

# Die Ziele bestimmen die Standards

Grundsatzüberlegungen und notwendige Entscheidungen als Basis für eine effiziente Erstellung von Bildungsstandards.



**DR. ERICH HAUER**  
 Universitätsassistent am Institut für  
 Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsuniversität Wien  
 erich.hauer@wu-wien.ac.at



**ao. UNIV.-PROF. DR. MICHAELA STOCK**  
 Dozentin am Institut für Wirtschaftspädagogik,  
 Karl-Franzens-Universität Graz  
 michaela.stock@uni-graz.at

*Die Diskussion über die Steigerung der Schulqualität ist eng mit der Einführung von Bildungsstandards verbunden. Seit der Fertigstellung der Klieme-Studie im benachbarten Deutschland wird im gesamten deutschsprachigen Raum intensiv an der Erstellung von Standards im allgemeinbildenden Bereich gearbeitet, wobei in Österreich auch Standards für das berufsbildende Schulwesen entwickelt werden. Der Autor und die Autorin zeigen auf, welche Grundsatzüberlegungen und -entscheidungen bereits im Vorfeld zu treffen sind, um optimale Rahmenbedingungen für eine effiziente Erstellung von Bildungsstandards zu schaffen.*

Seit Bekanntwerden der letzten PISA-Ergebnisse und der darauf folgenden medialen Sturzflut ist die Diskussion um Standards in allen Bereichen der schulischen Ausbildung voll entbrannt. Bildungsstandards sollen vor allem verbindliche Anforderungen und Niveaus für Lehrer/innen und Schüler/innen bringen und somit letztendlich einen Beitrag zur Vergleichbarkeit der Abschlüsse und Erhöhung der Ausbildungsqualität liefern (vgl. Rützel, 2005). Die aktuelle Standard-Debatte bezieht sich überwiegend auf die vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebene und im Jahr 2003 erstellte Expertise einer interdisziplinären Arbeitsgruppe unter der Leitung von Prof. Eckhard Klieme – genannt auch die *Klieme-Studie* (vgl. Klieme u.a. 2003). Seither wird die „Qualitätsdebatte um Schule und Unterricht vom Begriff des Standards bzw. Bildungsstandards regelrecht beherrscht“ (Heymann 2004, S. 6).

Auch die Zukunftskommission, die im Frühjahr 2003 von Bundesministerin Elisabeth Gehrler beauftragt wurde, ein Konzept zur Reformierung des Schulsystems auszuarbeiten, empfiehlt in ihrem Abschlussbericht nachdrücklich die Festlegung von Bildungsstandards als „eine Reformmaßnahme höchster Priorität“ (Haider u.a. 2003, S. 8).

Grundsätzlich wird mit dem „Transformationsprozess von einer Inputsteuerung zu einer Ergebnisorientierung (Outcome)“ im Schulsystem und der damit verbundenen Erstellung von Bildungsstandards sowohl in Österreich als auch im gesamten deutschsprachigen Raum pädagogisches Neuland betreten (Lucyshyn 2006, S. 9). Seit März 2005 beschäftigt sich auch das berufsbildende Schulwesen in Österreich sehr intensiv mit der Erstellung und späteren Implementierung von Bildungsstandards in den Bereichen Deutsch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik und Wirtschaft, wobei dies grundsätzlich eine besonderer Herausforderung an dieses Schulsystem darstellt, da das hoch differenzierte

Bildungsangebot an den österreichischen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) einen doppelten Bildungsauftrag zu erfüllen hat: Es hat dem Bildungsauftrag der Allgemeinbildung und jenem der Berufsbildung gerecht zu werden. Curricular sollte es also möglich sein, auf sich ändernde Anforderungen aus Wirtschaft und Gesellschaft rasch zu reagieren und Trends zu setzen. Andererseits ist auch den Notwendigkeiten nach Vergleichbarkeit der Abschlüsse und Durchlässigkeit des Schulsystems nachzukommen.

Letzteres, gepaart mit den permanenten Bemühungen, die Qualität der Lernergebnisse von Schüler/innen laufend zu erhöhen, stellt u.a. einen Grund für die Erarbeitung von Bildungsstandards dar. Als weitere Herausforderung kommt noch das Spezifikum hinzu, dass im Gegensatz zu Deutsch oder Mathematik die Bereiche Naturwissenschaften und Wirtschaft per se als Fächer an den berufsbildenden Schulen nicht vorkommen, sondern deren Inhalte in verschiedenen Fächern (z.B. zählen u.a. Rechnungswesen, Betriebswirtschaftslehre, Übungsfirma und Volkswirtschaft zum Bereich Wirtschaft) unterrichtet werden. Die Standards sollen die Verbindung zwischen Wissen und Können im jeweiligen Bereich (= Domäne) darstellen; unabhängig von Schultyp und Fachbereich.

Zur Entwicklung und Umsetzung dieser Bildungsstandards hat das Bildungsministerium Arbeitsgruppen bestehend aus Fachdidaktikern und Schulpraktikern eingesetzt, wobei diese durch eine Steuerungsgruppe unter wissenschaftlicher Beteiligung koordiniert werden (vgl. bm:bwk 2004).

Ausgehend von unseren Erfahrungen in unserer Funktion als wissenschaftliche Berater in der Arbeitsgruppe Wirtschaft hat sich gezeigt, dass zwischen den einzelnen Arbeitsgruppen bestimmter Fachbereiche und auch innerhalb der Arbeitsgruppe selbst naturgemäß ein sehr unterschiedliches Verständnis hinsichtlich Sinn, Ziel sowie Wesen von Bildungsstandards besteht und dies in ausführlichen – sowie immer wiederkehrenden – Diskussionen mündet.

Aufgrund dieser Erfahrungen sollen die nachfolgenden Überlegungen, die wir in Form von Fragen formuliert haben, als Orientierung sowie Leitfaden dienen und helfen, übermäßige Redundanzen und Korrekturen im Arbeitsprozess zu vermeiden. Diese Fragen werden in der Folge spezifiziert, wobei wir vielfältige Anregungen für deren Lösung aufzeigen werden. Wir geben einen Denkweg für die Bearbeitung dieser vor, bieten aber keine endgültigen, einzig richtigen Antworten, da dafür eine exakte Abwägung aller Spezifika des Landes, des Schulsystems etc. erfolgen müsste. Darüber hinaus korreliert die mögliche Beantwortung dieser Fragen eng mit den in Bildungsstandards gesetzten Zielen. Im vorliegenden Artikel

bildet die Klieme-Studie die Basis für unsere Überlegungen, ebenso wird aber auf den breiten wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs im Zusammenhang mit der Erstellung von Bildungsstandards im deutschsprachigen Raum eingegangen.

Die wissenschaftliche Diskussion, die in den letzten Jahren zum Thema Bildungsstandards geführt wurde, nimmt bereits beträchtliche Ausmaße an. Dieser grundlegende Diskurs ist aber erst der Anfang, denn gerade bei der realen Erstellung von Standards für eine bestimmte Domäne respektive ein bestimmtes Fach zeigt sich, welche und wie viele Detailüberlegungen und -diskussionen zu führen sind.

Wie immer liegen die Schwierigkeiten im Detail. Kristina Reiss hat ausgehend vom Fach Mathematik folgendes dreistufiges Ablaufmodell für die Erstellung von Bildungsstandards vorgeschlagen (vgl. Reiss 2004, S 644):

1. Identifizierung von wesentlichen Inhalten und Arbeitsmethoden des Faches.
2. Konkretisierung der Grundideen in Form von Beispielaufgaben.
3. Verfahren, mit denen festgestellt werden kann, ob die Bildungsstandards erreicht worden sind.

Diese Heuristik ist ohne Zweifel sehr hilfreich, dennoch bedarf sie einer weiteren Präzisierung, denn die vorgeschlagenen Schritte sind sehr allgemein formuliert und bedürfen auch einiger grundsätzlicher Diskussionen und Festlegungen vorab, um sich als handhabbar erweisen zu können. Nach unseren Erfahrungen wäre es ratsam, die folgenden Überlegungen im Rahmen einer Experten- bzw. Steuerungsgruppe anzustellen und zu definieren. Das Ergebnis könnte fach- respektive domänenspezifischen Arbeitsgruppen als Vorgabe und Orientierung dienen und diesen nicht enden wollende Diskussionen und Redundanzen ersparen.

In der Folge stellen wir nun in einem ersten Schritt die Frage nach dem Ziel von Bildungsstandards um in einem zweiten Schritt dann eine Fülle an Fragen diskutieren zu können, die im Zusammenhang mit Bildungsstandards, zu klären sind, bevor mit der eigentlichen Arbeit, nämlich dem Formulieren der Standards, begonnen werden kann.

### 1 Was soll das Ziel zukünftiger Bildungsstandards sein?

Die mit der Einführung von Bildungsstandards verbundenen Ziele können vielfältiger Art sein, die teilweise unterschiedlich zueinander in Beziehung stehen respektive sich sogar ausschließen können. Klarerweise können mit der Implementierung von Standards auch mehrere Ziele gleichzeitig verfolgt werden. Eine Diskussion über die Zielsetzung(en) ist auf jeden Fall zu führen.

#### ► Informationsinstrument für die Schulverwaltung

Es steht außer Zweifel, dass nationale Bildungsstandards aufgrund der Informationen über die Erreichung von normativen und operationalisierten Zielen durch die Schüler/innen wertvolle Informationen über das Bildungssystem für die Schulverwaltung liefern und die erhaltenen Erkenntnisse als Grundlage für Steuerungsentscheidungen dienen können. Zusätzlich bieten Standards die Möglichkeit, bestimmte Subziele von Seiten der Schulverwaltung zu verfolgen:

#### ► Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen

Im Zuge der Auswertungen der PISA-Studie traten in den deutschsprachigen Ländern besonders starke Unterschiede zwischen Klassen, Schulen und Regionen in Bezug auf die Anforderungen und die Bewertungsmaßstäbe zutage (vgl. Klieme 2004/1, S. 50; vgl.

Strittmatter 2004, S. 41 ff.). Trotz unterschiedlicher Maßstäbe und Bewertungen vergibt jede Schule dennoch die gleichen Berechtigungen (z.B. Hochschulreife – Zugang zu Universität und Fachhochschule). Neben einer besseren Vergleichbarkeit von Abschlüssen wird auch davon ausgegangen, dass für eine Steuerung des Bildungssystems eine „stärkere Berücksichtigung normativer Vorgaben für den Output nötig ist, insbesondere was Schülerleistungen betrifft“ (Krainer 2004, S. 64).

#### ► Hebung der Qualität des Unterrichts

Innerhalb der vielfältigen Anstrengungen zur Steigerung der Qualität des schulischen Unterrichts stellen Bildungsstandards eine Komponente dar, die „als zentrales Gelenkstück gelten kann“ (Klieme 2004/1, S. 50). Voraussetzung dafür ist eine sinnvolle Erstellung der Standards und der prototypischen Beispiele sowie eine valide und realitätsbezogene Testung der identifizierten Kompetenzen in der jeweiligen Domäne. So könnten national gesetzte Standards bei der „zweifelloso notwendigen Qualitätsverbesserung der Lernergebnisse eine gewichtige Rolle spielen“ (Helmke 2005, S. 448) und ein weiterer Schritt in Richtung Methodenvielfalt begünstigt werden (vgl. Lersch 2006, S. 38).

#### ► Förderung von leistungsschwachen Schüler/innen

Beobachtet man die Standarddiskussion in den USA, so wollte man dort mit der Implementierung von Standards vorwiegend den Abbau sozialer Unterschiede bzw. die Förderung von leistungsschwächeren Schüler/innen erreichen (vgl. Lind 2004, S. 55). Auch Klieme schlägt in dieselbe Kerbe wenn er eine Garantie fordert, „dass schwächere Schüler nicht zurückgestellt, abgeschoben oder aufgegeben, sondern optimal gefördert werden“ müssten (Klieme 2004/1, S. 50). Um dies zu gewährleisten, verlangt Klieme beispielsweise die Entwicklung von Mindeststandards. Die gezielte und nachhaltige Förderung jener, die diese Mindestkompetenzen nicht erfüllen, ist z.B. nach skandinavischen Erfahrungen „die entscheidende Weichenstellung in einem Konzept zur Qualitätsentwicklung von Schule“ (Helmke 2005, S. 499).

#### ► Präzisierung der Lehrinhalte und Orientierung für Lehrkräfte

Die in Österreich geltenden Rahmenlehrpläne beschreiben die Unterrichtsinhalte nur sehr vage und bieten breiten Interpretationsspielraum (vgl. Böttcher/Hirsch 1999, S. 301). Somit übernehmen die approbierten Lehrbücher die Aufgabe, den Lehrplan zu interpretieren und mit Details zu füllen. Standards können einen Teil dieser Aufgaben übernehmen, in dem sie nachvollziehbar, praxis- und vor allem anwendungsorientiert formuliert werden. Um dies zu gewährleisten, müssen Inhalte der Standards ■

„Das Augenmerk von Bildungsstandards liegt auf langfristig verfügbaren Kompetenzen.“

durch weitere Beschreibungen präzisiert bzw. in der Folge prototypische und didaktisch wertvolle Übungsbeispiele entwickelt werden, die den Lehrern für die Unterrichtsarbeit zur Verfügung stehen und somit in den Schulen als „Referenzsystem für professionelles Lehrerhandeln“ dienen (Krainer 2004, S. 65).

Bei der Gewichtung der Ziele, die mit dem Einsatz von Bildungsstandards erreicht werden sollen, steht grundsätzlich außer Zweifel, dass Standards nicht zum Zwecke der Selektion respektive in Verbindung mit der Notengebung stehen dürfen (vgl. Krainer 2004, S. 65; Klieme 2004/1, S. 50). Die Förderung von Minderleistern sollte ein zentrales Ziel seitens der Schulverwaltung darstellen. Um dies zu gewährleisten, müssen finanzielle Mittel und optimale Rahmenbedingungen bzw. Förderprogramme für jene SchülerInnen geschaffen werden, die die geforderten Kompetenzen nicht aufweisen. Ansonsten droht das Konzept der Bildungsstandards zu einem reinen Informationsinstrument zu verkommen. Weiters muss die Frage geklärt werden, ob Standards nur den Status quo zu einem bestimmten Zeitpunkt erheben oder auch Rückschlüsse auf den Lernzuwachs ermöglichen sollen (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 27). Soll Letzteres erreicht werden, so dürfte eine Evaluation nicht ausschließlich am Ende einer Schulausbildung (z.B. im Abschlussjahrgang), sondern beispielsweise am Ende jedes Jahrganges erfolgen, um Entwicklungen sichtbar zu machen (vgl. Hallmann 2006, S. 22).

Unabhängig davon, welche Schwerpunkte in der Zieldimension gesetzt werden, muss bereits vor der eigentlichen Erstellung von Standards für eine bestimmte Domäne feststehen, welche Population in welchem Ausmaß evaluiert werden sollte (siehe dazu Punkt II).

Nach dieser Diskussion möglicher Zieldimensionen von Bildungsstandards folgt nun ein Aufwerfen von einer ganzen Reihe dringlicher Fragen, die aus unserer Sicht vor dem eigentlichen Beginn der Arbeit zu klären sind. Wir stellen hierbei keinen Anspruch auf Vollständigkeit unserer Fragenliste, denn das würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Die in der Folge aufgelisteten Diskussionspunkte sollen vielmehr sensibel dafür machen, wie multidimensional das Spektrum der zu klärenden Parameter im Kontext der Bildungsstandards ist und wie konträr mögliche Sichtweisen dazu sein können.

## **2 Was wird unter dem Begriff Bildungsstandard verstanden?**

Leider werden die Begriffe Standard respektive Bildungsstandard weder national noch international einheitlich benutzt bzw. definiert (vgl. Reiss 2004, S. 635). Unter dem Begriff Bildungsstandards sind verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule zu verstehen. „Sie benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als gewünschte Lernergebnisse der Schüler/innen“ (Krainer 2004, S. 64). Standards sind auf Schulfächer bzw. Fachdomänen bezogen und „müssen den wesentlichen Bildungsgehalt eines Faches widerspiegeln“ (Reiss 2004, S. 635), wobei das Augenmerk nicht auf die Beherrschung kurzfristigen Wissens für die nächste Schularbeit oder den nächsten Test, sondern auf „langfristig verfügbare Kompetenzen“ gelegt wird (Heugl 2004/05, S. 3). Dem Wesen nach werden Bildungsstandards zuerst verbal formuliert, dann mit prototypischen Beispielen verdeutlicht und deren Erreichung schließlich in Form von Testaufgaben evaluiert.

Unter Standard darf aber nicht eine bloße Auflistung bzw. Präzisierung von Inhalten des Lehrplanes verstanden werden, denn damit wären wir wieder bei den Lehrzielkatalogen der 1970er-Jahre. Eine Abgrenzung zu Letzteren erfolgt zum einen dadurch, dass sich Standards nicht auf Wissen, sondern auf Kompetenzen beziehen, die Personen befähigen, „bestimmte Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen“ (Klieme, u.a. 2003, S. 89). Zum anderen beziehen sich Bildungsstandards nicht mehr rein auf Inhalte, sondern auf konkrete Anforderungen und Bildungsziele, die bestimmt sowie in die Curricula eingefügt werden und die schließlich für alle Schulen, Schüler/innen bzw. Lehrer/innen gelten (vgl. Hallmann 2006, S. 23). Sie sind somit verbindlich und werden durch umfassende und systematische Ergebniskontrollen ergänzt. Es gilt an dieser Stelle, ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass eine bloße Präzisierung des Rahmenlehrplanes und dessen Verschriftlichung eben ist was es ist, aber in keiner Weise Bildungsstandards nach unserem Verständnis darstellt. Weiters bedingt der Begriff des Standards, dass valide Aufgaben konstruiert werden und damit das Erreichen des Bildungsstandards auch empirisch überprüft wird (vgl. Heymann 2004, S. 8, vgl. Horstkemper 2005, S. 7).

## **3 Welcher Anteil des Curriculums soll durch Standards abgedeckt werden?**

Bildungsstandards „konzentrieren sich auf die Kernbereiche eines Unterrichtsfaches und beschreiben die erwarteten Lernergebnisse“ (Gehrer/Schäffer/Haider 2004, S. 4). Es ist zu betonen, dass sich Bildungsstandards auf Kernkompetenzen beziehen, die nicht alle Lernbereiche, -inhalte und -programme eines Curriculums bzw. von schulischer Bildung umfassen können, sondern sich auf den „notwendigen und anschlussfähigen Kern“ beziehen (Helmke 2005, S. 450). Es stellt sich nun die Frage, welcher Anteil von Inhalten des Lehrplanes durch Standards abzudecken ist. Um die Autonomie der Schulen bzw. individuelle Schwerpunktsetzungen der LehrerInnen zu respektieren, müssen Standards und Kerncurriculum so konzipiert sein, dass nicht das gesamte Curriculum durch Standards abgedeckt wird (vgl. Lersch 2004, S. 65, vgl. Böttcher/Hirsch 1999, S. 308). Laut Reformkonzept der Zukunftskommission sollen Standards rund zwei Drittel der Unterrichtszeit steuern (vgl. Haider u.a. 2003, S. 61). Wir gehen einen Schritt weiter und plädieren dafür, bereits im Vorfeld Sorge zu tragen, dass maximal 40% der Lehrplaninhalte in Form von Standards formuliert werden. Andernfalls könnte es leicht zu einer unangemessenen Normierung des Unterrichts kommen (vgl. Altrichter/Posch 2004, S. 36). Die Klärung dieser Problematik ist unserer Meinung deswegen sehr wichtig, da dadurch vorab der Umfang der zu formulierenden Standards determiniert wird. Jedoch wird an dieser Stelle noch nicht sichergestellt, wie ausgeschlossen werden kann, dass beispielsweise für 40% der Inhalte 80% der Unterrichtszeit verwendet werden.

## **4 Wie erfolgt die Abgrenzung der Domäne?**

In der Literatur besteht Konsens darüber, dass gute Bildungsstandards das Merkmal der Fachlichkeit aufweisen und sich somit auf eine bestimmte Domäne respektive auf ein konkretes Unterrichtsfach oder einen Lernbereich beziehen sollten (vgl. Klieme u.a., 2003, S. 24; vgl. Hallmann 2006, S. 22; vgl. Horstkemper 2005, S. 7). Gleichzeitig betreffen Standards nicht (nur) isolierte Lerninhalte einzelner Fächer, sondern sollen fachübergreifendes und interdisziplinäres Abbilden ermöglichen (vgl. Krainer 2004, S. 68; Horst-

kemper 2005, S. 7). Da die Standarddiskussion vorwiegend bei allgemeinbildenden Gegenständen begann und dort in der Regel auf bereits definierte Gegenstände, wie z.B. Deutsch, Mathematik oder Englisch Bezug genommen werden konnte, stellt sich nun die Frage, wie in berufsbezogenen Fächern eine passende Abgrenzung zu finden ist (vgl. Sloane/Dilger 2005, S. 9). Dazu kommt beispielsweise für den Bereich Wirtschaft noch die Besonderheit, dass es das Fach Wirtschaft per se in den einzelnen Schultypen nicht gibt, da die Inhalte in unterschiedlichen Fächern unterrichtet werden. Somit besteht die Notwendigkeit, mehrere Fächer, wie z.B. Betriebswirtschaft, Rechnungswesen und Volkswirtschaft zu integrieren. Wie hoch soll nun beispielsweise der Anteil des Rechnungswesens an den Wirtschaftsstandards gewichtet werden? Darüber hinaus war der „kaufmännische Unterricht immer schon fachübergreifend angelegt“, da darin juristische, volkswirtschaftliche, mathematische und auch sprachliche Kenntnisse vereint wurden (Sloane/Dilger 2005, S. 11).

Somit ist es notwendig, bereits im Vorfeld eine Abgrenzung sowohl der Lernfelder, als auch der Fächer respektive der Domänen vorzunehmen und deren Stellenwert in den späteren Bildungsstandards zu fixieren.

## 5 Welche Art von Bildungsstandards sollen erstellt werden?

Sowohl die Klieme-Studie als auch das Reformkonzept der Zukunftskommission empfehlen die Entwicklung und Implementierung von Mindeststandards, deren Inhalte von allen SchülerInnen zu erfüllen sind (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 27; vgl. Haider u.a. 2003, S. 61). Dennoch wird sowohl in Deutschland, als auch in Österreich an der Umsetzung von Regelstandards gearbeitet (vgl. Heugl 2004/05, S. 3; vgl. Rolff 2004, S. 48; vgl. Lucyshyn 2006, S. 5). Somit ist es im Vorfeld notwendig, die jeweiligen Vor- und Nachteile dieser unterschiedlichen Formen von Bildungsstandards zu diskutieren und mit den generellen Zielsetzungen (z.B. Förderung von Minderleistern) abzustimmen. Obwohl prinzipiell bei der Klärung dieser Frage mehrere Lösungen denkbar sind, bleibt doch zu berücksichtigen, dass Ideal- bzw. Maximalstandards so konzipiert sind, dass sie zwar ein wünschenswertes Ideal beschreiben aber voraussichtlich nur von einem (geringen) Teil der SchülerInnen erfüllt werden können. „Eine permanente Überforderung für die allermeisten Schüler“ wäre die Folge (Lersch 2006, S. 29; vgl. Brügelmann 2004, S. 51). Hingegen beschreiben Regelstandards ein Durchschnittsniveau und implizieren eine zugrunde liegende Normalverteilung der Kompetenzen (vgl. Lersch 2006, S. 29). Somit werden Abweichungen nach oben und auch nach unten toleriert, was in weiterer Folge auch die Klarheit, Verbindlichkeit und Akzeptanz der Standards beeinflusst (vgl. Dubs 2006, S. 19). „Es scheint aus der Fachperspektive heraus nicht einfach zu sein, wünschenswerte von wesentlichen und diese wiederum von unverzichtbaren fachlichen Kompetenzen zu unterscheiden“ (Reiss 2004, S. 641). Hingegen erscheint das Konzept der Mindeststandards, wo für jede Domäne respektive für jedes Fach ein für alle Schüler/innen einer Jahrgangsstufe verbindliches Minimalniveau festgeschrieben wird, hinsichtlich Einfachheit und Informationsgehalt am leichtesten durchschaubar. Zusätzlich besteht hierbei die beste Chance, auf eine möglichst breite gesellschaftliche Einigung hinsichtlich der ausgewählten Inhalte (vgl. Neuweg 2005, S. 4). Auf eine klare Trennung von Evaluation der Standards und Notengebung ist jedoch bei allen drei genannten Formen besondere Rücksicht zu nehmen (vgl. Helmke 2005, S. 449).

## 6 Was wird unter Kompetenz verstanden?

Bildungsstandards legen fest, „über welche Kompetenzen ein Schüler, eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele der Schule als erreicht gelten sollen“ (Klieme u.a. 2003, S. 21). Somit steht fest, dass sich Bildungsstandards konzeptuell von einer Auflistung von Lehrinhalten unterscheiden. Klieme u.a. stützen sich in ihrer Expertise auf die Definition von Weinert, wonach Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ angesehen werden, „um bestimmte Probleme zu lösen“ (Weinert 2001, S. 27f). Schwieriger wird das Unterfangen, wenn auch die „damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ in den Kompetenzbegriff einfließen sollen (Weinert 2001, S. 27). Somit versuchen Bildungsstandards die schulischen Erwartungen vornehmlich auf der kognitiven Dimension menschlichen Verhaltens zu konkretisieren (vgl. Hallmann 2006, S. 22). Es ist besonders darauf hinzuweisen, dass eine klare Definition des Kompetenzbegriffes auch deswegen von großer Wichtigkeit ist, da an diese Definition der Aufbau des Kompetenzmodells und sämtlicher prototypischer Beispiele gekoppelt ist. Zu allem Überfluss bestehen in der Wissenschaft Unklarheiten darüber, ob der kompetenten Aufgabenlösung nun deklaratives Wissen oder inneres Handeln zugrunde liegt (vgl. Sloane/Dilger 2005, S. 13). Dazu kommt noch, dass sich Klieme u.a. von dem aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit sehr bekannten Konzept der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz abgrenzen und die Unklarheit über das Begriffsverständnis damit verstärkt wird (vgl. Sloane/Dilger 2005, S. 8).

Eine klare Definition des Kompetenzbegriffes ist aber schon alleine deswegen unumgänglich, da dieser unmittelbaren Einfluss darauf hat,

- welches Ziel mit Bildungsstandards erreicht werden soll
- was getestet werden soll,
- wie es getestet werden soll und
- was aus den Ergebnissen geschlossen werden kann.

Hier der Versuch einer Zusammenführung: Heymann empfiehlt, erwünschte Kenntnisse möglichst genau zu beschreiben, da „sich daraus eine Richtschnur für das Unterrichtshandeln von Lehrern ergibt“ (Heymann 2004, S. 8). In der Literatur herrscht weitgehender Konsens darüber, dass Standards keine trägen und kurzfristig reproduzierbaren Wissensfragmente repräsentieren, sondern überprüfen, „was jemand kann“ (Lersch 2006, S. 32; vgl. Klieme u.a. 2003, S. 78 ff.; vgl. Krainer 2004, S. 64). Ob die Schülerin oder der Schüler etwas kann, kann sich nur in Situationen erweisen, die diese Kompetenz bereits voraussetzen. Somit kann unter Kompetenz auch die Befähigung einer Person verstanden werden, bestimmte Anforderungssituationen erfolgreich zu bewältigen. Formulierte Standards, prototypische Beispiele und Testaufgaben sollen daher kein isoliertes Faktenwissen abfragen, sondern die „Behandlung von Fällen“ überprüfen, wobei in diesen facettenreichen Situationen auch mehrere Kompetenzen zusammentreffen können (Klieme u.a. 2003, S. 80, vgl. Lersch 2006, S. 37). Eine bloße Aneinanderreihung von lehrbuchähnlichen Aufgaben, die isolierte Kenntnisse abfragen, entspricht somit nicht dem Konzept von Bildungsstandards.

## 7 Wie ist das Kompetenzmodell aufgebaut?

Sowohl in Deutschland als auch in Österreich ist die Entwicklung von Standards eng mit der Entwicklung eines Kompetenzmodells verbunden. Lucyshyn schreibt in diesem Zusammenhang, dass ■

die Kompetenzbereiche des jeweiligen Faches in einem Kompetenzmodell beschrieben und davon ausgehend die Standards formuliert werden (vgl. Lucyshyn 2006, S. 7). Ein Kompetenzmodell soll die Grundlage für die Formulierung von Kompetenzen darstellen und „die Übersetzung abstrakter Bildungsziele in konkrete Aufgabenstellungen“ ermöglichen und unterstützen (Lucyshyn 2006, S. 7). Somit muss ein theoretisches Konstrukt gefunden werden, welches

- die Einordnung der Kompetenzen erlaubt und gleichzeitig
- auch die Einordnung der prototypischen Beispiele möglich macht, da diese den formulierten Standard verdeutlichen.

Prinzipiell sind unterschiedliche Kompetenzmodelle denkbar. Es ist allerdings unverzichtbar und äußerst hilfreich, im Rahmen der Grundsatzentscheidungen vor Beginn des eigentlichen Arbeitsprozesses gemeinsam mit der Wissenschaft ein für möglichst viele Domänen passendes Kompetenzmodell zu entwickeln respektive auszuwählen. Ein solches Vorgehen würde sehr förderlich sein, um Standards verschiedener Domänen nach dem gleichen Konzept zu entwickeln. Dabei ist darauf zu achten, dass dieses folgende Voraussetzungen erfüllt:

- ▶ Klarer, einfacher und einheitlicher Aufbau, der die Einordnung der Kompetenzen nachvollziehbar macht und damit die Akzeptanz steigert.
- ▶ Klare Abgrenzung der einzelnen Dimensionen, wobei sich jede Dimension selbst definieren und nicht unmittelbar von einer anderen abhängig sein sollte.

### 8 Soll zwischen unterschiedlichen Kompetenzstufen differenziert werden?

Klieme u.a. empfehlen die Differenzierung zwischen verschiedenen Kompetenzstufen, um so u.a. Lernentwicklungen sichtbar zu machen (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 25). Auch in Österreich sollen Standards auf unterschiedlichen Komplexitätsstufen verdeutlicht werden (vgl. bm:bwk 2004). Bereits hier ist ein kleiner, aber feiner Unterschied zwischen Kompetenz und Komplexität zu erkennen. Sollen unterschiedliche Niveaus nun durch die geforderte Kompetenz des Schülers bzw. der Schülerin oder durch die Komplexität der Aufgabe determiniert werden? Betrifft die Abstufung die Kompetenz, oder sollen Beispiele die Kompetenz auf verschiedenen Komplexitätsniveaus ausdrücken? Wodurch definiert sich die Komplexität? Wird höhere Komplexität durch

- ▶ eine subjektive Einstufung der Schwierigkeit der Materie (z.B. dynamische Modelle der Investitionsrechnung),
- ▶ den zeitlichen Umfang zur Lösung,

**„Bildungsstandards decken nicht den gesamten Lehrplan ab, sondern beziehen sich auf den notwendigen und anschlussfähigen Kern.“**

- ▶ die Anzahl der für die Lösung notwendigen Unterlagen (Bilanz, G+V, Anlagenspiegel, etc.) oder
- ▶ die zur Lösung notwendigen Hilfsmittel (z.B. Excel) bestimmt?

Dieses Fragen sind aus unserer Sicht unbedingt bereits vorab mit dem Ziel zu diskutieren, dafür eine einheitliche Definition und Abgrenzung zu finden, damit die Entwicklung von Bildungsstandards in verschiedenen Bereichen nach einem einheitlichen Konzept erfolgen kann.

### 9 Sollen Standards auch für Schlüsselkompetenzen erstellt werden?

Die geplanten österreichischen Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen Schüler/innen bis zu einer bestimmten Schulstufe „an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben sollen“ (Lucyshyn 2006, S. 5). Hierbei muss allerdings ein Bezug zum Lehrplan gegeben sein (vgl. Lucyshyn 2006, S. 7). Die Lehrpläne der österreichischen berufsbildenden Schulen tragen den Anforderungen des Erwerbslebens Rechnung und haben den Erwerb sogenannter Schlüsselqualifikationen und Sozialkompetenzen explizit festgeschrieben. Hierbei bleibt einerseits völlig offen, welchen Anteil Sozialkompetenzen an den Schlüsselqualifikationen haben respektive wie beides definiert wird und andererseits ist auch zu hinterfragen, ob Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen ein und dasselbe meinen oder doch Unterschiedliches? Nun stellt sich in diesem Zusammenhang weiters die Frage, ob Teamfähigkeit, Kreativität, Präsentations- und Verhandlungskompetenz auch durch Standards abgedeckt werden sollen bzw. können oder ob sich Bildungsstandards vorwiegend nur auf kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen sollen.

Unserer Meinung nach sind hierbei drei unterschiedliche Dimensionen zu unterscheiden, nämlich die Standardformulierung, die prototypischen Beispiele und die Standardtestung. Sowohl für die verbale Formulierung der Standards sowie deren Testung folgen wir tendenziell Krainer, welcher der Einbeziehung allgemeiner Kompetenzen respektive der Sozialkompetenzen kritisch gegenüber steht (vgl. Krainer 2004, S. 64). Es gilt, dass sich bei jungen Menschen nur auf Grundlage eines soliden Fach- bzw. Basiswissens Dispositionen entwickeln lassen, die als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden (vgl. Böttcher/Hirsch 1999, S. 299). Dies bedeutet aber keinesfalls, dass Sozialkompetenz unwichtig wäre. Speziell die prototypischen Beispiele, welchen ein sehr hoher Stellenwert bei der Verdeutlichung der Standards und der Verbesserung der Unterrichtsqualität zukommt, sind für die Vermittlung und gezielte Übung von Schlüsselkompetenzen ein ideales Medium. Mit didaktisch anspruchsvollen praxisbezogenen prototypischen Beispielen kann dem Plädoyer von Lersch nach Methodenvielfalt im Unterricht und für spezifische Lerngelegenheiten in Form von facettenreichen Fällen Rechnung getragen werden (vgl. Lersch 2006, S. 38). Die Abtestung sollte sich hingegen auf Inhalte beziehen, die relativ einfach und eindeutig abgetestet werden können. Natürlich spielt die Größe der geplanten zu testenden Stichprobe hier eine wichtige Rolle.

### 10 Welchen Sinn haben prototypische Beispiele?

Bildungsstandards definieren Kompetenzen, die so genau umschrieben sind, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können (vgl. Klieme u.a. 2003, S. 19; vgl. Dubs 2006, S. 19). Mit Hilfe des Kompetenzmodells

soll eine „Übersetzung abstrakter Bildungsziele in konkrete Aufgabenstellungen ermöglicht und unterstützt werden“ und diese sollen wiederum der „Unterstützung der konkreten Unterrichtsarbeit“ der Lehrkräfte dienen (Lucyshyn 2006, S. 7). Nachdem Bildungsstandards – gleichsam als Meta-Ziel – der Qualitätsverbesserung des gesamten Schulsystems dienen sollen, ist somit zwischen den didaktisch wertvollen Aufgabenbeispielen und der Testung dieser zu unterscheiden.

Im Sinne der Interpretation von Lersch, dürfen die prototypischen Beispiele (= Aufgabenbeispiele) keinesfalls lehrbuchähnlich gestaltet sein respektive isoliertes deklaratives Wissen behandeln, sondern müssen facettenreiche Situationen abbilden, die den Schülern als Lerngelegenheiten dienen, um systematisch vernetzte Kompetenzen zu erwerben (vgl. Lersch 2006, S. 38). Empfohlen wird hierbei „die Behandlung von Fällen“, um in weiterer Folge die Qualität des Unterrichts durch die notwendige Methodenvielfalt anzuhellen (Klieme u.a 2003, S. 89, vgl. Lersch 2006, S. 38). Am Ende des Entwicklungsprozesses soll den LehrerInnen somit ein Aufgabenpool zur Orientierung und gleichzeitig zur Verbesserung des Unterrichts angeboten werden können (vgl. Heugl 2004/05, S. 5).

Wird über diese grundsätzliche Funktion der prototypischen Beispiele Einigung erzielt, sind in einem weiteren Schritt folgende Fragen zu diskutieren:

- ▶ Welches zeitliche Ausmaß dürfen prototypische Beispiele aufweisen? Für die Behandlung von Fällen (im Sinne der Fallmethode) müssen im realen Unterricht in der Regel mehr als eine Unterrichtsstunde veranschlagt werden. Sollte das Ausmaß eines Beispiels beschränkt werden, damit es in einer Unterrichtsstunde lösbar ist?
- ▶ Welche inhaltliche Dimension darf ein Aufgabenbeispiel annehmen? Dürfen prototypische Beispiele inhaltlich die Kompetenzen mehrerer Standards verbinden (z.B. Cashflow berechnen und Kapitalwertmethode anwenden) oder sollte ein Beispiel inhaltlich nur einem Standard zuordenbar sein?
- ▶ Soll Sozial- und Personalkompetenz in die prototypischen Beispiele integriert werden? Nachdem diese Kompetenzen sich einfacher Möglichkeiten des Testens entziehen, aber trotzdem einen ganz zentralen Faktor im Bildungs-Output darstellen, könnte eine Reihe von Schlüsselqualifikationen zusätzlich zu einem harten Inhalt (z.B. Bilanzanalyse) in das prototypische Beispiel integriert werden (z.B. argumentieren, präsentieren, Streitgespräch) (vgl. Krainer 2004, S. 69).

## 11 Warum, wann und wie soll getestet werden?

Der Frage des Testens kommt deswegen eine sehr wichtige Bedeutung zu, da diese unmittelbar mit den grundsätzlichen Zielen von Bildungsstandards in Verbindung steht und damit auch die Wirksamkeit zur Erfüllung dieser determiniert wird. Insbesondere für das Bildungsmonitoring ist eine Operationalisierung von Standards in Testaufgaben notwendig. Hierbei muss aber unverzichtbar dafür Sorge getragen werden, dass eine strikte Trennung von Notengebung und Bildungsmonitoring erfolgt (vgl. Krainer 2004, S. 68). Im Zusammenhang mit der Testung sind folgende drei zentrale Parameter zu klären:

### ▶ Ziele einer Testung

Es ist die originäre Aufgabe der Testung, festzustellen, ob das „Schulsystem seinen Auftrag erfüllt“, d.h. ob die Schüler/innen über jene Kompetenzen verfügen, über die sie verbindlich verfügen

sollten (Hallmann 2006, S. 22). Nun stellt sich aber gleichzeitig die Frage, worüber die Testauswertung noch Informationen liefern sollte. Sollen beispielsweise diagnostische Rückmeldungen sowie eine Stärken- bzw. Schwächenbestimmung auch für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin möglich sein (vgl. Heymann 2004, S. 9)? Soll es möglich sein, die Ergebnisse einzelner Klassen isoliert zu betrachten bzw. Klassen miteinander zu vergleichen? Sollen die Ergebnisse auch Rückschlüsse auf die Einzelschule ermöglichen?

### ▶ Zeitpunkt der Testung

Um einer übermäßigen Anzahl von Überprüfungen des Lernstandes entgegenzuwirken, schlägt Dubs vor, Standards nur an „strategisch wichtigen Schnittstellen“ zu überprüfen (Dubs 2006, S. 19). Daher wäre es naheliegend, in den jeweiligen Abschlussjahrgängen zu testen und somit sicherzustellen, dass alle Schüler/innen über die gleichen Kompetenzen verfügen. Doch damit läuft man Gefahr, dass die Ziele Bildungsmonitoring und Berechtigungsvergabe bzw. Selektion miteinander vermischt werden. Außerdem würde es dadurch unmöglich für den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin, sich hinsichtlich der Kompetenzen zu verbessern, da die Diagnostik erst in der letzten Klasse erfolgt. Diese Problematik impliziert, „Testeinsätze nicht in den Abschlussjahrgängen durchzuführen“ (Krainer 2004, S. 65).

Soll z.B. das Ziel der Förderung von Minderleistern oder individuelle Lernstandbestimmung im Vordergrund stehen, so müsste in einer Schulart (z.B. HAK) zumindest ein zweites Mal an einem strategisch wichtigen Punkt getestet werden (vgl. Brügelmann 2004, S. 8). Denkbar wäre beispielsweise am Ende des III. Jahrganges, da davon ausgegangen werden kann, dass nach drei Jahren die Basisausbildung beendet ist und somit eine Überprüfung der Basiskompetenzen sinnvoll wäre (vgl. Klieme, 2004/2, S 628).

### ▶ Art der Testung

Mit der Festlegung grundsätzlich angestrebter Ziele, die mit der Einführung von Bildungsstandards verbunden sind, steht die spätere Testung in engem Zusammenhang. Sie hat direkten Einfluss auf die Art der Testung (z.B. automatisiert vs. Assessment) respektive auf die Art der Aufgabenstellung innerhalb der Tests.

Hinsichtlich der Qualität der Testaufgaben sollte sichergestellt werden, dass durch die zentralen Prüfungen „ein innovativer Sog hin zu einem anregungsreichen und schülerorientierten Unterricht erzeugt wird, der die fachspezialistischen Begrenztheiten herkömmlichen Fachunterrichts überwindet“ (Heymann 2004, S. 9).

Sollen Bildungsstandards ein aussagekräftiges Informationsinstrument für die Schulverwaltung darstellen, so muss ein repräsentativer Ausschnitt eines Jahrganges der Testung unterzogen werden. Will man im Bereich der HAK beispielsweise 30 Prozent der SchülerInnen eines Jahrganges in die Testung einbeziehen, so würde es sich dabei um rund 1500 Probanden jährlich handeln, was höchstwahrscheinlich nur mit Hilfe einer automatisierten Auswertung bewerkstelligt werden kann. Es stellt sich nun die Frage, wie qualitativ ansprechende, realistische und fächerübergreifende Probleme in automatisch auswertbare Testaufgaben umgewandelt werden können, ohne dass sie ein herkömmliches Assessment notwendig machen.

Mit all diesen Überlegungen soll bereits im Vorfeld gesichert werden, dass

1. die Testaufgaben möglichst exakt die in den Standards formulierten und in den prototypischen Aufgaben übersetzten Kompetenzen abprüfen,
2. den Befürchtungen eines Teaching to the Test, d.h. eines Unterrichts, der zu einer bloßen Testvorbereitung verkommt, entgegengearbeitet wird und
3. die prototypischen Beispiele respektive die Kompetenzen selbst durch die Testung nicht in ihrer Bedeutung verändert werden.

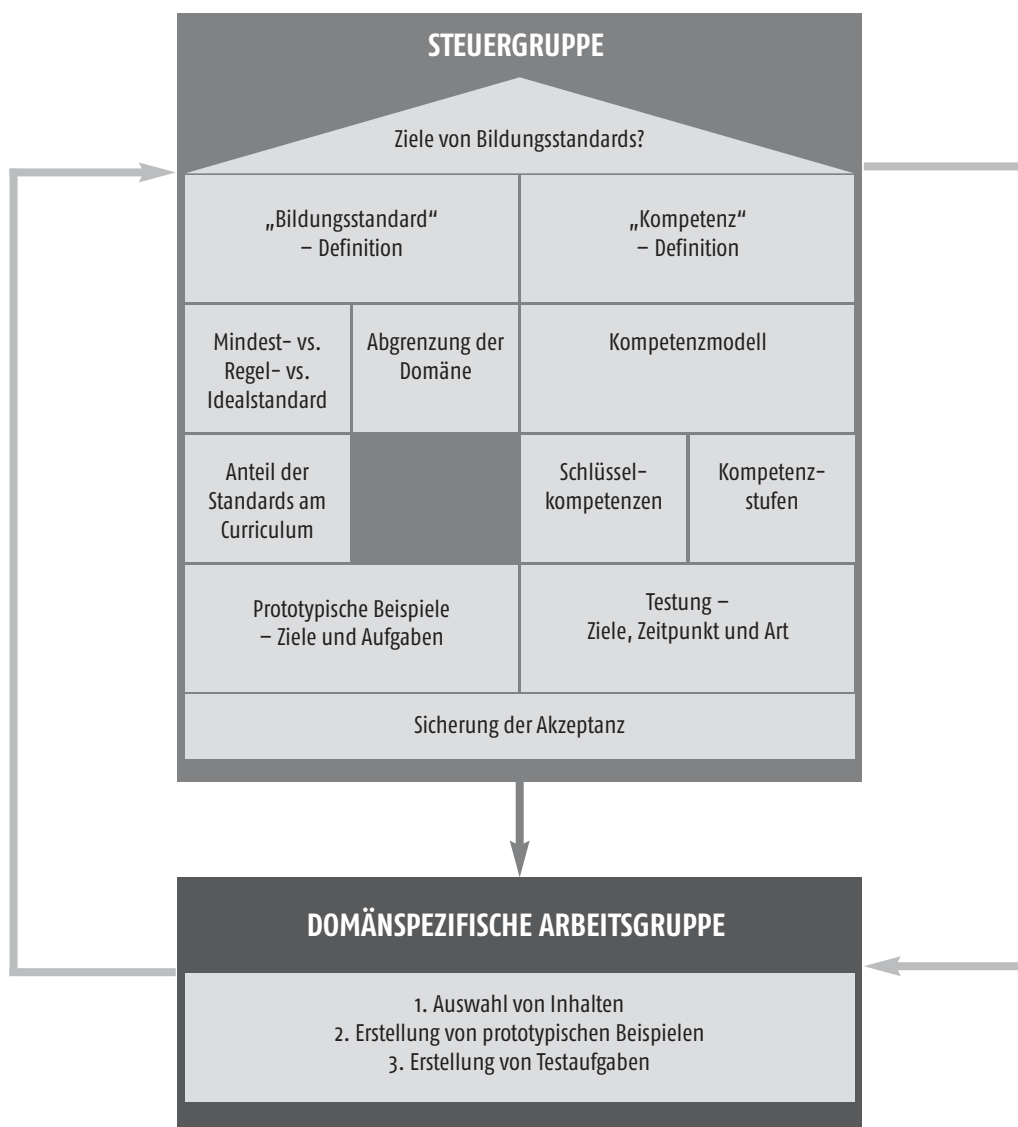
**12 Wie wird größtmögliche Akzeptanz erreicht?**

Bei der Entwicklung von Standards werden in einer fachlich abgegrenzten Domäne bestimmte Kompetenzen identifiziert und somit auch bestimmt, „was in welchen Fächern aus welchen Gründen gelehrt und gelernt werden soll“ (Neuweg 2005, S. 2). Da diese Auswahl ohne Zweifel sehr schwierig und langwierig ist und es noch dazu auch in der Fachwissenschaft keine einheitliche Linie darüber gibt, was an einem bestimmten Fach nun wirklich in welchem Ausmaß relevant sei, ist bereits vor der Erstellung von Standards auf eine weitestgehende Akzeptanz besonders bei der Lehrerschaft be-

dacht zu nehmen. Standards, die gleichsam von oben verordnet werden, laufen Gefahr, von vornherein boykottiert zu werden. Erfahrungen in den USA haben gezeigt, dass Standards von unten als „wichtiger Bestandteil einer demokratischen Lernkultur angesehen“ werden können (Lind 2004, S. 59).

Als zentraler Ansatz für die Sicherung der Akzeptanz vorab erscheinen uns folgende Aspekte als besonders wichtig:

- ▶ eine möglichst breit angelegte und transparente Erstellung sowohl des theoretischen Fundamentes als auch der eigentlichen Standards und Aufgabenbeispiele, wobei es möglichst vielen Lehrerinnen und Lehrer möglich sein sollte, eigene Vorschläge, Ideen und Beispiele einzubringen;
- ▶ ein nicht zu eng gesteckter Zeitrahmen, der eine transparente Erstellung auf breiter Basis sowie eine öffentliche Diskussion ermöglicht und zulässt; sowie
- ▶ die Einbeziehung der Lehrer/innenfortbildung bereits im Vorfeld sicherzustellen, um das grundsätzliche Verständnis von Bildungsstandards und die Umstellung von inhaltsbezogenem zu kompetenzorientiertem Unterricht zu unterstützen.



**Abbildung 1:** Grundsatzentscheidungen bei der Erstellung von Bildungsstandards

### 13 Zusammenfassung

Wie die Abbildung 1 zeigt, regen wir an, die vorgeschlagenen grundsätzlichen Entscheidungen von einer Steuergruppe unter Beisein der Fachwissenschaft zu diskutieren und zu entscheiden, womit das theoretische Fundament für ein einheitliches Verständnis hinsichtlich Ziele, Wesen etc. von Bildungsstandards geschaffen werden kann. Dies hätte den Vorteil, dass alle fach- bzw. domänenspezifischen Arbeitsgruppen mit dem gleichen Verständnis an die Erstellung von Bildungsstandards herangehen können und sich durch das Standard-Projekt ein „roter Faden“ zieht.

Nachdem für die nachhaltige Erstellung und Implementation von Standards ein Zeitrahmen von fünf bis sieben Jahren zu veranschlagen ist (vgl. Böttcher/Hirsch, 1999, S. 308), sollte es auch möglich sein, die von der Steuergruppe getroffenen Basisentscheidungen je nach Anforderungen nachträglich nach eingehender Diskussion abzuändern, d.h. der Prozess der Erstellung sollte möglichst demokratisch angelegt sein und die Gelegenheit bieten, Änderungen in das Modell einfließen zu lassen.

### 14 Schlussfolgerungen

Wie sich durch unseren Beitrag zeigt, bestehen auch in der Fachwissenschaft hinsichtlich der Erstellung von Bildungsstandards noch viele theoretische Unsicherheiten. „Weder liegen schon gesicherte Kompetenzmodelle für die einzelnen Fächer vor, noch besteht Einigkeit darüber, wie die Bildungsstandards zu formulieren sind“ (Dubs 2006, S. 18).

Selbst Klieme merkt an, dass tatsächlich Skepsis angesagt sei, wenn unter Standards lediglich „eine Neuauflage von Lernziellisten oder bloße Teststandards“ verstanden werden würde (Klieme u.a. 2004/1, S. 50). Da wir grundsätzlich der Meinung sind, dass Bildungsstandards zur Qualitätsverbesserung des heimischen Bil-

dungswesens einen wertvollen Beitrag leisten können, wollen wir mit unseren, im vorliegenden Aufsatz angestellten und in Frageform gestalteten Grundsatzüberlegungen, einen Beitrag zur effizienten Erstellung leisten. Die Begriffs- respektive Verständnisklärungen sowie die Zieldefinitionen haben unmittelbaren und weitreichenden Einfluss auf die Formulierung, Gestaltung und Wirkung von Bildungsstandards. Ein auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichteter schulischer Unterricht verlangt veränderte Formen der Unterrichtsgestaltung und birgt die Gefahr, dass „vorschnelle Aktivitäten einmal mehr zu keinen Veränderungen“ führen (Dubs 2006, S. 18). Wir regen somit an, die erläuterten Grundsatzdiskussionen und -entscheidungen in einer zentralen Steuergruppe unter Einbeziehung der Fachwissenschaft vorzunehmen, bevor die domänenspezifischen Arbeitsgruppen mit ihrer Arbeit beginnen. Dies hätte für die Erstellung der Bildungsstandards in den einzelnen Domänen bzw. Fachbereichen den Vorteil, die Standards jeweils auf einem gemeinsamen theoretisch fundierten Grundgerüst aufzubauen, wenngleich fachlich bedingte Adaptionen möglich sein können. Es muss aber vermieden werden, dass in unterschiedlichen fachspezifischen Arbeitsgruppen unterschiedliches Verständnis über Wesen, Sinn und Ziele von Bildungsstandards entsteht und dieses im weiteren Verlauf bei Schülern und Lehrern zu Verwirrung und geringer Akzeptanz führt. Um dies zu verhindern, sollte es nicht nur bei den zweifellos wichtigen Diskussionen bleiben. Es bedarf Entscheidungen, welche transparent, nachvollziehbar begründet und offen für Adaptionen die Arbeitsgrundlage der fachspezifischen Arbeitsgruppen bilden, anstatt diese orientierungslos ins *Standard-Nirvana* loszuschicken. Auch beim gegenwärtigen Stand einer durchaus begrüßenswerten Bildungsstandardentwicklung in Österreich scheinen leider noch „zu viele Fragen zu wenig geklärt“ (Dubs 2006, S. 18). ❧

### Literatur

- Altrichter, Herbert/Poeh, Peter (2004): Die Diskussion um Bildungsstandards in Österreich, IN: *Journal für Schulentwicklung*, 8. Jahrgang, 4/2004, Studienverlag, S. 29-37
- Böttcher, Wolfgang/Hirsch, Eric Donald (1999): Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums, IN: *Die Deutsche Schule*, 91. Jg., 1999, H. 3, S. 299-310
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2004): Broschüre *klasse:zukunft Bildungsstandards*, Wien, [http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/12093/bildungsstandards\\_folder.pdf](http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/12093/bildungsstandards_folder.pdf) (Stand: 1. August 2006)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2005): *Statistisches Taschenbuch 2005*, Wien
- Brügelmann, Hans (2004): >>Standards vorgeben?<<, IN: *Pädagogik*, Heft 3, Hamburg, S. 50-51
- Dubs, Rolf (2006): *Bildungsstandards: Das Problem der schulpraktischen Umsetzung*, IN: *Netzwerk 1/06 – Die Zeitschrift für Wirtschaftsbildung Schweiz*, Zürich, S. 18-29
- Gebner, Elisabeth/Schäffer, Gerhard/Haider, Günter (2004): *Bildungsstandards – Ein weiterer Qualitätsprung für das österreichische Schulwesen*, Wien, [http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11369/pa\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11369/pa_bildungsstandards.pdf) (Stand: 1. August 2006)
- Haider, Günter et al (2003): *zukunft: schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission*, Erfassung vom 17.10.2003, Wien
- Hallmann, Peter-J. (2006): *Nationale Bildungsstandards – Motor der Qualitätsentwicklung auch an beruflichen Schulen oder nur Lernziel-Retrospektive?* IN: *Wirtschaft und Erziehung*, Januar 2006, 58. Jahrgang, Heft 1, S. 20-25
- Helmke, Ursula (2005): *Bildungsstandards in der Unterrichtsarbeit*, IN: *Die Deutsche Schule*, 97. Jg, H. 4, S. 449-454
- Heugl, Helmut (2004/05): *Standards – ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung?* IN: *Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 24. Jahrgang, 3-04/05, Wien, S. 3-5
- Heymann, Hans Werner (2004): *Besserer Unterricht durch Sicherung von >>Standards<<?*, IN: *Pädagogik*, Heft 6, Hamburg, S. 6-10
- Horstkemper, Marianne (2005): *Standards – Vermessungspädagogik oder Antrieb zur Verbesserung der Bildungsqualität?*, IN: *Pädagogik*, Heft 9, Hamburg, S. 6-9
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Frankfurt
- Klieme, Eckhard (2004/1): >>Standards vorgeben?<<, IN: *Pädagogik*, Heft 3, Hamburg, S. 50-51
- Klieme, Eckhard (2004/2): *Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde*, IN: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 50 – Heft 5, September/Oktober 2004, Beltz Verlag, Weinheim-Basel-Berlin, S. 625-634
- Krämer, Konrad (2004): *Stellungnahme zur Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“*, IN: *Journal für Schulentwicklung*, 8. Jahrgang, 4/2004, Studienverlag, S. 64-72
- Lersch, Rainer (2006): *Unterricht zwischen Standardisierung und individueller Förderung*, IN: *Die Deutsche Schule*, 98. Jg., H. 1, S. 28-40
- Lind, Georg (2004): *Erfahrungen mit Standards in den USA – eine Übersicht*, IN: *Journal für Schulentwicklung*, 8. Jahrgang, 4/2004, Studienverlag, S. 55-60
- Lucyshyn, Josef (2006): *Implementation von Bildungsstandards in Österreich, Arbeitsbericht*, Salzburg
- Neuweg, Georg Hans (2005): *Vorsichtsstandards für den Umgang mit Bildungsstandards*, IN: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe Nr. 8, Juli 2005, [http://www.bwpat.de/ausgabe8/neuweg\\_bwpat8.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe8/neuweg_bwpat8.shtml) (Stand: 1. August 2006)
- Reiss, Kristina (2004): *Bildungsstandards und die rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik*, IN: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jahrgang 50 – Heft 5, September/Oktober 2004, Beltz Verlag, Weinheim-Basel-Berlin, S. 635-649
- Rolff, Hans-Günter (2004): *Schulentwicklung durch Standards? Das Konzept der KMK*, IN: *Journal für Schulentwicklung*, 8. Jahrgang, 4/2004, Studienverlag, S. 47-54
- Rüzel, Josef (2005): *Vortragsunterlagen: Vortrag in Erfurt am 20. September 2005*
- Sloane, Peter F.E./Dilger, Bernadette (2005): *Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung*, IN: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe Nr. 8, Juli 2005, [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.shtml](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml) (Stand: 1. August 2006)
- Strittmatter, Anton (2004): *Die Standarddiskussion in der Schweiz*, IN: *Journal für Schulentwicklung*, 8. Jahrgang, 4/2004, Studienverlag, S. 39-46
- Weinert, Franz E. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, IN: Weinert, F.E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Beltz Verlag, Weinheim – Basel, S. 17-31