

Klieme, Eckhard

Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem

Die Deutsche Schule 95 (2003) 1, S. 10-16



Quellenangabe/ Reference:

Klieme, Eckhard: Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 1, S. 10-16 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274375 - DOI: 10.25656/01:27437

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274375>

<https://doi.org/10.25656/01:27437>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Eckhard Klieme

Bildungsstandards

Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem

In der Diskussion um die PISA-Studie haben Bildungspolitiker aller Parteien die Forderung aufgestellt, verbindlich festzulegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in Deutschland erreichen sollen, und darüber hinaus die Erfüllung dieser Standards regelmäßig zu prüfen. Für die Entwicklung und Implementation von nationalen Standards sprechen in der Tat mehrere Befunde der Studie:

PISA zeigt, dass die Leistungen der Schüler innerhalb Deutschlands so stark variieren wie in keinem anderem Teilnehmerstaat. Im oberen Leistungsbereich kann Deutschland mit den meisten OECD-Staaten mithalten, aber im unteren Leistungsbereich fallen die deutschen Schüler erheblich gegen die Schüler anderer Staaten ab. Dies wurde als Hinweis darauf interpretiert, dass es in unserem Land an Mindeststandards fehlt, die in der Ausbildung beispielsweise von Lesekompetenz oder mathematischer Kompetenz erreicht werden müssen.

Zum Zweiten hat die Zusatzstudie PISA-E gezeigt, dass es innerhalb Deutschlands erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern gibt, die im Interesse des Gleichheitsgebots (gleiche Bildungschancen für alle Jugendlichen, unabhängig vom Wohnort) verringert werden sollten.

Und zum Dritten lassen die internationalen Ergebnisse der PISA-Studie, insbesondere die sehr guten Ergebnisse der skandinavischen Staaten, der Niederlande und einiger angloamerikanischer Staaten, vermuten, dass Länder, die systematische Qualitätssicherung betreiben – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, durch zentrale Prüfungen, oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen – insgesamt höhere Leistungen erreichen.

Zuständig für die Setzung von Standards und die Prüfung ihrer Erreichung sind die Länder, die sich im Rahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) abstimmen. Die KMK hat nun am 25. Juni 2002 beschlossen, nationale Bildungsstandards in Kernfächern für bestimmte Jahrgangsstufen und Abschlussklassen zu erarbeiten. Zur Überprüfung sind landesweite Orientierungs- und Vergleichsarbeiten vorgesehen, auch bundesweite Vergleichsuntersuchungen. Dazu sollen z. B. PISA sowie der gegenwärtig vorbereitete Deutsch-Englisch-Test DESI genutzt werden. Die hier gewonnenen Daten sollen zudem in eine zukünftige nationale Bildungsberichterstattung einfließen.

Nicht zufällig ist diese Diskussion über Bildungsstandards im Kontext von *Large-Scale-Assessments* entstanden – setzen doch diese Studien voraus, dass eine Klärung von Bildungszielen so weit gediehen ist, dass man sich sogar auf internationaler Ebene auf zu erfassende Fähigkeitsbereiche, Aufgabentypen und

schließlich konkrete Testitems einigen kann. In PISA wurden insofern Standards gesetzt, als man ...

- (1.) grundlegende Vorstellungen über Ziele und Inhalte von Bildung – orientiert an dem pragmatischen Konzept der Grundbildung und der Idee des lebenslangen Lernens – formuliert,
- (2.) einige Kompetenzbereiche zur Erfassung ausgewählt und
- (3.) konkrete Dimensionen und Stufen der zu erwerbenden Kompetenzen bestimmt hat.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, aber auch – über alle gemittelt – einer Schule oder eines Landes ließen sich dann auf den Kompetenzdimensionen einordnen und mit den Leistungen anderer vergleichen.

1. Was sind Bildungsstandards?

Nationale Bildungsstandards für Deutschland müssten nun bestimmen, welche Kompetenzen wir unseren Kindern und Jugendlichen vermitteln wollen – sei es in Übereinstimmung mit PISA oder unabhängig davon.

Standards beschreiben in einem ersten Schritt, welche Lernergebnisse man bis zum Ende eines bestimmten Jahrgangs oder einer Altersstufe erwartet. Es geht um Wissen, um Haltungen, Einstellungen, Interessen und um grundlegende Fähigkeiten, die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. Man spricht daher von *content standards* oder curricularen Standards. Anders als in Lehrplänen werden aber nicht einzelne Lernziele und -inhalte aufgelistet und zeitlich angeordnet. Standards sollten vielmehr die zentralen Kompetenzbereiche herausarbeiten, die im Laufe der schulischen Ausbildung aufgebaut werden. Standards müssen daher die Grundprinzipien des Lernens und die Leitbilder der Fächer klar darlegen.

So genannte Leistungsstandards (im Amerikanischen *performance standards*) gehen einen Schritt weiter und legen fest, welchen Grad an Kompetenzerreichung man für eine bestimmte Schülergruppe in einem bestimmten Alter bzw. einer bestimmten Klassenstufe vorsehen möchte. Es handelt sich also um Normen, deren Erfüllung oder Nichterfüllung dann durch entsprechende Testverfahren beurteilt werden kann. Letztlich muss eine Marke auf den Testskalen festgelegt werden, die man als „erstrebenswert“ oder „ausreichend“ charakterisiert. Diese Normen sind ausschließlich auf die Lernergebnisse ausgerichtet, nicht auf Lernprozesse oder beispielsweise die Ausstattung von Schulen.

„Bildungsstandards“ in diesem Sinne standardisieren gerade nicht den Prozess der Bildung, das heißt Lehren und Lernen; sie definieren hingegen eine normative Erwartung, auf die hin Schule erziehen und ausbilden soll. Diese Erwartung sollte auf nationaler Ebene verbindlich sein: Die Wege dorthin, die genaue Einteilung der Lernzeit, der Umgang mit personellen und finanziellen Ressourcen und anderes kann dem Bundesland oder sogar der einzelnen Schule überlassen bleiben. Versteht man „Standards“ im Sinne von „Mindeststandards“, wie es üblicherweise gemeint ist, so bleibt es auch jeder Schule bzw. jedem Land unbenommen, über dieses Mindestniveau hinaus erweiterte Ziele zu formulieren, ergänzende pädagogische Leitideen ins Spiel zu bringen und somit ein eigenständiges pädagogisches Profil zu entfalten. In diesem Sinne sollten „Bildungsstandards“ nicht Angst vor „Gleichmacherei“ auslösen. Stän-

dards, die Schulen auf Ergebnisse verpflichten, sind vielmehr erst die Voraussetzung für die Gewährung von „Autonomie“, d. h. für eine erweiterte Verantwortung der einzelnen Schule, etwa im Bereich von Lehrplanung, Personalauswahl und -einsatz oder in der Gestaltung von Integrations- und Fördermaßnahmen.

2. Standards und Gerechtigkeit

Die Idee, dass überregional gewisse Mindestniveaus eingefordert werden müssen, wird seit langem in der deutschen Bildungspolitik im Zusammenhang mit der Vergabe von Studienplätzen diskutiert. Die Erkenntnis aus Studien der Siebzigerjahre, dass dieselbe Note in den Bundesländern durchaus unterschiedliche Leistungsstände widerspiegeln kann, führte zu erheblichen politischen und juristischen Auseinandersetzungen. Orientiert man sich an einem strikt meritokratischen Ideal, d. h. einer Idee von Gerechtigkeit, nach der nur die Leistung darüber entscheidet, wer welche Bildungs- und Karrierechancen bekommt, wäre doch anzustreben, dass die Zertifikate und Noten in Schulabschlüssen tatsächlich Gleiches auf gleiche Weise beziffern und bezeichnen. Dann aber ist es unabdingbar, mit Hilfe von Standards ein Auseinanderdriften von Schulformen, Ländern und Einzelschulen zu vermeiden.

3. Standards und Qualitätsentwicklung an Schulen

Neben die klassische, gerade in der deutschen Diskussion bis heute viel beachtete Fairnessthematik ist nun durch PISA ein ganz anderes Motiv für die Entwicklung von Standards getreten. Unabhängig von der Gerechtigkeitsfrage geht es darum, dass eine Orientierung an schulübergreifend festgelegten Standards jeder einzelnen Schule bzw. jedem einzelnen Lehrer hilft, die Qualität der eigenen Arbeit fortlaufend zu überprüfen und schrittweise zu verbessern. Dieses Motiv steht und fällt allerdings mit dem Nachweis, dass Standards sich tatsächlich auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen auswirken. Eine solche qualitätssichernde Wirkung von Standards lässt sich auf verschiedenen Wegen denken:

- Die Auseinandersetzung mit Standards fördert den pädagogischen Zielklärungsprozess. In unserem Schulsystem verorten sich Schüler und Lehrer bislang nur in ihrem unmittelbaren sozialen Kontext, der Klasse bzw. der Schule. Übergreifende Standards könnten dazu beitragen, dass man sich selbst realistischer einschätzt und zugleich anspruchsvollere Ziele setzt.
- Die Rückmeldung, die aus einer empirisch festgestellten Diskrepanz zwischen erreichten und erwarteten Leistungsergebnissen resultiert, könnte die professionelle Reflexion über das eigene pädagogische Handeln befördern und somit zur Verbesserung des Unterrichts beitragen.
- Die Nutzung von Testinstrumenten, die auf Standards abgestimmt sind, kann insbesondere die diagnostische Kompetenz der Lehrer fördern, indem diese ihren eigenen Eindruck mit den Testergebnissen abgleichen.
- Auf der Schulebene kann die Auseinandersetzung mit Standards und Testergebnissen dazu führen, dass Lehrer stärker untereinander kooperieren, sich wechselseitig beraten und einen Konsens über pädagogische Konzepte ausbilden. Dies sind Prozesse, die für Schulentwicklung ganz besondere Bedeutung haben.

Allerdings hat die Schulforschung bislang solche qualitätssteigernden Wirkungen nicht wirklich belegen können. Gerade in Deutschland sind möglicherweise in der Diskussion nach TIMMS zu hohe Erwartungen geweckt worden, die sich an die bloße Rückmeldung von Testergebnissen an die Schulen knüpfen. Aus Nachbarländern, die eine längere Tradition der standardbezogenen Schulleistungsdiagnostik haben, liegen keine systematischen Befunde zur unmittelbaren Auswirkung auf die Qualität der schulischen Ausbildung vor. Erfahrungen zum *standards-based school development* in den USA belegen, dass es darauf ankommt, die Evaluation des Unterrichts mit konkreten Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer bzw. Kollegien zu verbinden. Auch in Deutschland sollte man sich darauf einstellen, dass ein vermehrter Bedarf an Beratung und Unterstützung entsteht, wenn man die Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig verbessern will.

Zurückhaltung ist angesagt, wenn man sich von groß angelegten Schulleistungsstudien konkrete Förderhinweise für einzelne Schülerinnen und Schüler erhofft. PISA, DESI und andere Studien zielen auf die Schul- oder Klassenebene. Für den einzelnen Schüler sind die Messungen zu schmal und zu ungenau angelegt, um verlässliche individuelle Profile ermitteln und Prognosen stellen zu können. In Zukunft wird daher eine effiziente und aussagefähige Verzahnung von großen Studien (die als „Screening“-Verfahren dienen könnten) und Einzelfalldiagnostik gefragt sein.

4. Internationale und nationale Tendenzen

Wie auch immer man die beiden genannten Motive (Gerechtigkeit und Qualitätsentwicklung) beurteilen mag – eine Diskussion über Bildungsstandards bleibt dem deutschen Schulsystem schon auf Grund internationaler Entwicklungen nicht erspart. Nicht nur die OECD macht sich quasi anheischig, über ihre Indikatorensysteme zu definieren, was eine zeitgemäße Bildung ausmacht oder worin sich „gute Schulen“ auszeichnen. Auch die Europäische Union hat sich zunehmend als Institution definiert, die – motiviert durch das Konzept der „Wissensgesellschaft“, der *Knowledge-driven Economy* – gemeinsame bildungspolitische Ziele festlegt und überprüft. Auf dem europäischen Gipfel in Lissabon im März 2000 wurde ein entsprechendes Programm verabschiedet, dass inzwischen mit dreizehn bildungspolitischen Zielsetzungen von der Kommission konkretisiert worden ist. Eines dieser Ziele lautet „Entwicklung von *Skills* für die Wissensgesellschaft“. Hierzu wird zwar hervorgehoben, dass es innerhalb der europäischen Staaten kein gemeinsames Verständnis von Skills, Kompetenzen, usw. gibt; gleichwohl wurde bereits vom EU-Ministerrat eine Liste von „key competencies“ als Leitlinie verabschiedet. Sie umfasst Grundbildung (*Literacy*) im Bereich des Rechnens und des Lesens, Grundkompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie, Fremdsprachen, informations- und computertechnische Fähigkeiten sowie soziale Fähigkeiten, „Unternehmergeist“ und „General culture“.

Zum Aufbau eines kontinuierlichen Systemmonitorings sollen in einer ersten Phase die Kompetenzmessungen aus PISA verwendet werden, darüber hinaus wird innerhalb der EU-Kommission auch an eigenen Testinstrumenten und Indikatorensystemen gearbeitet. Faktisch werden also von „oben“, auf internationaler Ebene, wenn nicht Leistungs-Standards (Zielwerte), so doch Zieldimen-

sionen vorgegeben. Wenn man auf ein eigenständiges Profil unserer Schulen Wert legt, muss man sich also der Diskussion über Ziele und Standards stellen.

Ein Blick in bildungspolitische Erklärungen seit Veröffentlichung der PISA-Studie zeigt, dass die Botschaft parteiübergreifend angekommen und angenommen ist. Fast scheint sogar ein Wettlauf begonnen zu haben um die schnellstmögliche Formulierung von Leistungsstandards. Aus Sicht einer erziehungswissenschaftlichen Forschung, die sich – auch mit Blick auf internationale Entwicklungen – systematisch mit den Möglichkeiten und den „Nebenwirkungen“ der Standardsetzung beschäftigt, muss allerdings vor übereilten Lösungen gewarnt werden. Diese könnten sich schon mittelfristig pädagogisch nachteilig auswirken und die hohe Akzeptanz von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung wieder in Frage stellen.

Professionelle Bildungsstandards müssten u.a. folgenden Kriterien genügen:

- Bildungspolitische, pädagogische und fachliche Leitvorstellungen müssten explizit einfließen. Bildungsstandards sollten nicht einfach wie Lehrpläne formuliert sein, d.h. Listen von Lerninhalten und Verhaltenserwartungen angeben. Sie sollen vielmehr deutlich machen, worin zentrale Kompetenzen bestehen, wie sie sich entwickeln und gefördert werden können.
- Der Schritt vom *content standard* zum Leistungsstandard bedarf einer sorgfältigen, methodisch aufwendigen Testentwicklung, die in Deutschland erst am Anfang steht. „Musteraufgaben“ reichen dafür nicht aus.
- PISA war nicht zuletzt deshalb so aufregend, weil es unser gegliedertes Schulsystem mit einheitlichen Vergleichskriterien konfrontierte. Wichtig wäre es also, über Schulformen bzw. Bildungsgänge hinweg einen gemeinsamen Rahmen von Kompetenzerwartungen zu formulieren, aus dem sich dann unterschiedliche Profile oder Niveaus ableiten lassen.
- Das gesamte Instrumentarium der Qualitätssicherung – von der Leistungsbewertung im Unterrichtsalltag über Vergleichsarbeiten und fachliche Absprachen an der Schule, Landestests und gegebenenfalls zentrale Prüfungen bis zu (inter)nationalen Studien – sollte so kombiniert werden, dass die Komponenten sich sinnvoll ergänzen. Werden nämlich verschiedene Dinge in einen Topf geworfen, so kann bei Praktikern der Eindruck entstehen, durch eine Testlawine belastet und entmündigt zu werden.

5. Standardbezogene Evaluation von Schulen und Bildungssystemen

Soviel zu der Entwicklung von Bildungsstandards im engeren Sinne, das heißt Erwartungen an Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen. Davon zu unterscheiden sind Erwartungen, die sich unmittelbar auf die Arbeit von Schulen beziehen. Sie gehen aus von erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Konzepten einer „guten Schule“ oder sie entstehen in der Arbeit an Schulprogrammen. Ein beeindruckendes Beispiel ist das so genannte Nationale Curriculum in Schweden (www.skolverket.se/pdf/lpoe.pdf), das eher ein nationaler Standard für die Arbeit von Schulen ist als ein Lehrplan.

Nicht das einzige, aber natürlich ein zentrales Thema sind dabei leistungsbezogene Ziele, auch wenn sie in der bisherigen Praxis der Schulevaluation in Deutschland kaum eine Rolle spielen. Sie bestehen nicht nur aus Erwartungen an das durchschnittliche Niveau der fachlichen bzw. fachübergreifenden Kom-

petenzen, sondern auch in Vorstellungen über die erwartete Streuung (beispielsweise, wenn eine Schule beabsichtigt, die Leistungsheterogenität zu verringern) oder in Förderzielen für spezielle Gruppen (z. B. Ausländer, besonders schwache Schüler). Hinzu kommen Qualitätskriterien, die der Schuleffektivitäts- und Unterrichtsqualitätsforschung entlehnt sind. Hier wäre beispielsweise von der Intensität der Kooperation zwischen den Lehrern zu sprechen, von klaren und konsistenten Leistungserwartungen, von der Einbeziehung der Eltern in die Arbeit der Schule, von einem angenehmen und akzeptierenden Schulklima, und nicht zuletzt von klarem, strukturiertem sowie kognitiv aktivierendem Unterricht.

Bei „weichen“ Kriterien wie Lehrerkooperation und Schulklima, die durch Fragebögen erfasst werden, ist es jedoch besonders schwierig, Stufen zu definieren und eine bestimmte Stufe als Standard festzulegen. Stattdessen behilft man sich im Allgemeinen damit, dass man soziale Vergleichsnormen einführt, das heißt die einzelne Schule an den Ergebnissen anderer Schulen und vor allem an besonders erfolgreichen Schulen misst (sog. Benchmarks). Auch hier kann man also von Standards sprechen, von „Bildungsstandards“ im erweiterten Sinne, bei denen es sich jedoch nicht bzw. nicht ausschließlich um (aggregierte) Leistungsstandards handelt, sondern im allgemeineren Sinne um Qualitätsstandards für die Schulentwicklung. Vorarbeiten hierzu werden beispielsweise im Projekt „SEL“ am DIPF geleistet, das „Pädagogische Entwicklungsbilanzen“ für Schulen in Hessen erstellt, in verschiedenen BLK-Modell-Programmen, in Arbeiten der Bertelsmannstiftung oder im niedersächsischen Qualitätsnetzwerk von Schulen.

Entscheidendes Merkmal einer professionellen Schulevaluation ist nach dem heutigen „state of the art“, dass die entsprechenden Kriterien nicht „absolut“ gemessen und rückgemeldet werden, sondern dass dabei die Rahmenbedingungen der Schule (beispielsweise die Eingangsleistungen der Schüler und der soziale Hintergrund) berücksichtigt werden. Die Schuldaten werden also als „adjustierte“ Werte zurückgemeldet. Dies ist fair und führt zu valideren Aussagen über die Wirkungen von Schulen. Allerdings sind hiermit eine Reihe von methodischen Problemen verbunden, die man in Deutschland bislang nur unzureichend reflektiert hat. Weiter ist hier die Fachdiskussion in den USA, wie sie sich in den neuen „Standards for Educational Accountability Systems“ und anderen Arbeiten des National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing in Los Angeles niederschlägt (www.cse.ucla.edu). Hier hat man beispielsweise das im Januar 2002 von Präsident Bush unterzeichnete „No Child left behind“-Gesetz unter die Lupe genommen, wonach alle US-Bundesstaaten verpflichtet sind, Bildungsstandards zu entwickeln. Welche Standards sie setzen und wie sie diese testen, bleibt den einzelnen Staaten überlassen. Alle Schulen müssen aber den Anteil ihrer Schüler, die das Mindestkriterium für Lesekompetenz erfüllen, von Jahr zu Jahr stetig steigern und binnen 12 Jahren eine Erfolgsquote von 95% erreichen. Die Wissenschaftler haben nun nachgewiesen, dass diese Bedingungen gar nicht erfüllt werden können, u.a. weil die Veränderung der Erfolgsraten ein sehr unzuverlässiger Indikator ist. Bush senior hatte 1989 bereits das Ziel propagiert, die USA sollten bis zum Jahr 2000 bei Leistungsvergleichen zur Weltspitze gehören, und ist damit offensichtlich gescheitert. Die Politik wäre also gut beraten, realisierbare und prüfbare Ziele zu formulieren.

Damit ist bereits die Qualitätssicherung auf der Systemebene eines Landes bzw. einer Nation angesprochen. Hier geht es beispielsweise darum, wie in einem System mit Ressourcen umgegangen wird (z. B. Aufteilung zwischen den Bildungsstufen), welche Steuerungsstrategien angewandt werden, wie hoch die Bildungsbeteiligung ist, aber natürlich auch um den Outcome, die in einem System erzielten Leistungen. Gremien sowohl innerhalb der OECD als auch der Europäischen Union arbeiten an solchen Indikatorensystemen. Sie setzen vermutlich eine Umorientierung der amtlichen Bildungsstatistik voraus. Erst wenn dies geleistet ist, lassen sich sinnvollerweise Standards auf der Systemebene definieren, die dann auch in einen nationalen Bildungsbericht eingehen und im Sinne eines Systemmonitorings kontinuierlich untersucht werden können.

6. Beispiele

Hinter guten „content standards“ stehen klare Vorstellungen davon, was die Grundprinzipien eines Faches sind. Die Formulierung von Kompetenzstufen ist zudem so ausgelegt, dass sie nicht nur statische Kompetenzmodelle widerspiegelt, sondern auch Entwicklungslinien, Fördermöglichkeiten und letztendlich Lernschritte. Die sehr stark beachteten Standards des amerikanischen Mathematiklehrer-Verbandes NCTM sind hier vorbildlich (www.standards.nctm.org). Sie machen mit Hilfe von vielen didaktischen Beispielen deutlich, dass es im Mathematikunterricht auf begriffliches Verstehen und Problemlösen ankommt. Ähnliches könnten für das Sprachenlernen der Referenzrahmen und das sog. Sprachen-Portfolio des Europarates leisten (<http://culture2.coe.int/portfolio>). Kritisch ist allerdings anzumerken, dass diese beiden content standards bislang nicht in performance standards konkretisiert wurden.

Die Umsetzung von inhaltlichen Erwartungen in Tests und schließlich in konkrete Leistungsstandards erfordert eine systematische Zusammenarbeit von Fachdidaktikern, Bildungsforschern und Testspezialisten. Gute Tests geben Schülern und Lehrern selbst noch Anregungen, sind keine bloße Ansammlung von Wissensfragen und lassen sich daher auch nicht durch kurzfristiges Training manipulieren. Untersuchungen in den USA haben gezeigt, dass hierin der Schwachpunkt vieler Qualitätsprogramme besteht: Tests messen oft nur einen Ausschnitt dessen, was das Curriculum beinhaltet, vor allem komplexere, anspruchsvollere Ziele werden gar nicht erst in den Aufgaben abgebildet (vgl. das sehr lehrreiche und (selbst)kritische Gutachten „Knowing what Students know“ des National Research Council, www.nap.edu/catalog/10019.html).

Wir brauchen nationale Bildungsstandards. Vor allem brauchen wir sie auf hohem Niveau, pädagogisch reflektiert, innovativ, fachdidaktisch fundiert und „messtechnisch“ solide.

Eckhard Klieme, geb. 1954, Prof. Dr.,
Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Schloss-Straße 29, 60486 Frankfurt am Main
Email: klieme@dipf.de