

Fürstenau, Sara

Bildungsstandards im Kontext ethnischer Heterogenität. Erfahrungen aus England und Perspektiven in Deutschland

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 1, S. 16-33

urn:nbn:de:0111-opus-43854

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Allgemeiner Teil

<i>Paul Walter/Achim Leschinsky</i> Critical thinking und migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung: Ein Konzept für die subjektive Auseinandersetzung mit schulstrukturellen Merkmalen?	1
<i>Sara Fürstenau</i> Bildungsstandards im Kontext ethnischer Heterogenität. Erfahrungen aus England und Perspektiven in Deutschland	16
<i>Klaus Harney/Sascha Koch/Hans-Peter Hochstätter</i> Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung.	34
<i>Joachim Tiedemann/Elfriede Billmann-Mahecha</i> Macht das Fachstudium einen Unterschied? Zur Rolle der Lehrerexpertise für Lernerfolg und Motivation in der Grundschule	58
<i>Felicitas Thiel</i> Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers nach 1900	74
<i>Hannele Niemi</i> Equity and good learning outcomes. Reflections on factors influencing societal, cultural and individual levels. The Finnish perspective	92
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zu den Artikeln	108
 <i>Sammelrezension</i>	
<i>Martin Rothland</i> Was von der Erziehungswissenschaft übrig bleibt. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen	113

Besprechungen

Ludwig Liegle

Martin Buber: Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung 127

Philipp Schäffler

Karl-Heinz Ehrenforth: Geschichte der musikalischen Bildung 129

Michael-Sebastian Honig

Jürgen Reyer: Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der
Grundschule 131

Wolf-Dietrich Bukow

Ingrid Gogolin/Marianne Krüger-Potratz: Einführung in die interkulturelle
Pädagogik
Marianne Krüger-Potratz: Interkulturelle Bildung
Cristina Allemann-Ghionda: Einführung in die Vergleichende Erziehungs-
wissenschaft 135

Klaus Harney

Rolf Arnold/Philipp Gonon (2006): Einführung in die Berufspädagogik 138

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 141

Sara Fürstenau

Bildungsstandards im Kontext ethnischer Heterogenität

Erfahrungen aus England und Perspektiven in Deutschland

Zusammenfassung: *In dem Beitrag geht es am Beispiel der Erfahrungen in England um die Gefahren und Potenziale von Bildungsstandards und Output-Steuerung im Hinblick auf Chancengleichheit in ethnisch heterogenen Kontexten. Der Blick wird auf das Bildungssystem, auf die Schul- und auf die Unterrichtsebene gerichtet. Es wird aufgezeigt, inwieweit das in England übliche ethnische Monitoring ein vielversprechender Beitrag zum Chancenausgleich ist, während die Bedingungen auf dem freien Bildungsmarkt dem Anspruch, allen Schülerinnen und Schülern das Erreichen standardisierter Leistungsziele zu ermöglichen, entgegenwirken. In einem Ausblick wird die Entwicklung von Bildungsstandards in Deutschland vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus England diskutiert.*

1. Einleitung

Das Stichwort „Standardisierung“ spielt in der aktuellen bildungspolitischen Debatte in Deutschland eine wichtige Rolle. Um die Bildungsqualität zu verbessern, wird seit einigen Jahren das Ziel verfolgt, in Form von „Standards“ allgemein verbindliche Maßstäbe zur Bewertung von Schul- und Unterrichtsqualität, von Lehrerbildung und -kompetenz und von Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Im Zuge dessen hat die Kultusministerkonferenz (KMK) erstmals bundesweit gültige Leistungserwartungen formuliert, die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten in der Schullaufbahn erreichen sollen – die sogenannten Bildungsstandards.¹ Da sie sich auf die Ergebnisse schulischer Prozesse, den sogenannten *Output*, beziehen, handelt es sich um *Performance Standards*. Mit ihrer Einführung sollen die Leistungen im deutschen Bildungssystem vergleichbarer gemacht und insgesamt angehoben werden. Um die Bildungsstandards als Steuerungselement zu implementieren, besteht der Anspruch, die in den Standards enthaltenen normativen Vorgaben anhand konkreter Aufgabenstellungen überprüfen zu können. Durch regelmäßige Tests an den Schulen soll langfristig insbesondere eine höhere Verbindlichkeit geschaffen werden, als in der Vergangenheit durch die Input-Steuerung, etwa in Form von Vorgaben der Lehr- und Bildungspläne. Mit der Orientierung an den Ergebnissen schulischen Lernens erfolgen die Innovationen also im Kontext eines Paradigmenwechsels von der Input- zur Output-Steuerung. Die jüngst von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards beziehen sich auf Übergänge und Abschlüsse im deutschen Schulsystem (vgl. KMK 2004). Sie legen

1 Aus der Sicht vieler Kritiker dieses Begriffs müsste von „Leistungsstandards“ die Rede sein, da „Bildung“ an den Zielstandards nicht gemessen werden kann (vgl. z.B. Grundschulverband 2004, S. 3).

fest, welche Kompetenzen in bestimmten Fächern (vor allem Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache) am Ende der Jahrgangsstufen 4 (Übergang an weiterführende Schulen), 9 (Hauptschulabschluss) und 10 (Mittlerer Abschluss) vorhanden sein sollen. Die Kompetenzen werden anhand unterschiedener Leistungsniveaus beschrieben, und die Bildungsstandards definieren ein zu erwartendes *durchschnittliches* Leistungsniveau; es handelt sich also um „Regelstandards“.

Im vorliegenden Beitrag beschäftige ich mich mit den Gefahren und Potenzialen der Standardorientierung im Hinblick auf Fragen der Chancengleichheit im Kontext migrationsbedingter bzw. ethnischer Heterogenität.² Während die tatsächlichen Wirkungsweisen der Bildungsstandards in Deutschland noch nicht abzusehen sind, gibt es aufschlussreiche Hinweise aus den Bildungssystemen anderer Länder, die bereits seit Längerem über Erfahrungen mit Standardisierung und Output-Steuerung verfügen. Dazu gehört das englische Bildungssystem, in dem die Orientierung an Leistungsstandards seit fast zwei Jahrzehnten leitend ist.³ Aus international vergleichender Perspektive ist der Blick in den letzten Jahren auf das englische Bildungssystem gerichtet worden, weil es bei Leistungsvergleichsstudien relativ gut abgeschnitten hat; dabei wird der Erfolg durchaus mit der Standardorientierung in Zusammenhang gebracht (Döbert/Fuchs 2005; Döbert/Sroka 2004). Nach der Einführung von Standards hat der Anteil der Schülerinnen und Schüler, der die gesetzten Ziele erreicht, insgesamt zugenommen. In diesem Sinne kann die „Qualitätsentwicklung“ im englischen Bildungssystem mit Zahlen belegt werden (vgl. Klieme/Laukart 2004, S. 80). Allerdings haben sich die Unterschiede zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern und zwischen bestimmten ethnischen Gruppen im selben Zeitraum insgesamt vergrößert (vgl. Gillborn/Youdell 2000, S. 40f.; Gomolla 2005, S. 196f., DfES 2005). Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist in England außerordentlich hoch (vgl. Ackeren 2005, S. 29). Und ähnlich wie in Deutschland stellen auch in England Schülerinnen und Schüler aus sprachlich-kulturellen bzw. ethnischen Minderheiten eine Gruppe, die in besonderem Maße von Bildungsbenachteiligung betroffen ist. Die Strategien zum Umgang mit der Benachteiligung von ethnischen Minderheiten sind ein weiterer Grund dafür, dass das englische Bildungssystem in der deutschen Erziehungswissenschaft Beachtung gefunden hat (vgl. Gomolla 2005). Antidiskriminatori-

- 2 Während zur Beschreibung von Heterogenität in Deutschland der Begriff „Migrationshintergrund“ verbreitet ist, ist in England meistens von „ethnischen Minderheiten“ die Rede; die Verwendung der Kategorie „Ethnie“ im englischen Bildungsdiskurs erläutere ich an späterer Stelle.
- 3 England, Wales, Nordirland und Schottland verfügen jeweils über eigene Schul- und Bildungsgesetze. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das staatliche Bildungssystem; etwa 10% der Schülerinnen und Schüler in England besuchen Privatschulen, an denen die nationalen Tests zur Standardüberprüfung nicht obligatorisch sind. Weiterführende Hinweise auf das Verhältnis von standardisierter Leistungsüberprüfung und Bildungsbe(nach)teiligung enthält auch die zur Zeit in den USA geführte Debatte über den „No Child Left Behind Act“ (vgl. Kim/Sunderman 2005), auf die aber im Rahmen dieses Beitrags aus Platzgründen nicht eingegangen werden kann.

sche Maßnahmen und antirassistische Perspektiven sind in England weiter verbreitet als in Deutschland.

Der vorliegende Beitrag ist das Ergebnis eines einmonatigen Forschungsaufenthalts in England im Mai 2005.⁴ Gegenstand des folgenden zweiten Abschnitts ist die Situation in England: Ich skizziere zunächst den bildungspolitischen Kontext und betrachte dann die Auswirkungen der bildungspolitischen Maßnahmen auf Schul- und Unterrichtsebene. Im abschließenden dritten Abschnitt erfolgt ein Ausblick auf die Perspektiven in Deutschland.

2. Erfahrungen aus England

2.1 Bildungspolitischer Kontext

Die Output-Steuerung im englischen Bildungssystem begann mit einer bildungspolitischen Wende der Thatcher-Regierung: Mit dem „Education Reform Act“ von 1988 wurde erstmals ein gesetzlich vorgeschriebenes Nationales Curriculum verabschiedet, das die Unterrichtsinhalte an allen staatlichen Schulen weitgehend festlegte. Die Festlegung der Inhalte wurde dadurch forciert, dass gleichzeitig ein nationales Testsystem (*Standard Assessment Tasks, SATs*) und standardisierte Leistungsziele eingeführt wurden. Auf der Grundlage des Curriculums wurden für die Fächer Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften zehn Kompetenzstufen unterschieden. Um die Leistungsziele zu standardisieren, wurde festgelegt, welche Kompetenzstufen in diesen Fächern alle Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten der Schullaufbahn erreicht haben sollen (*key stages*). Die Leistungsziele werden mit den schulexternen nationalen Tests (*SATs*) überprüft, die alle Schülerinnen und Schüler im Alter von sieben (*key stage 1*), elf (*key stage 2*), vierzehn (*key stage 3*) und sechzehn Jahren (*key stage 4*, gleichzeitig Abschlussprüfungen am Ende der Pflichtschulzeit) ablegen. Ein bildungspolitisches Ziel, das bis heute verfolgt wird, besteht darin, den Anteil der Schülerinnen und Schüler, der die gesetzten Leistungsziele erreicht, laufend zu erhöhen. Wenn in England von „Standards“ die Rede ist, sind damit meistens die tatsächlich erreichten Leistungsergebnisse einer Schule, eines Schulbezirks oder auch bestimmter Schülergruppen gemeint (vgl. Klieme/Laukart 2004, S. 79).

Parallel zu den zentralisierten Mechanismen der Qualitätssicherung wurde in England ein Marktmodell eingeführt, in dem die einzelnen Schulen finanziell autonom sind und untereinander konkurrieren (vgl. zum lokalen Schulmanagement Gomolla 2005, S. 202). Die Konkurrenz beruht maßgeblich auf der freien Schulwahl der Eltern, denn die

4 Meine Forschungstätigkeit umfasste Schulbesuche in Southampton und Umgebung, Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern sowie je zwei Leitfadeninterviews mit Schulleiterinnen und Mitarbeiterinnen der Schulaufsicht, die Teilnahme an Veranstaltungen des „Ethnic Minority Achievement Service“, der Schulaufsicht in Hampshire und an bildungspolitischen Veranstaltungen in London. Ich danke Prof. Jill Bourne von der Universität in Southampton für ihre Unterstützung.

finanzielle Ausstattung einer Schule hängt von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler ab. Die Testergebnisse der staatlichen Schulen werden regelmäßig in so genannten *performance tables* veröffentlicht und mit nationalen und lokalen Durchschnittswerten verglichen. Darüber hinaus wird die Arbeit an den Schulen seit 1992 von Seiten des „Office for Standards in Education“ (Ofsted) extern evaluiert (vgl. Matthews 2004). Schulrankings und öffentlich zugängliche Ofsted-Berichte stellen eine Grundlage für die Schulwahl der Eltern dar. Mit Blick auf die Schulrankings konkurrieren die Schulen insbesondere um sozial gut gestellte Eltern leistungsstarker Kinder.

Seit 1997 hat New Labour die markt- und outputorientierte Schulpolitik der konservativen Regierungen weitergeführt. Der Leistungsdruck auf institutioneller Ebene wurde sogar noch verstärkt, denn die Schulen erhielten nun die Auflage, die eigenen Ergebnisse in den nationalen Tests laufend zu verbessern; ein Schlagwort der neuen Regierung lautete „raising the standards“. Verändert hat sich mit New Labour die bildungspolitische Perspektive auf Schülergruppen, die in den nationalen Leistungstests nur unterdurchschnittliche Ergebnisse erreichen. Während die konservativen Regierungen unter Thatcher und Major die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung sozialer Gruppen mehr oder weniger als naturgegebene Unterschiede hingestellt hatten, erklärte New Labour die existierende Ungleichheit als Herausforderung für die Politik und stellte die Parole „high standards for all“ auf. Mit Blick auf die politischen Implikationen des Standarddiskurses von New Labour spricht Bourne (2000a) von einer neuen Ideologie im Umgang mit benachteiligten Schülergruppen: „In this new ideology, underachievement in school is seen as playing an important part in the process of social exclusion. Underachievement is no longer seen as simply due to differences in the innate abilities of young people. The long tail of under performance of (mainly poor) children has at last come to be seen as simply unacceptable.“ (ebd., S. 38)

Diese Ideologie stelle die Schulen vor die Herausforderung, Verantwortung dafür zu übernehmen, dass Schülerinnen und Schüler die Standards unabhängig von ihrer sozialen Herkunft erreichen. Zumindest theoretisch folgt daraus, dass in den Schulen für alle Kinder dieselben Leistungserwartungen zu gelten haben und dass Standards (im Sinne von Zielvorgaben) nicht nach Leistungsgruppen differenziert werden sollen (vgl. Bourne 2001, S. 14). Auch bei den Schulrankings hat New Labour die Aufmerksamkeit auf die schulische Partizipation unterschiedlicher Schülergruppen gelenkt. Während die Leistungsergebnisse der Schulen früher unabhängig von der Zusammensetzung der Schülerschaften verglichen wurden, werden seit einigen Jahren die sozioökonomischen und ethnischen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler jeder Schule berücksichtigt und als Teil der Schulrankings veröffentlicht.

Um die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler in Regelklassen an allgemein bildenden Schulen und in die standardisierten Leistungsbereiche zu unterstützen, hat die Regierung verschiedene so genannte *national strategies* ins Leben gerufen. Diese Strategien beinhalten unter anderem die Verbesserung der vorschulischen Erziehung, Neuerungen bei der Qualitätssicherung in den Schulen sowie Vorgaben für die Unterrichtsgestaltung (vgl. Barber 1999). Zu den wichtigsten Strategien gehören die *national literacy strategy* und die *national numeracy strategy*, die sich auf die Verbesserung der Basis-

kompetenzen in der Grundschule richten. Mit diesen Strategien wird explizit der Anspruch verfolgt, Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu fördern. Im Rahmen der *literacy strategy* ist auch eine Fülle von Material für den Unterricht von Kindern mit Englisch als Zweitsprache entwickelt worden. Die nationalen Strategien stehen in einem engen Zusammenhang mit der Standardorientierung in der Bildungspolitik, denn letztlich richten sie sich alle auf das Ziel, die erreichten Standards zu verbessern. Aus dieser Perspektive stellt die Verbesserung der Leistungsergebnisse von Schülergruppen, die systematisch unterdurchschnittliche Ergebnisse erreichen, eine spezielle Herausforderung für die Schule dar. Zu diesen Gruppen zählen in England neben den Jungen (im Vergleich zu den Mädchen, im Leistungsbereich Lesen) vor allem bestimmte ethnische Minderheiten. Im Jahr 2004 gehörten 17% der Schülerschaft an staatlichen Schulen in England einer ethnischen Minderheit an (vgl. DfES 2005). Die am Ende der Pflichtschulzeit am wenigsten erfolgreichen Gruppen sind Pakistani, Bangladeshi, Schwarze (karibischer und afrikanischer Herkunft), Roma, Kinder aus fahrenden Familien irischer Herkunft sowie „White and Black mixed groups“ (vgl. ebd., S. 10).⁵

Seit dem Schuljahr 1999/2000 sind die Schulen in England zu ethnischem Monitoring verpflichtet. Das heißt, alle Testergebnisse sollen nach ethnischer Herkunft der Schülerinnen und Schüler getrennt protokolliert werden, um auf diesem Wege so genannte *underachieving groups* ausfindig zu machen. Darüber hinaus sollen beim Monitoring auch die Kriterien Geschlecht und sozioökonomische Herkunft berücksichtigt werden. Der Ansatz, die gesellschaftliche Partizipation unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen anhand der Kategorie „Ethnie“ zu betrachten, hat in England Tradition und wird vor allem aus einer antidiskriminatorischen Perspektive verfolgt (vgl. Modood u.a. 1997). Wie in anderen Bereichen des öffentlichen Lebens, beruht das ethnische Monitoring in der Schule auf der Selbstzuordnung der Eltern der Schülerinnen und Schüler, bzw. der älteren Jugendlichen selbst, zu einer ethnischen Gruppe (vgl. Fußnote 5). Die Daten aus der kontinuierlichen statistischen Erfassung der Leistungserfolge der unterschiedlichen ethnischen Gruppen werden auf Einzelschulebene, innerhalb von Schulbezirken und landesweit ausgewertet. Sie sind als Grundlage für bildungspolitische Maßnahmen und für die Reflexion über die Gestaltung einzelner Schulen gedacht. Zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern aus ethnischen Minderheiten, die in den nationalen Leistungstests unterdurchschnittlich abschneiden, wurde 1999 der *Ethnic*

5 Die ethnischen Kategorien stammen aus dem Erhebungsbogen, der an den Schulen in England zum ethnischen Monitoring verwendet wird. Dieser Bogen enthält aktuell folgende Ober- und Unterkategorien: White (British/ Irish/ Traveller of Irish Heritage/ Gypsy/Roma/ Any other White background), Mixed (White and Black Caribbean/ White and Black African/ White and Asian/ Any other mixed background), Asian or Asian British (Indian/ Pakistani/ Bangladeshi/ Any other Asian background), Black or Black British (Caribbean, African, Any other Black background), Chinese, Any other ethnic background, I do not wish an ethnic background category to be recorded.
Vgl. <http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/collecting/763919/811067>, Stand 27.5.2005.

Minority Achievement Grant (EMAG) eingerichtet. Der EMAG stellt einzelnen Schulen über die Schulaufsicht zusätzliche Mittel zur Verfügung, deren Umfang danach berechnet wird, wie viele Kinder aus *underachieving* ethnischen Minderheiten eine Schule besuchen. Aus den Mitteln werden vor allem zusätzliche Lehrkräfte finanziert, die regulär eingestellt werden und für besondere Aufgaben, wie z.B. Englisch als Zweitsprache oder die Umsetzung von *Race Equality Policies* zuständig sind (vgl. Gomolla 2005, S. 217ff.).⁶ Es besteht der Anspruch, dass alle Kinder – auch neu zugewanderte, die die englische Sprache erst lernen müssen – am Unterricht der Regelklassen teilnehmen und nach Bedarf zusätzlich gefördert werden. Auf Schulebene sollen Maßnahmen zur Leistungsverbesserung benachteiligter Gruppen mit solchen zur Bekämpfung rassistischer Strukturen einhergehen. Im Jahr 1999 wurden außerdem Innovationen eingeführt, die sich auf die Ergänzung des Nationalen Curriculums aus antirassistischer Perspektive und auf die Entwicklung von *Race Equality Policies* auf Schulebene richteten.

2.2 Auswirkungen der bildungspolitischen Maßnahmen in ethnisch heterogenen Kontexten

2.2.1 Auswirkungen auf Schulebene

Auf der Grundlage von Schulfallstudien kommt Bourne (2000b) zu dem Schluss, dass ethnisches Monitoring sich im Kontext der Standardorientierung positiv auf den Chancenausgleich auswirken kann. Eine wichtige Voraussetzung dafür sei ein angemessener Umgang mit den nach ethnischen Gruppen kategorisierten Daten, insbesondere die Vermeidung von Stereotypisierungen. Im Laufe der Zeit seien die Kategorien für ethnisches Monitoring in England zwar ausdifferenziert worden; eine Neuerung bestehe zum Beispiel in der Unterscheidung zwischen „Black Caribbean“ und „Black African“. Im Hinblick auf die Lernausgangslagen der Kinder seien die Kategorien aber nur bedingt aussagekräftig; zur Gruppe „Black African“ gehörten zum Beispiel sowohl Schülerinnen und Schüler aus Familien, die schon über Generationen in England leben, als auch neu zugewanderte Flüchtlinge aus Somalia und anderen Ländern. Deshalb und um Zuschreibungen zu vermeiden sei die Aussagekraft der Daten, insbesondere im Hinblick auf die Ursachenzusammenhänge bei *underachieving ethnic groups* im Einzelfall zu prüfen. Ethnisches Monitoring macht Bourne zufolge auf die differenzielle Wirksamkeit von Schule aufmerksam. Meistens ließen sich auch an „effektiven Schulen“, die einen guten Platz in den Schulrankings einnehmen, Unterschiede zwischen den Leistungsergebnissen verschiedener ethnischer Gruppen nachweisen. Die Erkenntnis, dass bestimmte Gruppen an einer Schule weniger erfolgreich sind als andere, sei ein sinnvoller Ausgangspunkt für eine Evaluation des Umgangs mit Heterogenität auf Schulebene.

6 Der EMAG löste eine Regelung von 1966 ab (Section-11 Grant), die sich speziell auf die Förderung von Kindern aus den Ländern des ehemaligen Commonwealth, insbesondere im Bereich Englisch als Zweitsprache, bezog.

Diese Erfahrung hat auch eine von mir interviewte Mitarbeiterin der Schulaufsicht in Southampton gemacht. Frau A. unterstützt Schulen bei der Auswertung der Monitoring-Daten; sie erläutert: „We start with the achievement data. (...) What we say is that all children should reach their potential. So, if the data show that certain groups are underachieving, that is when we would challenge the schools and support the schools in saying ‚Okay, this group is not fulfilling their potential. What can we do on top of what we are doing already, to push this group forward?‘ That is when the Ethnic Minorities Achievement Grant can be used. It is for the additional innovative strategies to promote access and equal opportunities and race equality.“

Mit Unterstützung der Schulaufsicht entwickeln die Schulen ausgehend von den Daten Konzepte für die Verbesserung der Leistungsergebnisse in den benachteiligten Gruppen, für deren Umsetzung Mittel aus dem EMAG verwendet werden. Wie dieses Vorgehen in der Praxis aussieht, erläuterte Frau A. anhand zweier Beispiele.

1. An einer Sekundarschule in Southampton verwiesen die Daten auf unterdurchschnittliche Leistungsergebnisse von Mädchen indischer Herkunft (Kategorie „Asian or Asian British, Indian“). Dieses Ergebnis war auch deshalb auffällig, weil es sich um eine ethnische Gruppe handelt, die auf nationaler Ebene im ethnischen Monitoring als relativ leistungsstarke Gruppe identifiziert wurde. Die Schule bemühte sich um klärende Gespräche mit den Eltern der Mädchen und mit Vertretern der indischen Community in Southampton. Es stellte sich heraus, dass die Lebensumstände der Familien im Vergleich mit denen der meisten „Indian“ in England eher untypisch waren: Die Familien waren erst vor einem relativ kurzen Zeitraum zugewandert und gehörten einer besonderen Gruppe der Sikh an. Es wurde deutlich, dass die Bildungsaspirationen für die Töchter nicht sehr hoch waren und die Erziehungsziele der Familien sich von denen der Schule unterschieden. Die Schule investierte die Mittel aus dem EMAG daraufhin in ein „Familienprogramm“, das die Kooperation und die Kommunikation zwischen der Schule und den Eltern der betroffenen Mädchen verbessern sollte.

2. An einer Sekundarschule in Southampton wurde der Blick im Anschluss an das ethnische Monitoring auf eine Gruppe von Jungen gerichtet, die sich als „Mixed, White and Black Caribbean“ identifizierten. Hier wurde im ersten Schritt ein „Mentorenprogramm“ eingerichtet, in dem die Schüler Gelegenheit hatten, die Gründe für schulische Misserfolge vertraulich zu reflektieren. Ein Ergebnis bestand darin, dass die Schüler sich aufgrund ihrer Herkunft und Hautfarbe von Lehrpersonen ungerecht behandelt fühlten („the pupils felt picked on“). Die Schule sah sich vor die Aufgabe gestellt, die Umsetzung ihrer internen *race equality policy* zu optimieren. Die Gruppen „Black Caribbean“ und „White and Black Caribbean“ gehören zu den bevorzugten Zielgruppen des EMAG, weil das ethnische Monitoring auf nationaler Ebene gezeigt hat, dass sie im englischen Schulsystem in besonderem Maße benachteiligt sind. Bei diesen Gruppen fällt auf, dass sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die standardisierten Leistungsziele erreichen, im Laufe der Schullaufbahn kontinuierlich verringert (vgl. DfES 2005, S. 10f.).

Die Beispiele zeigen, dass ethnisches Monitoring für die Schulen ein Anlass sein kann, sich differenziert mit den Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern, die in der Schule keinen Erfolg haben, auseinander zu setzen. Die Beispiele machen außer-

dem deutlich, dass Schulen dabei im Idealfall außerdem die eigene Praxis im Umgang mit Heterogenität hinterfragen, weshalb das Verfahren undifferenzierten Defizitzuschreibungen entgegenwirken kann. Die Leitvorstellung dabei ist „academic achievement“ im Sinne der Standardorientierung.

Als Folge des *Ethnic Minority Achievement Grant* liegt die Verantwortung für die Verbesserung der Leistungsergebnisse in den benachteiligten Gruppen in zunehmendem Maße beim ganzen Kollegium einer Schule, und nicht mehr nur im Bereich zusätzlichen Förderunterrichts. Frau A. von der Schulaufsicht in Southampton fasst diese Entwicklung im Interview unter dem Stichwort *mainstreaming* zusammen: „In my experience, things have changed. (...) We are mainstreaming our work. It is not like it was: specialists coming into schools to work with the EAL (English as an additional language, S.F.) child. It is about how you can skill up the mainstream teachers to feel confident to work with black and bilingual children. There is a shift from being a specialist support to mainstreaming.“

Auch wenn dieser Prozess an den Schulen unterschiedlich weit fortgeschritten sei, zeichne sich immerhin ab, dass „race equality“ und „ethnic minority achievement“ als Ziele immer häufiger Bestandteil gesamter Schulkulturen seien. In der Erfahrung von Frau A. hat der Vergleich der Leistungsergebnisse auf Schulebene den Blick für die Benachteiligung einzelner Gruppen geschärft und die Debatte über den pädagogischen Umgang mit ethnischer Heterogenität beeinflusst: „Of course we should be celebrating cultures and diversity (...). But if you celebrate cultures, and some groups are still underachieving, there is a problem there. You are not doing the children a service.“

Im Zuge der Standardorientierung werde deutlich, dass Ansätze „multikultureller Erziehung“, die sich auf die Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller Perspektiven im Unterricht richten, durch Maßnahmen ergänzt werden müssten, die die schulische und gesellschaftliche Partizipation von Kindern aus ethnischen Minderheiten gewährleisten (vgl. zur Unterscheidung zwischen „multicultural education“ und „anti-racist education“ in England: Gillborn 2004). Frau A., die schon einige Jahrzehnte im Bereich der Förderung ethnischer Minderheiten tätig ist, habe den regelmäßigen Leistungsmessungen aufgrund der geringen Erfolgchancen benachteiligter Schülerinnen und Schüler anfangs mit Skepsis gegenübergestanden. Inzwischen, nicht zuletzt aufgrund der Erfahrungen mit dem ethnischen Monitoring, betrachtet sie die Standardorientierung als Chance, antidiskriminatorische Maßnahmen auszubauen.

Die Perspektive des Chancenausgleichs auf Schulebene stellt sich deutlich weniger optimistisch dar, wenn die Bedingungen auf dem freien Schulmarkt berücksichtigt werden. Kritiker des freien Bildungsmarkts bezeichnen New Labours Parole „high standards for all“ in Anbetracht des Leistungsdrucks, der auf den Schulen lastet, als reine Rhetorik: „The rhetoric sounds progressive, but in practice the result has been to construct a tyranny of standards.“ (Gillborn/Youdell 2000, S. 18, vgl. auch ebd., S. 26). Ball (2003) hat anhand verschiedener Schuluntersuchungen nachgewiesen, dass die Gestaltung des Schulgeschehens zunehmend an den Bedürfnissen der bildungsorientierten Mittelschicht ausgerichtet wird. Die Konkurrenz der Schulen um bildungsorientierte Eltern als Kundinnen und Kunden entspricht laut Ball dem politischen Ziel von

New Labour, auch die besser verdienenden Angehörigen der Mittelschicht im staatlichen Schulsystem zu halten und eine Abwanderung an Privatschulen zu verhindern. New Labour lege Wert darauf klarzustellen, dass auch im staatlichen System die „besten Schülerinnen und Schüler“ angemessen unterstützt werden und wende sich deshalb zunehmend gegen eine „one-size-fits-all-mentality“. Diese Haltung spiegele sich auf Schulebene zum Beispiel darin wider, dass Schülerinnen und Schüler – obwohl die meisten Schulen in England als Gesamtschulen konzipiert sind – wieder häufiger nach Leistung gruppiert werden. Leistungsstarke Kurse würden bei finanziellen Investitionen auf Schulebene bevorzugt, um so die Testergebnisse der Schule insgesamt anzuheben. Darin zeigt sich Ball zufolge „[the] political neglect of those other students, the unspoken minority, who constitute the long tail of under-achievement in UK schools“ (ebd., S. 39). Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangen Gillborn und Youdell (2000), die die Auswirkungen der Bildungspolitik an zwei Sekundarschulen untersucht haben. Die Studie hat in Übereinstimmung mit früherer Forschung belegt, dass die Leistungsgruppierung Angehörige ethnischer Minderheiten benachteiligt (vgl. ebd., S. 29). Bei der Selektion auf Schulebene sieht Bourne (2001) die Gefahr, dass den Schülerinnen und Schülern in zunehmendem Maße (wieder) angeborene (Un-)Fähigkeiten zugeschrieben werden: „(...) selection is being justified once again in the language of fixed ability, as providing for different innate ‚gifts‘ and ‚talents‘“ (ebd., S. 15). Durch diese Entwicklung werde der Anspruch unterlaufen, allen Kindern gleichermaßen einen Zugang zu den gesetzten Standards (im Sinne von einheitlichen Leistungszielen) zu verschaffen. Kress u.a. (2005) fassen zusammen: „(...) because a school’s public recognition and funding levels are strongly affected by its examination results, there is strong pressure for schools to identify ‚able‘ students and to maximize their attainment, often at the expense of others (...)“ (ebd., S. 85).

Als Folge des Marktmodells haben sich auch die Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen den einzelnen Schulen vergrößert (vgl. Schwier 2005, S. 390; Ackeren/Klemm 2004, S. 102). Ein Grund dafür ist, dass Schulen mit guten Testergebnissen nachgefragt sind und sich ihre Schülerinnen und Schüler zunehmend aussuchen können. Hinzu kommt, dass sozial benachteiligte Eltern die Wahlmöglichkeiten auf dem Schulmarkt in geringerem Maße nutzen als sozioökonomisch gut gestellte, bildungsorientierte Eltern. Die Bedingungen auf dem freien Bildungsmarkt in England tragen also zu sozialer Segregation bei.

2.2.2 *Auswirkungen auf Unterrichtsebene*

Die Standardorientierung im englischen Bildungssystem wirkt sich sowohl auf die Unterrichtsinhalte als auch auf die Gestaltung von Unterricht aus. Beide Aspekte sollen im Folgenden beleuchtet werden.

Das Nationale Curriculum, das die Unterrichtsinhalte an den Schulen in England weitgehend vorschreibt, ist seit seiner Einführung im Jahr 1988 in der erziehungswissenschaftlichen Debatte umstritten. Befürworter sehen in dem Curriculum unter ande-

rem ein Instrument zur Schaffung sozialer Gerechtigkeit im Bildungssystem, da der Anspruch besteht, das Wissen, das für den Schulerfolg relevant ist, transparent zu machen (vgl. z.B. Berkeley 2001). Die anhaltend ungleichen Bildungschancen seien nicht auf das Curriculum an sich zurückzuführen, sondern auf die Bedingungen für die Einführung des Curriculums, die zu der oben beschriebenen Konkurrenz unter den Schulen geführt haben. Aus der Sicht von Kritikern des Nationalen Curriculums hat das politische Ziel, das Geschehen in den Schulen stärker zu kontrollieren, jedoch zu einer überstürzten und zu wenig durchdachten Verabschiedung verbindlicher Inhalte geführt. Der Regierung unter Thatcher wurde von Vertretern der interkulturellen Bildungsforschung vorgeworfen, sie habe mit der Einführung des Curriculums das ideologische Konzept einer homogenen ‚britischen Kultur‘ in den Schulen verankern wollen. Dieses Konzept stehe im Kontext ethnischer Heterogenität im Widerspruch zu den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. z.B. Gillborn/Youdell 2000, S. 20; King 1993). Am Beispiel des Curriculums für das Fach Englisch beschreibt Reid (2000) diese Tendenz folgendermaßen: „This policy would involve the reinstallation of practices in the teaching and assessment of learning in both literature and language in school to replace the increasingly ‚multicultural‘ content and pedagogies which had allegedly characterised the teaching of English in English schools from the 1960s onwards.“ (ebd., S. 86f.)

Zwar ist das Curriculum inzwischen mehrfach überarbeitet worden, und im Hinblick auf die „Inklusion“ aller Schülerinnen und Schüler wurde dabei auch der Anspruch verfolgt, ethnische Heterogenität zu berücksichtigen; dafür wird dem Schulfach *Citizenship Education* besondere Bedeutung zugemessen. Trotzdem konstatieren Kress u.a. (2005), in der Schule gebe es – ganz anders als vor der Bildungsreform – nur noch wenig Raum für die unterschiedlichen Ausdrucksweisen, Sprachen, Weltansichten und kulturellen Deutungen der Schülerinnen und Schüler. Inzwischen sei die Ausrichtung an der durch das Curriculum definierten legitimen Form des Wissens („a single type of authorized knowledge“) charakteristisch für den Unterricht an den Schulen in England: „The role of the school is to ensure that students can successfully access this authorised form (of knowledge, S.F.). In practice, however, achieving access is difficult, especially among ‚disadvantaged‘ groups.“ (ebd., S. 85)

Die Macht der dominanten Normen wird auch aus antirassistischer Perspektive kritisiert. Es sei ein Widerspruch, dass „Inklusion“ und „Multikulturalismus“ als leitende Konzepte der aktuellen Bildungspolitik gelten, während die Form der Regulierung im Kontext ethnischer Heterogenität eine assimilierende Wirkung habe (vgl. Akpeneye 2004). Das Material der *national literacy strategy*, zum Beispiel, impliziere eine Defizitperspektive auf die Lernvoraussetzungen von Kindern mit Englisch als Zweitsprache; Zweisprachigkeit und Kompetenzen in den Familiensprachen fänden keine Anerkennung (vgl. Blackledge 2001, S. 303; Conteh 2000, S. 2).

Wurde die Konstruktion verbindlicher schulischer Inhalte zu Zeiten der konservativen Regierungen vor allem wegen der zugrunde liegenden Ideologien kritisiert („British culture“), so hat sich die Richtung der Kritik seit New Labour verändert. Kritik richtet sich neuerdings auch auf die Ausrichtung schulischer Inhalte an einem funktionalistischen Bildungsbegriff. Gesellschaftliche und ökonomische Verwertbarkeit gelten als

neue Zielwerte der Bildungspolitik (vgl. z.B. zur Leitkategorie „functional English“ im sprachlichen Unterricht Bourne 2000a; Conteh 2000).

Zur Veränderung der *Gestaltung* von Unterricht in Folge der Output-Steuerung haben neben einer verstärkten Ausrichtung an den standardisierten Zielvorgaben auch die *national strategies* beigetragen. An den Grundschulen, an denen der Unterricht in den 1980er-Jahren stark individualisiert war, sind die Veränderungen im Unterrichtsalltag besonders augenfällig. In dem Maße, in dem die Vermittlung testrelevanter Inhalte und Kompetenzen leitend wurde, gewannen die Anteile lehrerzentrierten Unterrichts an Bedeutung. Diese Entwicklung wird von Beobachtern, die sich mit ethnischer Heterogenität befassen, unterschiedlich bewertet.

Im Hinblick auf den Chancenausgleich begrüßt Bourne (2000a, 2001) die Orientierung an den Lernzielen, sofern sie eine effektivere Vermittlung schulerfolgsrelevanter Inhalte nach sich zieht. Bourne wirft der „progressiven“ Grundschulpädagogik der 1980er-Jahre vor, durch die Tendenz zur Individualisierung dazu beigetragen zu haben, dass die häuslichen Lernausgangslagen der Kinder letztlich den Schulerfolg bestimmten. Im stark binnendifferenzierten Unterricht seien die Kriterien für Bildungserfolg nur implizit leitend gewesen und hätten deshalb am ehesten von Kindern aus bildungsorientierten, englischsprachigen Elternhäusern erkannt und erfüllt werden können. Demgegenüber könne die explizite Formulierung und Vermittlung von Leistungszielen im Unterricht dazu führen, dass mehr Kinder die Standards unabhängig von ihren Lernvoraussetzungen erreichen (vgl. Bourne 2001, S. 14). Die *national strategies* beinhalten Vorgaben für Lehrmethoden, die aus Bournes Sicht einen wesentlichen Beitrag zur Etablierung einer neuen Unterrichtskultur geleistet haben. Diese Unterrichtskultur sei durch eine „sichtbare Pädagogik“ gekennzeichnet, die Bourne mit Konzepten von Basil Bernstein als „strongly classified“ und „strongly framed“ beschreibt (dies. 2000, S. 34): Die Unterrichtsfächer und -ziele seien klar umrissen, und der Stundenplan sei verbindlich (*strong classification*); die Lehrperson mache deutliche Vorgaben für den zeitlichen und inhaltlichen Ablauf (*strong framing*).

In der Grundschule haben insbesondere die *literacy strategy* und die *numeracy strategy* zur Veränderung der Unterrichtskultur beigetragen. Als Teil der *literacy strategy* wurde zum Beispiel im Jahr 1998 eine tägliche *literacy hour* eingeführt, die zusätzlich zum regulären Englischunterricht erteilt wird. Für die *literacy hour* gibt es genaue Vorschriften, die sich nicht nur auf die Inhalte, sondern auch auf den Ablauf der Unterrichtsstunde beziehen. Ein Schwerpunkt ist auch hier die direkte Vermittlung durch die Lehrperson. Die Vorgaben haben nach Aussagen der von mir befragten Schulleiterinnen dazu geführt, dass an vielen Grundschulen in England zumindest im zeitlichen Ablauf annähernd identische Stunden gehalten werden. Die Tendenz zur Vereinheitlichung wird in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion in England häufig mit dem Begriff „entitlement“ begründet. Das Ziel der kontrollierten Unterrichtsentwicklung besteht in dieser Argumentation darin, zu garantieren, dass jedem Kind genau das vermittelt wird, was ihm gemäß nationalem Curriculum zusteht, damit es die Standards erfüllen kann. Unter diesem Gesichtspunkt bewerten die befragten Schulleiterinnen den Ansatz der *literacy hour* grundsätzlich positiv. Gleichzeitig verwei-

sen sie aber auf einen Konflikt zwischen der von außen auferlegten Standardorientierung und dem Wunsch, einen „kreativen“, nicht nur an den vorgeschriebenen Zielen ausgerichteten Unterricht zu halten.

Aus der Sicht von Kritikern der Output-Steuerung deutet vieles darauf hin, dass dieser Konflikt an Schulen mit ethnisch gemischten Schülerschaften in besonderem Maße zum Tragen kommt. Seit der Einführung des Nationalen Curriculums und des Testsystems habe die Orientierung an den *Lernergebnissen* dazu geführt, dass der Blick im Unterricht immer weniger auf die *Lernprozesse* gerichtet wird. Als Folge gebe es weniger Raum für individuelle und unterschiedliche Lernwege als noch in den 1980er-Jahren (vgl. z.B. Galton u.a. 1999). Zwei Studien geben Aufschluss darüber, wie sich diese Entwicklung auf die Unterrichtsqualität im Kontext ethnischer Heterogenität an Primarschulen (Conteh 2000, 2003) und an Sekundarschulen (Kress u.a. 2005) auswirkt.

Kress u.a. (2005) haben Englischunterricht an drei innerstädtischen Sekundarschulen in London beobachtet. Es wurde unter anderem untersucht, wie der Anspruch, allen Schülerinnen und Schülern einen gleichförmigen Zugang zum Nationalen Curriculum zu eröffnen, den Unterricht in ‚benachteiligten Kontexten‘ beeinflusst (vgl. ebd., S. 5). Im Zentrum der Studie stand die Frage, in welchen Varianten Englisch als Schulsprache und als Schulfach unter Bedingungen sozialer, kultureller, ethnischer, religiöser und sprachlicher Vielfalt im Unterricht konstruiert wird. Die Autoren betonen, dass an den untersuchten Schulen in der Vergangenheit vielfältige Unterrichtsformen entwickelt worden seien („a rich and heterodox tradition of subject development“, ebd., S. 5f.). Die ursprünglichen Ansprüche der Kollegien an den Unterricht stünden deshalb in einem Spannungsverhältnis zu den Auflagen der standardorientierten Bildungspolitik. Bei der Analyse videographierten Unterrichts betrachten die Autoren das Verhältnis von Vermittlung durch die Lehrperson und dialogischen Gesprächsabschnitten. Dieses Verhältnis, so ein Ergebnis der Analyse, scheint maßgeblich davon abzuhängen, wie der Leistungsstand der Lerngruppe eingeschätzt wird. Die Konstruktion von Englisch im Unterricht gestalte sich – ganz im Gegensatz zum Anspruch der Vereinheitlichung durch Standardorientierung – für Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von ihren Lernvoraussetzungen unterschiedlich. Viele Lehrpersonen setzten gerade in der Arbeit mit leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern auf die Vorgabe von Lösungsansätzen, die in den Tests reproduziert werden können. Infolgedessen hätten Kinder und Jugendliche, deren außerschulische Erfahrungen am weitesten vom schul- bzw. testrelevanten Wissen entfernt sind, am wenigsten Gelegenheit, ihre eigenen Sichtweisen im Englischunterricht einzubringen bzw. überhaupt zu Wort zu kommen.

Conteh (2000, 2003) hat die Lernwege einer Gruppe von Mädchen aus pakistanischen Familien an einer Grundschule in Bradford in einer ethnografischen Studie untersucht. Sie fragt unter anderem, inwieweit die Mädchen das vielfältige Anregungspotenzial, das ihnen aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit und ihrer kulturellen Hintergründe zur Verfügung steht, für das Lernen in der Schule nutzen können. Bei der Analyse von Unterricht nimmt Conteh eine konstruktivistische Perspektive ein und bewertet die Gesprächs- und Lernkultur in der untersuchten Grundschulklasse positiv: Die interaktive Konstruktion von Bedeutung werde durch die Beiträge der Kinder mit unterschiedli-

chen sprachlichen und kulturellen Hintergründen auf vielfältige Weise geprägt. In diesem Kontext beschreibt Conteh die Tatsache, dass effektives Unterrichten im Zuge der Standardorientierung an den Ergebnissen und weniger an den Lernprozessen festgemacht wird, als einen Konflikt, der unter anderem das Selbstverständnis von Lehrkräften in Frage stelle (vgl. Conteh 2000, S. 109). Generell sei zu hinterfragen, inwieweit die Erfüllung der Standards überhaupt für erfolgreiches Lernen steht (ebd., S. 2).

3. Perspektiven in Deutschland

Auch in der aktuellen Diskussion in Deutschland geht es um die Ambivalenz von Bildungsstandards im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität und die Herstellung von Chancengleichheit im Bildungssystem. Die wichtigsten Argumente aus dieser Diskussion sollen abschließend vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus England betrachtet werden.

3.1 Standardisierung und Berücksichtigung von Heterogenität

Diskutiert wird der Widerspruch zwischen Heterogenität in der Schülerschaft und Standardisierung im Sinne einer Vereinheitlichung schulischer Inhalte. Es besteht die Befürchtung, dass im Zuge der Standardisierung das Potenzial eines konstruktiven schulischen Umgangs mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern vernachlässigt wird (vgl. Spinner 2005, S. 9). Diese Bedenken entsprechen den Erfahrungen in England, wo die Vielfalt der schulischen Inhalte aus Sicht der meisten Erziehungswissenschaftler durch die Einführung des Nationalen Curriculums und standardisierter Leistungsziele reduziert worden ist. Obwohl sich die Bildungsstandards der KMK in Deutschland nicht primär auf das Curriculum richten, wird mit ihnen der Anspruch verbunden, die wesentlichen Inhalte eines Fachs zu umreißen, an denen Schülerinnen und Schüler die standardisierten Kompetenzen entwickeln sollen; sie sind also neben *Performance Standards* auch Inhaltsstandards (vgl. KMK 2004, S. 9). Die Kanonisierung und Vereinheitlichung schulischer Inhalte wird derzeit vor allem auf Länderebene vorangetrieben, wo die Bildungsstandards zum Beispiel als Grundlage für zentralisierte Abschlussprüfungen und länderübergreifende Rahmenpläne fungieren. Indem verbindliche Bildungsstandards festlegen, welches Wissen für den Schulerfolg relevant ist, transportieren sie gesellschaftliche Konventionen, Normen und kulturelle Selbstverständnisse (vgl. Tenorth 2005), zu denen in der heterogenen (Einwanderungs-) Gesellschaft zwangsläufig nicht alle Bevölkerungsgruppen den gleichen Zugang haben. Dies ist allerdings kein neues Problem, denn jedes schulische Curriculum basiert auf einer Auswahl von Inhalten, die tendenziell die gesellschaftliche Dominanzkultur repräsentiert. In diesem Kontext bergen Bildungsstandards aus der Sicht ihrer Befürworter das Potenzial, die Bedingungen für Schulerfolg durch explizit normierte Leistungserwartungen immerhin transparent zu machen und die Vermitt-

lung des schulerfolgrelevanten Wissens in der Schule zu gewährleisten. Wenn die Zukunftschancen der Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft in der Schule zumindest angeglichen werden sollen, ist Vereinheitlichung demnach ebenso notwendig wie die Berücksichtigung individueller Lernausgangslagen.

3.2 „High Standards for All“ versus Selektionsfunktion von Standards

In England begrüßen Bildungsforscher, die sich mit der Frage der Chancengleichheit in ethnisch heterogenen Kontexten befassen, die Parole „high standards for all“. Seit New Labour besteht der Anspruch, dass alle Schülerinnen und Schüler im öffentlichen Bildungssystem befähigt werden, die standardisierten Leistungsziele zu erreichen, und zwar explizit auch die Schülergruppen, die bisher nachweislich nur unterdurchschnittliche Leistungsergebnisse erzielen und zu denen bestimmte ethnische Minderheiten gehören. Auch wenn die praktische Umsetzung dieses Anspruchs, wie oben erläutert, durch die Bedingungen auf dem freien Schulmarkt in England unterlaufen wird, besteht ein grundsätzlicher Unterschied in den Voraussetzungen der Standardorientierung in England und Deutschland darin, dass der Anspruch „high standards for all“ in Deutschland von vornherein nicht in vollem Umfang verfolgt wird. Eingeschränkt wird dieser Anspruch nämlich durch das Konzept der „Regelstandards“ und die Tatsache, dass die schulabschlussbezogenen Bildungsstandards der KMK im dreigliedrigen Schulsystem Gefahr laufen, eine Selektionsfunktion zu erhalten. Regelstandards sagen wenig darüber aus, welche Bildungsqualität für die große Gruppe der an deutschen Schulen unterdurchschnittlich erfolgreichen Schülerinnen und Schüler angestrebt wird, und sie beschreiben die Leistungsergebnisse dieser Gruppe defizitär als Abweichung von den gesetzten Erwartungen (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 28). Werden die Tests zur Überprüfung der Bildungsstandards, wie geplant, in den Abschlussklassen durchgeführt, können die Standards außerdem eine Selektionsfunktion erhalten und als Prüfungsstandards fungieren, während die Identifikation von Förderbedarfen und eine daran anschließende Leistungsförderung in den Hintergrund treten. Das Potenzial von Bildungsstandards, durch eine erhöhte Verbindlichkeit des in der Schule zu vermittelnden Wissens und Könnens ausgleichend auf Bildungsgleichheit zu wirken, würde so eingeschränkt. Dieses Potenzial wird in der Diskussion in Deutschland der Verabschiedung von „Mindeststandards“ zugeschrieben (vgl. ebd., S. 27f.). Mindeststandards würden die Basiskompetenzen, die *allen* Kindern zu vermitteln sind, definieren und so potenziell dazu beitragen, ein insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Lernausgangslagen faires schulisches Angebot zu gewährleisten.

3.3 Bildungsmarkt, Schulautonomie und positive Diskriminierung

Auf dem Bildungsmarkt in England wird die Konkurrenz unter den Einzelschulen unter anderem auf der Grundlage der auf Schulebene erreichten Leistungsstandards ausgetragen. Soziale Segregation an den Schulen und die Benachteiligung bestimmter Schüler-

gruppen wurden dadurch, wie oben beschrieben, vorangetrieben. Auch in Deutschland nimmt die Konkurrenz unter den Schulen im Zuge der Autonomiebewegung zu. Langfristig wird die freie Schulwahl durch die Eltern, die in den meisten Bundesländern auch im Grundschulbereich sukzessive eingeführt wird, dazu beitragen. In diesem Kontext wird die bildungspolitische Forderung nach einer positiven Diskriminierung von Schulen mit einer sozial benachteiligten Schülerschaft laut. Eine Orientierung an Leistungsstandards, die Selbständigkeit von Schulen und Chancengleichheit müssten sich nicht ausschließen, so die Argumentation, wenn bestimmte Schulen durch positive Diskriminierung in die Lage versetzt würden, geeignete Förderangebote für Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Lernausgangslagen zu entwickeln (vgl. z.B. Klemm/Rolff 2002, S. 31). Angesichts der Erfahrungen in England handelt es sich dabei um eine optimistische Einschätzung. Zwar sind antidiskriminatorische Maßnahmen zur Bekämpfung ethnischer Ungleichheit im englischen Bildungssystem weiter entwickelt als im deutschen. Aber die durch den Wettbewerb bedingte strukturelle Diskriminierung benachteiligter Schülergruppen bleibt dadurch weitgehend unbeeinflusst. Gomolla (2005) kommt bei ihrer Analyse der Entwicklungen in England zu dem Schluss, dass die vorhandenen Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengleichheit durch die Autonomisierung unterlaufen werden. Daraus leitet Gomolla für die Bildungspolitik in Deutschland die Forderung ab, die neuen Steuerungselemente selbst – unabhängig von zusätzlichen Maßnahmen positiver Diskriminierung – dahingehend zu prüfen, ob sie Chancengleichheit im Kontext von Heterogenität unterstützen (vgl. ebd., S. 267). Im Falle der Bildungsstandards wurde bereits deutlich, dass das Konzept der Regelstandards und die absehbare Selektionsfunktion der Standards einer solchen Prüfung nicht standhalten. Und mit einer regelmäßigen Überprüfung der Bildungsstandards durch externe Tests kann darüber hinaus auch in Deutschland eine Konkurrenz unter Schulen entstehen, die, wie in England, zu Ungunsten leistungsschwacher Schülergruppen ausgetragen wird.

Auch wenn ihr Einfluss auf dem freien Bildungsmarkt begrenzt ist, gibt es in England standardbasierte Kontrollsysteme und Ansätze positiver Diskriminierung, die sich auf das Kriterium der Ergebnisgerechtigkeit im Bildungssystem richten (vgl. Gomolla 2005, S. 266). Dazu gehören insbesondere das ethnische Monitoring und der *Ethnic Minority Achievement Grant (EMAG)* – zwei Ansätze, die im Hinblick auf die Berücksichtigung migrationsbedingter Heterogenität bei den Reformen im deutschen Bildungssystem eine Orientierung sein können. Sie tragen dazu bei, dass Schülergruppen, die die gesetzten Leistungsziele regelmäßig nicht erreichen (*underachieving groups*), auf Schul- und Bildungssystemebene identifiziert und speziell unterstützt werden. Die Schulen in England wurden vor die Aufgabe gestellt, die Leistungsergebnisse dieser Gruppen zu verbessern und die Verbesserungen zu belegen. Dieses Vorgehen führte an manchen Schulen dazu, dass Schülerinnen und Schüler aus bestimmten ethnischen Minderheiten Leistungsergebnisse erzielten, die ihnen in der Vergangenheit niemand zugetraut hatte (vgl. Bourne 2000b). Im nationalen Vergleich der Daten werden die Leistungsentwicklungen in den ethnischen Gruppen sehr differenziert dokumentiert, wobei ethnische Herkunft als deskriptive Kategorie verwendet wird; unter- und überdurchschnittliche

Leistungsergebnisse werden mit dieser Kategorie beschrieben (vgl. z.B. DfES 2005). Im Gegensatz dazu verweist die Kategorie „Migrationshintergrund“ bei Leistungsvergleichen in Deutschland bisher einseitig auf unterdurchschnittliche Leistungsergebnisse. Die mir bekannten Darstellungen von Leistungsergebnissen fokussieren die Unterscheidung zwischen Schülerinnen und Schülern, die den dominanten Normalitätserwartungen entsprechen (Geburtsland der Eltern Deutschland / Familiensprache Deutsch) und denen, die diesen Erwartungen nicht entsprechen („andere“ Geburtsländer / „andere“ Familiensprachen). Die Folgerung, dass Schülerinnen und Schüler Leistungsstandards nicht erreichen, *weil* sie die genannten Normalitätserwartungen nicht erfüllen, liegt nahe und ist in Deutschland verbreitet. Oft werden hohe Leistungserwartungen an „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ – auch in der Debatte um „Bildungsstandards“ – von vornherein in Frage gestellt (vgl. Arnold 2005). Der tendenziell defizitorientierte Diskurs über „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ unterscheidet sich grundlegend von der in England dominanten „high standards for all“-Rhetorik. Auch in Deutschland könnte eine differenzierte Dokumentation von Leistungsergebnissen unterschiedlicher Schülergruppen auf Schul- und Bildungssystemebene den Blick für Benachteiligungen in migrationsbedingt heterogenen Kontexten schärfen – und gleichzeitig deutlich machen, dass ein „Migrationshintergrund“ nicht *zwangsläufig* eine ungünstige Lernausgangslage darstellt. Aufgrund des ganz anderen historischen Hintergrunds wäre die Kategorie Ethnie, anders als in England, dafür ungeeignet; sinnvoll wäre zum Beispiel eine differenzierte Berücksichtigung der Familiensprachen, der Herkunftsländer und in bestimmten Kontexten der Religionszugehörigkeit der Familien (vgl. Fürstenau/Gogolin/Yagmur 2003). Einen Beitrag zum Chancenausgleich kann so ein Monitoring aber nur leisten, wenn die Schule es sich konsequent zur Aufgabe macht, dass *alle* Schülerinnen und Schüler bestimmte Leistungsziele unabhängig von ihren Lernausgangslagen erreichen.

Literatur

- Ackeren, I. van (2005): Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte – Integrationsbedingungen und -strategien in sechs Vergleichsländern. In: Döbert, H./Fuchs, H.-W. (Hrsg.): Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich. Münster u.a.: Waxmann, S. 15-41.
- Ackeren, I. van/Klemm, K. (2004): Integration of students with a migration background. In: Döbert, H./Sroka, W. (Hrsg.): Features of Successful School Systems. A Comparison of Schooling in Six Countries. Münster u.a.: Waxmann, S. 99-109.
- Akpeneye, G. (2004): Social Inclusion or Neo-Assimilationism: Do 21st century social inclusion policies have a significantly different philosophical base from the assimilationism advocated in the mid 20th century? Paper presented at the European Education Research Association Conference, Crete.
- Arnold, K.-H. (2005): Mehr Fairness im Bildungssystem. Fragen zu Standards und Vergleichsarbeiten. In: Becker, G./Bremerich-Vos, A./Demmer, M./Maag Merki, K./Priebe, B./Schwippert, K./Stäudel, L./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXIII, S. 25-27.

- Ball, S.J. (2003): *Class Strategies and the Education Market. The Middle Class and Social Advantage*. London u.a.: RoutledgeFalmer.
- Barber, M. (1999): *The Big Picture: The National Achievement Agenda and Minority Ethnic Pupils*. In: *Multicultural Teaching* 17, H. 3, S. 6-10.
- Berkeley, R. (2001): *Excluded or Empowered: The National Curriculum and Exclusions*. In: Cullingford, C./Oliver, P. (Hrsg.): *The National Curriculum and its Effects*. Aldershot u.a.: Ashgate, S. 103-119.
- Blackledge, A. (2001): *Literacy, schooling and ideology in a multilingual state*. In: *The Curriculum Journal* 12, H. 3, S. 291-312.
- Bourne, J. (2000a): *New Imaginings of Reading for a New Moral Order. A Review of the Production, Transmission and Acquisition of a New Pedagogic Culture in the UK*. In: *Linguistics and Education* 11, H. 1, S. 31-45.
- Bourne, J. (2000b): *A Plea for Effective Ethnic Monitoring in Multiethnic Schools*. In: *Westminster Studies in Education* 23, S. 5-18.
- Bourne, J. (2001): *Fixing ‚ability‘: Discourses of inclusion, diversity and the Standards Agenda*. Southampton: University of Southampton.
- Conteh, J. (2000): *Multilingual Classrooms, Standards and Quality: Three Children and a Lot of Bouncing Balls*. In: *Language and Education* 14, H. 1, S. 1-17.
- Conteh, J. (2003): *Succeeding in diversity. Culture, language and learning in primary classrooms*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- DfES (2005): *Ethnicity and Education: The Evidence of Minority Ethnic Pupils*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Döbert, H./Fuchs, H.-W. (Hrsg.) (2005): *Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Döbert, H./Sroka, W. (Hrsg.) (2004): *Features of Successful School Systems. A Comparison of Schooling in Six Countries*. Münster u.a.: Waxmann.
- Fürstenau, S./Gogolin, I./Yagmur, K. (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Galton, M./Hargreaves, L./Comber, C./Wall, D./Pell, T. (1999): *Changes in Patterns of Teacher Interaction in Primary Classrooms: 1976-96*. In: *British Educational Research Journal* 25, H. 1, S. 23-37.
- Gillborn, D. (2004): *Anti-racism: from policy to praxis*. In: Ladson-Billings, G./Gillborn, D. (Hrsg.): *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*. London u.a.: RoutledgeFalmer, S. 35-48.
- Gillborn, D./Youdell, D. (2000): *Rationing Education. Policy, Practice, Reform and Equity*. Buckingham u.a.: Open University Press.
- Gomolla, M. (2005): *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz*. Münster u.a.: Waxmann.
- Grundschulverband (2004): *Stellungnahme des Grundschulverbands zu: „Bildungsstandards“ Deutsch und Mathematik für die Primarstufe*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kim, J.S./Sunderman, G.L. (2005): *Measuring academic performance under NCLB: Implications for educational equity*. In: *Educational Researcher* 34, H. 8, S. 3-13.
- King, A.S. (1993): *Introduction*. In: King, A.S./Reiss, M.J. (Hrsg.): *The Multicultural Dimension of the National Curriculum*. London u.a.: The Falmer Press, S. 2-20.
- Klemm, K./Rolff, H.-G. (2002): *Chancengleichheit – eine unabgeholte Forderung zur Schulreform*. In: Kampshoff, M./Lumer, B. (Hrsg.): *Chancengleichheit im Bildungswesen*. Opladen: Leske + Budrich, S. 21-33.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./u.a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.

- Klieme, E./Laukart, J. (2004): Understanding and application of standards. In: Döbert, H./Sroka, W. (Hrsg.): Features of Successful School Systems. A Comparison of Schooling in Six Countries. Münster u.a.: Waxmann, S. 77-85.
- KMK (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter: <http://www.kmk.org/schul/home.htm>. Stand: 22.5.2006.
- Kress, G./Jewitt, C./Bourne, J./Franks, A./Hardcastle, J./Jones, K./Reid, E. (2005): English in Urban Classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning. London u.a.: RoutledgeFalmer.
- Matthews, P. (2004): The Work and Impact of OFSTED. In: Fitzner, T. (Hrsg.): Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. Bad Boll: Evangelische Akademie Bad Boll, S. 220-233.
- Modood, T./Berthoud, R./Lahey, J./Nazroo, J./Smith, P./Beishon, S. (1997): Diversity and Disadvantage. Ethnic Minorities in Britain. London: Policy Studies Institute.
- Reid, E. (2000): „Who is to blame?“ A Case Study on Shakespeare Teaching in London. In: Gogolin, I./Kroo, S. (Hrsg.): „Man schreibt, wie man spricht.“ Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster u.a.: Waxmann, S. 83-106.
- Schwieb, B. (2005): Ein blinder Fleck: Schulentwicklung und Schulverbesserung von „schwachen“ Schulen in England und Wales. Probleme und Entwicklungsansätze. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, H. 3, S. 380-396.
- Spinner, K.H. (2005): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: Didaktik Deutsch 11, H. 18, S. 4-13.
- Tenorth, H.-E. (2005): Auch eine Konvention bedarf der Rechtfertigung. Legitimationsprobleme bei Bildungsstandards. In: Becker, G./Bremerich-Vos, A./Demmer, M./Maag Merki, K./Priebe, B./Schwippert, K./Stäudel, L./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft, H. XXIII, S. 30-31.

Abstract: *On the basis of experiences gained in England, the author discusses the dangers and the potential inherent in educational standards and in management by output control with regard to equality of educational opportunity in ethnically heterogeneous contexts. Three levels – that of the educational system, that of the school, and that of the classroom – are taken into consideration. It is shown in how far the concept of ethnic monitoring common in England contributes to the levelling of opportunities, whereas the conditions on the free educational market run counter to the claim of enabling all students to reach certain achievement standards. In a final part, the perspectives for the development of educational standards in Germany are discussed against the background of insights gained in England.*

Anschrift der Autorin:

Dr. Sara Fürstenau, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Sektion für Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, E-Mail: Fuerstenau@erzwiss.uni-hamburg.de.