Gemäß OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) sind folgende drei Kriterien maßgeblich:

- Schlüsselkompetenzen tragen zum Erfolg auf der individuellen und gesellschaftlichen Ebene bei.
- Sie werden benötigt, um bedeutsame, komplexe Anforderungen bzw. Herausforderungen in möglichst vielen Kontexten bewältigen zu können.
- Sie sind für *alle* Individuen von Bedeutung.

Gemeint sind also insbesondere Kompetenzen, die es erlauben, sich in verschiedenen Situationen der privaten und beruflichen Lebenswelt zurechtzufinden und diese mitzugestalten. Beispiele sind neben allgemeinen bzw. fächerübergreifenden Kompetenzen wie logisches Denken oder Problemlösefähigkeit auch basale fach- bzw. inhaltsbezogene Kompetenzen aus dem muttersprachlichen oder mathematischen Bereich oder dem Medienbereich. Früher häufig auf fächerübergreifende Kompetenzen reduziert, werden heute also grundlegende fachliche Kompetenzen mit eingeschlossen.

Es bleibt die Frage, wie sich allgemeine Schlüsselkompetenzen im Unterricht am besten fördern lassen. Da sie ein breites Spektrum an Einzelkompetenzen umschreiben und teils auch persönliche Einstellungen betreffen, fällt es schwer, konkrete Rahmenbedingungen oder Maßnahmen zu ihrer Förderung zu benennen. Allerdings zeigen Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften, dass z. B. Problemlöse- und Lernkompetenz nur im engen Verbund mit der Vermittlung inhaltlichen Wissens erworben werden können. Weinert fordert zudem ein beständiges Ausbalancieren zwischen inhaltlichem Wissenserwerb und der Vermittlung allgemeiner Schlüsselkompetenzen auf unterschiedlichen Allgemeinheitsebenen (vgl. Weinert 1998, S. 41).

Nicht zuletzt auch aus diesem Grund empfehlen Klieme et. al., keine speziellen Bildungsstandards für fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen wie Lernfähigkeit, problemlösendes und kreatives Denken, Arbeitsorganisation und Kooperation zu entwerfen. Sie propagieren vielmehr – wie im Übrigen auch Weinert – die Auffassung, dass der Erwerb von Kompetenz beim systematischen Aufbau von intelligentem Wissen in einer Domäne (Lernbereich oder Fach) beginnt und davon ausgehend sich ein „wohlorganisiertes, diszipliniertes, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen“ entwickeln kann (Weinert 2000, S. 8). Dennoch müssen fächerübergreifende Schlüsselkompetenzen in der jeweiligen Domäne selbstverständlich integriert sein und ausgebildet werden.

Weiterführende Quellen:

- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Berlin 2003
- OECD Program DeSeCo: Strategy Paper, 2002 (http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf)
- OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Zusammenfassung, 2005 (<http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>)
- Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen 2003 (Zusammenfassung: http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf)
- Weinert, F. E.: Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule, Bad Kreuznach 2000 (http://pz.bildung-rp.de/pn/pn2_00/weinert.htm)
- Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 17-31
- Weinert, F. E.: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, in: Matalik, S./Schade, D. (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte. Baden-Baden 1998, S. 23-43

Selbstkompetenz

Vgl. Humankompetenz

Sozialkompetenz

Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen aufzubauen und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität. Sie umfasst folglich Eigenschaften wie Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Bereitschaft zu Toleranz, Gemeinschaftssinn, Hilfsbereitschaft oder Kommunikationsfähigkeit.

Weiterführende Quellen:

Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Entwurfassung 2004)

→ Handlungskompetenz → Kompetenzen

Standards

Der Begriff Standards wird derzeit in verschiedenen Kontexten und Bedeutungen gebraucht. In der Regel wird er für normative Setzungen bzw. konkrete Zielvereinbarungen verwendet, die einer Vereinheitlichung dienen, beispielsweise bei technischen Normen zur Sicherung der Produktqualität (z. B. DIN, ISO). Häufig wird auch davon gesprochen, „Standards zu setzen“, also ein bestimmtes Qualitätsniveau für eine Tätigkeit oder ein Produkt zu etablieren.

In Bezug auf Schule und Bildung werden Standards z. B. über Lehrpläne, über das Niveau und das Format zentraler Prüfungen oder die Qualität von Lehrerausbildung gesetzt. Im engeren Sinne findet man den Begriff international in unterschiedlicher Bedeutung. Im englischen Schulwesen beispielsweise versteht man unter „standards“ den tatsächlich erreichten Leistungsstand an einer Bildungseinrichtung (educational standards achieved in the school), nicht aber normativ vorgegebene Leistungserwartungen (expected attainment levels) wie in den meisten anderen Ländern.

Versuche zur systematischen Klärung des Sprachgebrauchs hängen davon ab, unter welchem Blickwinkel verschiedene Arten von Standards betrachtet werden. Im Hinblick auf Curricula können – wie die amerikanische Historikerin Diane Ravitch vorschlägt – die folgenden drei unterschieden werden:

- „*Content standards* (or curriculum standards) describe what teachers are supposed to teach and students are expected to learn. They provide clear, specific descriptions of the skills and knowledge that should be taught to students.”
- „*Performance standards* define degrees of mastery or levels of attainment. They answer the question: ‘How good is good enough?’ Performance standards describe what kind of performance represents inadequate, acceptable, or outstanding accomplishment.”
- „*Opportunity-to-learn standards* define the availability of programs, staff, and other resources that schools, districts, and states provide so that students are able to meet challenging content and performance standards.”

Mit Blick auf bildungspolitische Zielvorgaben und deren Überprüfung kann außerdem zwischen Mindest-, Regel- und Maximalstandards unterschieden werden. Während sich Mindeststandards auf ein definiertes Minimum an Kompetenzen beziehen, das alle Schüler zu einem festgelegten Zeitpunkt erreicht haben müssen, beschreiben Regelstandards ein durchschnittliches Erwartungsniveau an Schüler einer Altersgruppe. Maximalstandards beziehen sich dagegen auf das oberste Leistungsniveau einer Altersstufe, d. h. sie beschreiben, was Schüler bestenfalls können sollen.

Seit PISA spielen Standards v. a. im Zusammenhang mit der Qualitätsentwicklung von Schule eine wachsende Rolle. So beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) am 25.06.2002, nationale Standards verbindlich einzuführen. Die Konzeption dieser sog. KMK-Bildungsstandards berücksichtigt die Empfehlungen einer im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellten Expertise (Klieme-Gutachten). Bei den seit dem Schuljahr 2004/2005 eingeführten KMK-Bildungsstandards handelt es sich im Wesentlichen um content standards; sie verstehen sich als Regelstandards.

Weiterführende Quellen:

- Ravitch, D.: National Standards in American Education, Washington D. C. 1995, S. 12 f.
- Artelt, C./Ricke-Baulecke, T.: Bildungsstandards, Fakten, Hintergründe, Praxistipps, in: Schulmanagement-Handbuch, Band 111, München 2004, S. 18 ff.
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Berlin 2003, S. 24 f. (http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)

Test

Der Begriff Test wird in vielen verschiedenen Zusammenhängen gebraucht. Im Allgemeinen versteht man darunter einen Versuch bzw. einen Vorgang, mit dem größere Sicherheit darüber gewonnen werden soll, ob ein Apparat oder ein Ablauf innerhalb der geplanten Rahmenbedingungen funktioniert bzw. ob ein bestimmter Sachverhalt gegeben ist oder nicht. Ein Test ist einerseits zu unterscheiden von einem Experiment, bei dem strengere formale Kriterien wie Wiederholbarkeit gegeben sein müssen, andererseits vom Beweis, den ein Test nicht leisten kann. Beispiele für Tests im obigen Sinne finden sich etwa in der Technik, der Informatik, der Mathematik aber auch Medizin.

In der pädagogisch-psychologischen Diagnostik wird ein Test definiert als wissenschaftliches Verfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Merkmale einer Person (z. B. Schulleistung, Intelligenz, Persönlichkeitseigenschaften) mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung. Charakteristisch für Tests ist die Standardisierung von Durchführung, Auswertung und Interpretation mit Hilfe genauer Vorschriften und empirisch begründeter Normen.

Im schulischen Alltag werden vom Lehrer oft kleinere Prüfungen, die aus mehreren kurzen Fragen bestehen, als „Test“ bezeichnet. Diese sind allerdings ebenso wenig Tests in obigem Sinne wie die als Jahrgangsstufentests bezeichneten zentralen Leistungserhebungen an den allgemein bildenden Schulen sowie der Wirtschaftsschule in Bayern. Zutreffend ist dies da-

gegen für die bayerischen Orientierungsarbeiten und für internationale Large Scale Assessment-Studien wie TIMSS, PISA oder IGLU.

Im schulischen Kontext können Tests zu ganz unterschiedlichen Zwecken entwickelt und eingesetzt werden, beispielsweise auf der Theorieebene zur Überprüfung von Kompetenzmodellen, auf der Systemebene zum Vergleich von Bildungssystemen (Bildungsmonitoring), auf der Ebene der Einzelschule zur Evaluation oder auf der individuellen Ebene für Individualdiagnostik und -förderung.

Jeder Test muss den folgenden Gütekriterien entsprechen:

- Objektivität – Unabhängigkeit der Untersuchungsergebnisse von den Personen, die die Untersuchung durchführen (man unterscheidet Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität)
- Reliabilität – Genauigkeit und Zuverlässigkeit, mit der der Test das misst, was er misst (z. B. Wiederholungsreliabilität)
- Validität – Gültigkeit, d. h. Ausmaß, in dem ein Instrument das erfasst, was erfasst werden soll (man unterscheidet inhaltliche Validität, Kriteriumsvalidität, Konstruktvalidität)
- Normierung – Erheben einer repräsentativen Eichstichprobe, um Testergebnisse vergleichen zu können

Zur Testkonstruktion werden verschiedene Skalen- und Rechenmodelle herangezogen, z. B. die klassischen parametrischen Modelle oder sog. parameterfreie Modelle (z. B. Rasch-Modell).

→ Vergleichsarbeiten

Test-Item

Jeder Test besteht aus kleineren Einheiten. Die kleinste Einheit eines Tests, eine Einzelaufgabe oder Einzelfrage, heißt Test-Item.

Mittels einer Item-Analyse werden Aufgabenkennwerte festgestellt, um bei der Testkonstruktion die Items auszuwählen, die die Reliabilität und die Validität des Gesamttests verbessern. Hierzu benötigt man eine spezielle, für die zu testende Zielgruppe repräsentative Analysestichprobe.

TIMSS

Abkürzung für: Third International Mathematics and Science Study

TIMSS ist eine Large Scale Assessment-Studie der internationalen Forschungsorganisation IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), die in vierjährigem Rhythmus Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften erfasst. Deutschland beteiligte sich 1995 im Sekundarbereich und wird 2007 im Grundschulbereich teilnehmen.

TIMSS 1995

In 41 Ländern wurden Leistungen von Schülern aus drei Altersgruppen untersucht: Grundschule (ohne deutsche Beteiligung), Sekundarstufe I (Untersuchung von etwa 7.000 deutschen Schülern aller Schulformen in den Jahrgangsstufen 7 und 8) und Sekundarstufe II. Getestet wurden mathematisch-naturwissenschaftliche Grundkenntnisse, voruniversitäre Mathematik sowie voruniversitäre Physik. Dabei waren die Leistungstests in Deutschland weitgehend lehrplan- und unterrichtsvalide. TIMSS erhob durch Befragung von Schülern, Lehrern, Schulleitern und Eltern auch Hintergrundinformationen über den Unterricht sowie As-

pekte der außerschulischen Lebensumwelt der Schüler. In Deutschland, Japan und den USA wurde begleitend eine Videostudie zum Mathematikunterricht durchgeführt.

Auswahl zentraler Ergebnisse:

- Die Leistungen deutscher Schüler der Sekundarstufe I liegen sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften weitgehend im internationalen Mittelfeld, wobei sie in den Naturwissenschaften insgesamt etwas besser ausfallen. Die Mehrzahl der nord-, ost- und westeuropäischen Staaten sowie der meisten asiatischen Staaten weist deutliche Leistungsvorsprünge auf.
- Der Lernzuwachs von Jahrgangsstufe 7 nach 8 ist in Deutschland in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern im internationalen Vergleich eher gering.
- In der Sekundarstufe II liegen die Testleistungen deutscher Schüler in Bezug auf mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung in der Gruppe vergleichbarer Länder im unteren Bereich.
- TIMSS zeigt Lücken deutscher Schüler sowohl im Grundwissen als auch in der Problemlösefähigkeit auf.

Als Konsequenz aus dem unbefriedigenden Abschneiden bei TIMSS wurde im Rahmen der Bildungsoffensive Bayern ein besonderer Schwerpunkt im Fach Mathematik gelegt. Dabei wurden diejenigen Prinzipien in den Blick genommen, die für einen erfolgreichen Mathematikunterricht als grundlegend betrachtet werden. Hierzu gehören insbesondere das kumulative Lernen, das systematische Wiederholen, die sinnvolle Methodenwahl sowie das anspruchsvolle Üben und das Lernen aus Fehlern. Teil der Maßnahmen der Bildungsoffensive Mathematik Bayern waren beispielsweise spezielle Fortbildungen für Fachbetreuer, die Einrichtung des Bayerischen Mathematiktests (vgl. Jahrgangsstufentests) und des Landeswettbewerbs Mathematik sowie die Erarbeitung von didaktischen Materialien und Handreichungen zur Veränderung der Aufgabenkultur und zur sinnvollen Wahl von Unterrichtsmethoden.

Gleichzeitig wurden in allen Bundesländern Initiativen zur Unterrichtsentwicklung gestartet. Auf Bundesebene begann 1998 der BLK-Modellversuch SINUS (Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts), in dessen Rahmen konkrete Ansätze für Verbesserungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht an weiterführenden Schulen sowie zu einer intensiveren Kooperation von Lehrkräften entwickelt wurden. Um die gewonnenen Erkenntnisse in die Breite zu tragen, wurde 2003 das Nachfolgeprojekt „SINUS-Transfer“ ins Leben gerufen.

TIMSS 2007

Im Frühjahr 2007 wird sich Deutschland neben weiteren rund 60 Staaten an der internationalen TIMSS-Grundschul-Untersuchung beteiligen. In Deutschland wird an ca. 200 Schulen jeweils eine Schulklasse der Jahrgangsstufe 4 auf mathematisches und naturwissenschaftliches Grundverständnis getestet werden. Gleichzeitig sollen die für den Primarbereich beschlossenen KMK-Bildungsstandards in Mathematik und Deutsch in organisatorischer Anbindung an die Durchführung der Studie überprüft und normiert werden. Erste Ergebnisse der TIMSS-Studie sollen Ende 2008 vorliegen.

Weiterführende Quellen:

- Expertise „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“, verfasst für die BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, November 1997 (http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/blk_prog/gutacht/index.htm)
- Internetseiten: <http://www.timss.mpg.de>; http://www.iea-dpc.de/Home/Studien/TIMSS/body_timss.html
- KMK (Hrsg.): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006), Anlage V zur NS 314.KMK, 01/02.06.2006 Berlin

- MPIB Berlin, IPN Kiel, Humboldt-Universität Berlin: TIMSS, Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse, Berlin 1997

→ **Bildungsmonitoring**

Validität

Vgl. Test

Vergleichsarbeiten

Um Aussagen über individuelle Leistungen von Schülern zu erhalten, spielen neben klassischen schulischen Prüfungen Vergleichsarbeiten eine zunehmend größere Rolle. Vergleichsarbeiten im schulischen Kontext sind lehrplan- und kompetenzorientierte Leistungserhebungen, mit denen Daten gewonnen werden können, die Vergleiche, z. B. zwischen Individuen, Klassen, Schulen oder Systemen, zulassen; sie sind länderspezifisch (z. B. bayerische Jahrgangstufentests) oder länderübergreifend (z. B. VERA⁶) konzipiert. Sollen die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten objektiv gültige Aussagen liefern, z. B. für ein Bildungsmonitoring, müssen sie testtheoretischen Maßstäben genügen. Vergleichsarbeiten sollen keineswegs die schulische Leistungsbewertung in der bestehenden Form ersetzen oder in Konkurrenz zu dieser stehen, sie können jedoch die Beobachtung und Bewertung des Lernerfolgs durch die Lehrkräfte ergänzen und schulinterne Evaluation unterstützen.

Gemäß der im Juli 2006 von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen „Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring“ sollen sich Vergleichsarbeiten künftig an den KMK-Bildungsstandards als Referenzrahmen ausrichten. Dies kann in Anlehnung (inhaltliche Orientierung) oder in Anknüpfung (inhaltliche Orientierung und empirische Verknüpfung durch sog. Ankeritems) erfolgen.

In Bayern werden derzeit Vergleichsarbeiten in verschiedenen Formen und mit unterschiedlichen Zielsetzungen durchgeführt. Dies sind zum einen die Orientierungsarbeiten in bayerischen Grundschulen, zum anderen die Jahrgangstufentests, die an Hauptschulen, Realschulen, Wirtschaftsschulen und Gymnasien durchgeführt werden.

Weiterführende Quellen:

- Internetseite des ISB: <http://www.isb.bayern.de>, Rubrik Vergleichsarbeiten/Prüfungen
- KMK (Hrsg.): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006), Anlage V zur NS 314.KMK, 01/02.06.2006 Berlin

⁶ Zu VERA vgl. <http://www.uni-landau.de/vera/>

Anhang: Institutionenverzeichnis

Eine hilfreiche Quelle bei der Suche nach Informationen zum Thema ist der Deutsche Bildungsserver (<http://www.bildungsserver.de>). Er stellt Angebote zu verschiedenen Themenbereichen sowie eine umfangreiche Linksammlung zur Verfügung:

Themenbereiche:

- Übergreifende Informationen
(Bildungssystem Deutschland, Bildungspolitik, Bildungsrecht, Bildungsstatistik, Bildung weltweit, ...)
- Elementarbildung
(Einführung, Struktur, Pädagogische Arbeit, Bildungsauftrag, Tagespflege, Blick nach Europa, ...)
- Schule
(Schulwesen, Schulen, Beratung, Lehrpläne, Unterricht, Systemadministration, Lehrerbildung, Ferienkalender, ...)
- Berufliche Bildung
(Institutionen, Modellversuche, Mobilität, Berufliche Schulen, Berufe, E-Journals, Ausbilder/-innen, ...)
- Hochschulbildung
(Hochschulwesen; Hochschulpolitik, Hochschulökonomie, Hochschulrecht, Hochschuladministration, Hochschulforschung, Hochschullehre, ...)
- Weiterbildung und Erwachsenenbildung
(Kursangebote, Politik, Alphabetisierung, Frauen, Senioren, E-learning, GdWZ, ...)
- Wissenschaft und Bildungsforschung
(Institutionen, Bildungsforschung, Forschungsstatistik, ...)
- Behindertenpädagogik
(Theorie, Diagnostik, Förderung/Therapie, Sonderschule, Ausbildung/Studium/Beruf, Spezifische Behinderungen, ...)
- Sozialpädagogik
(Grundlagen, Institutionen, Themenfelder, ...)
- Medien und Bildung
(Medienportale, Medienrecht, ...)

Im Folgenden werden Ziele und Aufgaben einiger für den Themenbereich „Bildungsstandards/Lehrpläne“ besonders relevanter Institutionen kurz skizziert. Die Informationen sind den entsprechenden Internetseiten – zum Teil als Zitat – entnommen.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

→ <http://www.bibb.de>

„Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist ein national und international anerkanntes Kompetenzzentrum zur Erforschung und Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Ziele seiner Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsarbeit sind, Zukunftsaufgaben der Berufsbildung zu identifizieren, Innovationen in der nationalen wie internationalen Berufsbildung zu fördern und neue praxisorientierte Lösungsvorschläge für die berufliche Aus- und Weiterbildung zu entwickeln.

Das BIBB

- untersucht die strukturellen Entwicklungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt und in der Weiterbildung
- beobachtet und untersucht die Aus- und Weiterbildungspraxis in den Betrieben
- erprobt neue Wege in der Aus- und Weiterbildung
- ermittelt durch Früherkennung zukünftigen Qualifikationsbedarf
- entwickelt und modernisiert Aus- und Fortbildungsberufe
- unterstützt die betriebliche Berufsbildungspraxis durch moderne Ausbildungsunterlagen und Ausbildungsmedien
- erarbeitet Konzepte für die Qualifizierung betrieblicher Ausbilderinnen und Ausbilder
- fördert moderne Berufsbildungszentren zur Ergänzung der betrieblichen Aus- und Weiterbildung
- begutachtet die Qualität des beruflichen Fernlehreangebots
- betreut und begleitet nationale und internationale Programme zur Weiterentwicklung der Berufsbildung
- erforscht die Berufsbildung im internationalen Vergleich. [...]

Die Arbeitsergebnisse des BIBB richten sich in erster Linie an

- die Planungspraxis der beruflichen Bildung, z. B. an Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften, Fachverbände, zuständige Stellen (Kammern), Ministerien in Bund und Ländern
- die Durchführungspraxis der beruflichen Bildung, z. B. Lehrpersonal in der Aus- und Weiterbildung, Auszubildende und Weiterbildungsteilnehmer/innen, Betriebs- und Unternehmensleitungen, Betriebs- und Personalräte, Berufsschullehrer/innen
- die wissenschaftliche Öffentlichkeit, z. B. Hochschulen und andere Institutionen der Berufsbildungsforschung.“

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

→ <http://www.bmbf.de>

„Um Wachstum zu schaffen und langfristig zu sichern, setzen wir auf das Beste, was wir in diesem Land haben: Die Menschen, die hier leben, lehren, lernen und arbeiten. Wir wollen

ihre Chancen auf Teilhabe und persönliches Fortkommen erhöhen. Gleichzeitig wollen wir die Wettbewerbsfähigkeit des Standorts Deutschland erhalten und neue Arbeitsplätze durch innovative Technologien und Dienstleistungen schaffen.“

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)

→ <http://www.blk-bonn.de>

„Die BLK ist das ständige Gesprächsgremium für alle Bund und Länder gemeinsam berührenden Fragen des Bildungswesens und der Forschungsförderung [...]. Sie gibt den Regierungschefs des Bundes und der Länder Empfehlungen zur Bildungsplanung und Forschungsförderung.“

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

→ <http://www.dipf.de>

„Das Institut

- erarbeitet und vermittelt zentrale Fachinformationen unter Nutzung moderner Informations- und Kommunikationsverfahren;
- untersucht Gestaltung und Nutzung von Informationsdienstleistungen im Bildungswesen;
- koordiniert und führt nationale und internationale Forschungsvorhaben durch;
- evaluiert Bildungsprogramme, Bildungsinstitutionen und Bildungssysteme;
- berät und begleitet Initiativen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im Bildungswesen;
- trägt durch eigene Beiträge zu den theoretischen, empirischen und methodischen Grundlagen der nationalen und internationalen Bildungsforschung bei;
- initiiert, fördert und koordiniert nationale und internationale Netzwerke;
- fördert den wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Nachwuchs.

Das DIPF versteht sich als multidisziplinäres Forum für den nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskurs zu Fragen der Bildungsqualität sowie als nationales Kompetenzzentrum für Informationen zum Bildungswesen.

Zwei Tätigkeitsschwerpunkte bestimmen sein Profil: Bildungsinformation und Bildungsforschung.

Die Aufgaben zur Bildungsinformation werden überwiegend von den Arbeitseinheiten Informationszentrum (IZ) Bildung und der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung wahrgenommen, die Aufgaben zur Bildungsforschung überwiegend von den Arbeitseinheiten Bildungsqualität und Evaluation, Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens sowie Bildung und Kultur.

Die fünf Arbeitseinheiten kooperieren bei übergreifenden Aufgaben.“

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)

→ <http://www.iqb.hu-berlin.de>

„Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) unterstützt die Arbeiten der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur Sicherung und stetigen Verbesserung von Bildungserträgen im Schulsystem. Kernanliegen des IQB sind die Weiterentwicklung, Operationalisierung, Normierung und Überprüfung von Bildungsstandards.

Als wissenschaftliche Einrichtung der Länder 2004 gegründet, wird das Institut seine Ergebnisse den Ländern, Schulen und einer interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung stellen. Dies geschieht in enger Abstimmung mit den Ländern, mit allen etablierten nationalen und internationalen Forschungseinrichtungen, Verbänden und Institutionen im Bereich der schulischen Bildung.

Ziele:

Bildungsstandards stellen ein wichtiges Instrument dar, die Erfolge pädagogischer Arbeit zu dokumentieren und zu bewerten. Anhand von Bildungsstandards können die Indikatoren entwickelt werden, die ein langfristiges Qualitätsmanagement möglich machen.

Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen hat das Ziel, nationale Bildungsstandards weiterzuentwickeln, sie zu normieren, ihre Erreichung zu überprüfen und ihre Implementation wissenschaftlich zu begleiten. Dies ist ein komplexer Prozess mit folgenden Teilbereichen:

1. Generierung von großen Aufgabensammlungen zur Operationalisierung der Standards
2. Formulierung von Kompetenzmodellen. Hier wird konkret für einzelne Fächer beschrieben, welche Kompetenzen die Schüler und Schülerinnen zu einem definierten Zeitpunkt erreicht haben sollen.
3. Formulierung von Vergleichsaufgaben. Diese Aufgaben sind geeignet, das Erreichen bestimmter Kompetenzen durch die Schüler und Schülerinnen zu erfassen.
4. Erarbeitung von computergestützten Test-, Auswertungs- und Rückmeldesystemen.

Für das Erreichen dieser Ziele sind Forschungsarbeiten auf folgenden Gebieten nötig:

- Pädagogisch-psychologische Diagnostik
- Lehr-/Lernforschung im Schnittbereich zwischen Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaft und Psychologie“

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

→ <http://www.iea.nl>

„The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) is an independent, international cooperative of national research institutions and governmental research agencies.

Through its comparative research and assessment projects, IEA aims to:

- Provide international benchmarks that may assist policy-makers in identifying the comparative strength and weaknesses of their educational systems
- Provide high-quality data that will increase policy-makers' understanding of key school- and non-school-based factors that influence teaching and learning
- Provide high-quality data which will serve as a resource for identifying areas of concern and action, and for preparing and evaluating educational reforms
- Develop and improve educational systems' capacity to engage in national strategies for educational monitoring and improvement

Contribute to development of the world-wide community of researchers in educational evaluation

Since its inception in 1958, the IEA has conducted more than 23 research studies of cross-national achievement. The regular cycle of studies encompasses learning in basic school subjects. Examples are the Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS 1995, TIMSS 1999, TIMSS 2003, TIMSS 2007) and the Progress in International Reading Literacy Studies (PIRLS 2001, PIRLS 2006). IEA projects also include studies of particular interest to IEA members, such as the TIMSS-R Video Study of Classroom Practices, Civic Education, Information Technology in Education (SITES-M1, SITES-M2, SITES 2006), and Preprimary Education.

IEA studies are an important data source for those working to enhance students' learning at the international, national and local levels. By reporting on a wide range of topics and subject matters, the studies contribute to a deep understanding of educational processes within individual countries, and across a broad international context. In addition, the cycle of studies provides countries with an opportunity to measure progress in educational achievement in mathematics, science and reading comprehension. The cycle of studies also enables monitoring of changes in the implementation of educational policy and identification of new issues relevant to reform efforts."

Kultusministerien

→ Links zu den Kultusministerien der einzelnen Länder finden sich auf der Homepage der KMK (<http://www.kmk.org/aufq-org/home.htm?adress>)

Kultusministerkonferenz (KMK)

→ <http://www.kmk.org>

„Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: Kultusministerkonferenz) ist ein Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder. Sie beruht auf einem Übereinkommen der Länder. [...]

Die Länder nehmen in der Konferenz ihre Verantwortung für das Staatsganze auf dem Wege der Selbstkoordination wahr und sorgen in Belangen, die von länderübergreifender Bedeutung sind, für das notwendige Maß an Gemeinsamkeit in Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Eine wesentliche Aufgabe der Kultusministerkonferenz besteht darin, durch Konsens und Kooperation in ganz Deutschland für die Lernenden, Studierenden, Lehrenden und wissenschaftlich Tätigen das erreichbare Höchstmaß an Mobilität zu sichern.

Daraus ergeben sich als abgeleitete Aufgaben:

- die Übereinstimmung oder Vergleichbarkeit von Zeugnissen und Abschlüssen zu vereinbaren,
- auf die Sicherung von Qualitätsstandards in Schule, Berufsbildung und Hochschule hinzuwirken,
- die Kooperation von Einrichtungen der Bildung, Wissenschaft und Kultur zu befördern.

Die erforderliche Koordination erfolgt in der Regel durch Empfehlungen, Vereinbarungen bzw. Staatsabkommen. Im Sinne von mehr Toleranz und Vielfalt im Bildungswesen soll auf Detailregelungen verzichtet werden. Das gemeinsam vereinbarte Niveau muss Experimente und Innovationen zulassen. [...]

Die Kultusministerkonferenz ist zugleich auch ein Instrument partnerschaftlicher Zusammenarbeit der Länder mit dem Bund, insbesondere beim notwendigen Zusammenwirken zwischen Bund und Ländern in der auswärtigen Kulturpolitik sowie der internationalen und europäischen Zusammenarbeit im Bildungswesen und in kulturellen Angelegenheiten, denn der Zuständigkeit des Bundes für die auswärtigen Beziehungen steht innerstaatlich die grundsätzliche Zuständigkeit der Länder für Bildung und Kultur gegenüber. Ähnliches gilt für die berufliche Bildung: die Regelung der Ausbildung in den Betrieben ist Sache des Bundes, während die Berufsbildung in den Schulen in die Kompetenz der Länder fällt. Die hier notwendige Abstimmung erfolgt auch im Zusammenwirken zwischen Bundesregierung und Kultusministerkonferenz.“

Landesinstitute

Die etwa 30 Landesinstitute in Deutschland sind in Bezug auf ihre Aufgabenstellung und Struktur sehr unterschiedlich, wobei prinzipiell drei Typen unterschieden werden können:

- Institute mit dem Auftrag der Lehreraus- und -fortbildung,
- Institute mit dem Auftrag der Lehrplan-, Konzept- und Materialentwicklung,
- Institute, in denen beide Aufgabenfelder verknüpft sind.

→ Links zu den einzelnen Landesinstituten finden sich auf der Homepage der KMK (<http://www.kmk.org/schul/instlink.htm>)

Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)

→ <http://www.ipn.uni-kiel.de>

„Der Auftrag des IPN ist es, durch seine Forschungen die Pädagogik der Naturwissenschaften weiter zu entwickeln und zu fördern. Die Arbeiten des IPN umfassen Grundlagenforschung in Fragen des Lehrens und Lernens in den Naturwissenschaften. Die aktuellen pädagogischen Fragestellungen und Projekte werden interdisziplinär in Teams aus Naturwissenschaftlern, Fachdidaktikern, Pädagogen und Psychologen bearbeitet.

Als ein Institut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz ist die Aufgabenstellung des IPN überregional und gesamtstaatlich, es bestehen enge Beziehungen zur Kieler Christian-Albrechts-Universität.“

Das Institut gliedert sich in die Abteilungen:

- Geschäftsführung und Verwaltung
- Didaktik der Biologie
- Didaktik der Chemie
- Didaktik der Physik
- Erziehungswissenschaften
- Pädagogisch-Psychologische Methodenlehre

Folgende abteilungsübergreifende Arbeitsbereiche existieren zurzeit am IPN:

- Ziele und Perspektiven naturwissenschaftlicher Bildung
- Modelle des Lehrens und Lernens

- Innovative Konzepte für den naturwissenschaftlichen Unterricht
- Neue Medien
- Bildungsmonitoring und Methodenforschung
- Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des naturwissenschaftlichen Unterrichts
- Transfer und Service

Max Planck Institut für Bildungsforschung (MPIB)

→ <http://www.mpib-berlin.mpg.de>

„Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung pädagogische Forschung ist der sozialwissenschaftlichen Grundlagenforschung gewidmet. Zu den Forschungsthemen zählen Bildungs- und Entwicklungsprozesse von der Kindheit bis ins hohe Alter, Bildungssysteme und Bildungsinstitutionen sowie die Veränderungen der Sozialstruktur unter sich wandelnden politischen und wirtschaftlichen Bedingungen. Damit werden Fragen hoher gesellschaftlicher Bedeutung unter grundlagenwissenschaftlichem Blickwinkel thematisiert.

Das Institut für Bildungsforschung ist eines von insgesamt 80 Instituten, die von der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e. V. finanziert werden, eine Basisfinanzierung gewährleisten dabei die Bundesrepublik Deutschland und die 16 Bundesländer.“

Die folgenden vier Forschungsbereiche des Instituts kooperieren in interdisziplinären Forschungsvorhaben miteinander sowie auf nationaler und internationaler Ebene mit externen Forschungseinrichtungen:

- Adaptives Verhalten und Kognition
- Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme
- Entwicklungspsychologie

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

→ <http://www.oecd.org>

„The OECD groups 30 member countries sharing a commitment to democratic government and the market economy. With active relationships with some 70 other countries, NGOs and civil society, it has a global reach. Best known for its publications and its statistics, its work covers economic and social issues from macroeconomics, to trade, education, development and science and innovation.

The OECD plays a prominent role in fostering good governance in the public service and in corporate activity. It helps governments to ensure the responsiveness of key economic areas with sectoral monitoring. By deciphering emerging issues and identifying policies that work, it helps policy-makers adopt strategic orientations. It is well known for its individual country surveys and reviews.

The OECD produces internationally agreed instruments, decisions and recommendations to promote rules of the game in areas where multilateral agreement is necessary for individual countries to make progress in a globalised economy. Sharing the benefits of growth is also crucial as shown in activities such as emerging economies, sustainable development, territorial economy and aid.

Dialogue, consensus, peer review and pressure are at the very heart of OECD. Its governing body, the Council, is made up of Representatives of member countries. It provides guidance on the work of OECD committees and decides on the annual budget. It is headed by Angel Gurría, who took up the post of Secretary-General on 1 June 2006.”