

D3 Von der Input- zur Output- Steuerung

1	Einführung.....	749
2	Der ‚PISA-Schock‘ und seine Folgen.....	750
2.1	Kritik an PISA	751
2.2	Die Einführung von Bildungsstandards.....	753
2.3	Kompetenzen und Kompetenzmodelle	756
2.4	Umsetzung der Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz (KMK)	757
2.5	Kritik an den Reformen des Bildungssystems	758
3	Beispiele für Standards und Kompetenzmodelle.....	761
3.1	Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung	761
3.2	Standards für die ökonomische Allgemeinbildung	763
4	Zusammenfassung.....	764

Im Anschluss an den ‚PISA-Schock‘ wurde das deutsche Bildungssystem einem umfangreichen Reformprozess unterzogen. Eine wesentliche Reformmaßnahme stellt die Einführung von Bildungsstandards, insbesondere in verbindlicher Form für das allgemeinbildende Schulwesen, dar. Mit der Vorgabe von Bildungsstandards wird eine Zielgröße definiert, um damit das Schulsystems (vermeintlich) besser über dessen Output steuern zu können – als dies bisher über den Input, beispielsweise in Form materieller und personeller Ressourcen, geschah. Zum weiteren Verständnis untersucht der Beitrag, wie sich Bildungsstandards zusammensetzen und welche Bedeutung Kompetenzorientierung und Kompetenzmodelle für die Entwicklung von Bildungsstandards haben.

1 Einführung

Im Anschluss an den ‚PISA-Schock‘ wurde in den letzten Jahren das deutsche Bildungssystem, insbesondere das allgemeinbildende, einem umfangreichen Reformprozess unterzogen, der zu einer grundlegenden Umgestaltung in der Schulpraxis führen

kann bzw. soll. Diesen Reformprozess, der sich als Abkehr von der Orientierung an eher verwaltungstechnischen Inputfaktoren, insbesondere Ausbildungsrichtlinien für Lehrkräfte, materielle und personelle Ressourcen oder Lehrpläne, hin zur Handlungsspielräume eröffnenden Vorgabe von Lernergebnissen bestimmt (also letztlich dem Input von Output-Vorgaben; vgl. Zeitler et al. 2012, S. 16), gilt es nachzuvollziehen und einer kritischen Analyse zu unterziehen.

Grundlage dieses Reformprozesses sind auf Kompetenzmodellen aufbauende Bildungsstandards. Die Orientierung an Kompetenzmodellen ist allerdings nicht auf den allgemeinbildenden Bereich beschränkt, so dass sich hier auch übergreifende Schlüsse für die berufliche Bildung ziehen lassen.

Nach einer kritischen Diskussion dieser Zusammenhänge werden abschließend je ein berufs- und ein allgemeinbildender Ansatz zur Entwicklung eines Kompetenzmodells exemplarisch analysiert.

2 Der ‚PISA-Schock‘ und seine Folgen

Die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse löste 2001 einen Aufschrei in der deutschen (Medien-)Öffentlichkeit aus: Vom „Bildungsnotstand“ deutscher Schüler, von einer „Bildungsmisere“ des Schulsystems war die Rede.

PISA, das inzwischen regelmäßig von der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) durchgeführte „Programme for International Student Assessment“, misst an Schülern zum Ende ihrer Pflichtschulzeit, also im Alter von rund 15 Jahren die Bereiche Lesekompetenz, mathematische, naturwissenschaftliche Grundbildung sowie in jeder Erhebungsrunde spezifische andere Kompetenzbereiche. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht auf der Erfassung von angelerntem Faktenwissen, es soll vielmehr getestet werden, wie gut die unterschiedlichen Schulsysteme die Jugendlichen auf das alltägliche Leben vorbereiten und ob die Schülerinnen und Schüler das Erlernete in Alltagssituationen anwenden können.

Die an der PISA-Studie teilnehmenden Staaten erhalten dadurch Vergleichsdaten über die Kenntnisse ihrer Schüler und über Faktoren, die deren Leistungen beeinflussen. So können u. a. Beziehungen zwischen Leistungsergebnissen und den sozialen Merkmalen von Jugendlichen erkannt werden. Hintergrundmerkmale von Schulen wie z. B. deren Organisationsstrukturen oder deren finanzielle Ausstattung werden ebenso erfasst. Dies soll es ermöglichen, die Stärken und Schwächen einzelner

Schulsysteme sichtbar zu machen. Da die Studie alle drei Jahre durchgeführt wird, können inzwischen auch Veränderungen in den Leistungen und den Schulsystemen erfasst werden.

Die Resultate der deutschen Schüler in der ersten PISA-Studie, in deren Fokus die Lesekompetenz stand, wurden als niederschmetternd wahrgenommen: Es zeigte sich, dass im oberen Leistungsbereich im Vergleich mit den anderen Staaten nur durchschnittliche Leistungen erbracht und im unteren Leistungsbereich sehr schlechte Resultate erzielt wurden. Die durchschnittlichen Leistungen lagen in allen Bereichen unterhalb des OECD-Mittelwertes. Außerdem wurde deutlich, dass die Leistungsstreuung (also der Abstand zwischen den Besten und den Schlechtesten) in Deutschland überdurchschnittlich groß und der Schulerfolg in hohem Maße von der sozialen Herkunft abhängig war.

Im Prinzip waren diese Ergebnisse nicht neu: Schon die 1995 durchgeführte internationale Leistungsvergleichsstudie „TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study“ zeigte nur mittelmäßige Ergebnisse deutscher Schüler. Der ‚Output‘ des deutschen Schulsystems erschien also mangelhaft.

Noch mit Blick auf den ‚Input‘ wurde schon in den 1960er Jahren von einem „Bildungsnotstand“ in Deutschland gesprochen. Georg Picht (1964) bezog sich dabei vor allem auf fehlendes Lehrpersonal und eine ungenügende Schulausstattung, aber auch auf einen bevorstehenden Fachkräftemangel aufgrund geringer Bildungschancen von Arbeiterkindern und Kindern aus ländlichen Regionen. Bereits in den 1960er Jahren wurde auch auf den starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg im deutschen Schulsystem hingewiesen. Es wurden Reformen des Bildungssystems gefordert und eingeleitet, doch erst als Reaktion auf die PISA-Ergebnisse kam es zu grundlegenden Reformen des deutschen Schulsystems (vgl. Stoller 2005).

2.1 Kritik an PISA

Kritiker bemängeln allerdings ein Missverhältnis zwischen der erheblichen bildungspolitischen Wirkung, die PISA hatte und hat, und den Ergebnissen, die mit der gegebenen Methode erreicht werden können. Denn auch in anderen Ländern, z. B. Norwegen, kam es zu einem ‚PISA-Schock‘. Auch dort zeigt sich, dass die PISA-Ergebnisse angetan waren eine hohe Relevanz für die öffentliche Diskussion des Schulsystems zu entfalten:

PISA is meant to provide results to be used in the shaping of future policies. After 6-7 years of living with PISA, we see that the PISA concepts, ideology, values and not least the results and the rankings, shape international educational policies and also influence national policies in most of the participating countries. Moreover, the PISA results

provide media and the public with convincing images and perceptions about the quality of the school system, the quality of their teachers' work and the characteristics of both the school population and future citizens.
(Sjøberg 2007, S. 204)

Svein Sjøberg kritisiert diese Fixierung mit Hinweis darauf, dass zum einen die Validität der Ergebnisse fragwürdig ist, sowie die PISA-Autoren selbst darauf hinweisen, dass die viel beachteten Rangunterschiede häufig nicht signifikant sind, und dass zum anderen die Zielsetzung von PISA eigentlich selten den nationalen Bildungszielen entspricht.

The concerns of PISA are not about 'Bildung' or liberal education, not about solidarity with the poor, not about sustainable development etc. – but about skills and competencies that can promote the economic goals of the OECD. Saying this is, of course, stating the obvious, but such basic facts are often forgotten in the public and political debates over PISA results.
(Sjøberg 2007, S. 209)

Obwohl es eine Stärke von PISA ist, nicht Schulwissen sondern Alltagskompetenzen zu erheben bzw. erheben zu wollen, werden die Unterschiede in den Testergebnissen aber vor allem durch die Merkmale von Schulsystemen erklärt.

Dennoch ergibt sich auch eine Verzerrung der PISA-Ergebnisse durch länderspezifisch unterschiedliche Lernkulturen. In manchen (asiatischen) Ländern wird die Beteiligung mit nationaler Ehre verknüpft, und ‚learning to the test‘ ist dort ein gängiges Prozedere, während in anderen (z. B. europäischen) Kontexten die für den ‚Erfolg‘ relevanten „task value beliefs“, d. h. wie bedeutsam die Schüler einen solchen Test für sich einschätzen, in Bezug auf die PISA-Test eher zu vernachlässigen sind.

Generell wird Sjøberg zufolge bei der Interpretation von Testergebnissen zu wenig Rücksicht auf die ökonomischen, politischen, historischen und kulturellen Eigenheiten der partizipierenden Länder (und der dazugehörigen Jugendkulturen) geachtet. So kritisiert Sjøberg, dass bei der Auswahl von anwendungsorientierten Alltagssituationen für die einzelnen Items prinzipiell keine kulturellen Unterschiede und aktuellen regionenspezifischen Problemstellungen aufgegriffen werden können. Somit könne PISA seinem eigentlichen Ziel, Jugendliche mit für sie alltagsrelevanten Problemstellungen zu konfrontieren, aber gar nicht gerecht werden.

The PISA items are – in spite of an admirable level of ambition – nearly the negation of the skills and competencies that many educators consider important for facing future challenges in modern, democratic societies.
(Sjøberg 2007, S. 215)

Ähnliche Kritikpunkte tauchen auch in Bezug auf die Einführung von Bildungsstandards in Deutschland wieder auf.

2.2 Die Einführung von Bildungsstandards

Der PISA-Schock löste in Deutschland ein „Reformgewitter“ aus (Gruschka 2011, S. 13). Ein wesentlicher Teil dieses Gewitters war die Etablierung von Bildungsstandards für bestimmte Schulfächer. Bereits im Juni 2002 entschied sich die Kultusministerkonferenz (KMK) für die Einführung von Bildungsstandards an deutschen Schulen. Grund hierfür war ein „Leistungs-, Gerechtigkeits- und Steuerungsdefizit“ (Tenorth 2009, S. 13) des deutschen Bildungssystems, das durch die PISA-Studie offensichtlich wurde:

Bildungsstandards sind in Deutschland als Reaktion auf die Identifizierung einer dreifachen strukturellen Problemlage im Bildungssystem eingeführt worden. Seit den PISA-Studien ist auch einer breiteren Öffentlichkeit klar: Nicht nur die Qualität der Schülerleistungen lässt in Deutschland zu wünschen übrig, die soziale Gerechtigkeit ist offenkundig nicht gewährleistet und die traditionellen Formen, in denen das Bildungswesen bislang gestaltet worden ist, sind nicht mehr tragfähig. (Tenorth 2009, S. 13)

Als einen ersten wichtigen Schritt zur Umgestaltung des Bildungswesens mit der Hilfe von Bildungsstandards gab das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ein Gutachten ‚Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards‘, die sogenannte Klieme-Expertise, (Klieme et al. 2003) in Auftrag. Dieses Gutachten klärt, wie Bildungsstandards definiert und umgesetzt werden sollen, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, um Bildungsstandards zu implementieren und welche Folgen eine Einführung von Standards auf Schulen und das Schulsystem haben kann. Dazu reflektierte die beauftragte Expertengruppe auch kritisch die Erfahrungen anderer Länder, in denen Bildungsstandards bereits früher eingeführt worden sind. Die Klieme-Expertise wurde von der KMK in die Entwicklung von Bildungsstandards zentral einbezogen und hatte somit einen großen Einfluss auf die Konzeption und Umsetzung von Bildungsstandards in Deutschland.

Die Klieme-Expertise reflektiert dabei selbst den Paradigmenwechsel von der Input-Steuerung des Schulsystems hin zu seiner Output-Steuerung:

In der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung haben TIMSS und PISA eine grundsätzliche Wende eingeleitet. Wurde unser Bildungssystem bislang ausschließlich durch den ‚Input‘ gesteuert [...], so ist nun immer häufiger davon die Rede, die Bildungspolitik und die Schulentwicklung sollten sich am ‚Output‘ orientieren [...]. Der Output von Bildungssystemen umfasst neben der Vergabe von Zertifikaten im Wesentlichen den Aufbau von Kompetenzen, Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen, Werthaltungen – also von Persönlichkeitsmerkmalen bei den Schülerinnen und Schülern, mit denen die Basis für ein lebenslanges Lernen zur persönlichen Weiterentwicklung und gesellschaftlichen Beteiligung gelegt ist. Die Schulen und die Bildungsadministration sollen [...] Verantwortung dafür übernehmen, dass diese Ergebnisse tatsächlich erreicht werden. Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die

Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung. [...] Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität.
(Klieme et al. 2003, S. 11 f.)

Letztlich sind Bildungsstandards „durch Bildungsziele legitimierte und mittels Tests überprüfbare Leistungserwartungen“ (Klieme/Rakoczy 2008, S. 22). Bildungsstandards sollen dadurch vor allem zur Weiterentwicklung der Schul- und Unterrichtsqualität beitragen, u. a. durch die Förderung der diagnostischen Kompetenz des Lehrpersonals, einen auf die Voraussetzungen der SchülerInnen eingehenden, anwendungsorientierten Unterricht, die Förderung kumulativen Lernens und die Qualitätssicherung und -steigerung durch interne und externe Evaluation.

Vor diesem Hintergrund kommen Bildungsstandards vor allem zwei Funktionen zu: Zum einen eine Orientierungsfunktion und zum anderen eine Rückmeldefunktion. Die Orientierungsfunktion dient Lehrkräften dazu, ihr professionelles Handeln an den erwarteten Leistungen, wie sie durch die Bildungsstandards formuliert werden, auszurichten. Die Rückmeldefunktion wird durch das Bildungsmonitoring und Schulevaluationen erfüllt, mit Hilfe derer festgestellt wird, ob die Lernziele auch erreicht wurden. Bildungsstandards sollen daher als zentrale Elemente „Bildungsziele, Kompetenzmodelle und Aufgabenstellungen bzw. Testverfahren“ enthalten (Klieme et al. 2003, S. 23). Das ‚Testen‘ von Schülern ist damit nicht Selbstzweck, sondern Testerhebungen sind nur „sinnvoll, wenn sie dazu beitragen, die Professionalität der Lehrenden zu fördern und die Qualität von Schule und Unterricht weiterzuentwickeln.“ (Klieme et al. 2003, S. 49)

So gesehen bleibt auch der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung im Rahmen traditioneller Perspektiven auf Schule und Unterricht. Entsprechend sehen etwa Jürgen Oelkers und Kurt Reusser (2008, S. 248) die Einführung von Bildungsstandards auch nicht als „Bruch“ oder „radikale Neuorientierung“ in der Qualitätssicherung von Bildungssystemen, sondern vielmehr als „notwendige Ergänzung“ zu den bislang bestehenden Steuerungselementen. Auch die Qualitätssicherung des Bildungssystems bedürfe des klassischen Zusammenwirkens von Input-, Prozess- und Output-Qualität. Tabelle 1 zeigt die relevanten Qualitätsfaktoren gegliedert in diese drei ‚Säulen‘:

Input gesteuert über Ressourcen	Prozess gesteuert über ‚Qualität‘	Output gesteuert über Resultate
<ul style="list-style-type: none"> • Kohärente Lehrpläne und Lehrmittel • Gut aus- und fortgebildetes (und engagiertes) Lehrpersonal • Effiziente Struktur des Bildungssystems • Gut ausgestattete Schulen 	<ul style="list-style-type: none"> • Internalisierte und klare Erwartungen des Lehrpersonals und der Schüler insbesondere im Hinblick auf Unterrichtsqualität und Schulklima • Schul- und Fachinteresse • Positive Lerneinstellung 	<ul style="list-style-type: none"> • Standardbasierte Leistungstests • Valide Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation • Effektive Feedbackprozesse im Hinblick auf die Erhebungsergebnisse

Tabelle 1: Drei Säulen der Steuerung und Qualitätssicherung des Bildungssystems (nach Oelkers/Reusser 2008, S. 249)

Vor diesem Hintergrund kann auch die Leistung des Bildungssystems (Bildungsmonitoring), die einzelner Schulen (Schulevaluation) sowie in Ausnahmen von Schülern (Individualdiagnostik) kontrolliert werden. Diese Objektivierung der Leistungsbeurteilung kann bzw. soll dabei auch einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit leisten.

Eine entscheidende Voraussetzung für die konsistente Formulierung von Bildungsstandards ist ein adäquates Kompetenzmodell. Nur dies gestattet die systematische domänenspezifische Bestimmung der erwartbaren und testbaren Kompetenzen, die Schüler bis zu bestimmten Jahrgangs- bzw. Abschlussstufe erlangt haben sollten, d. h. den kumulativen Verlauf der jeweiligen fachlichen Lernprozesse. Mit Domäne ist dabei ein fachlich zusammenhängender Kompetenzbereich gemeint – unabhängig davon, ob es ein entsprechendes eigenständiges Schulfach gibt oder nicht.

Für die Organisation von Schule ändert sich somit einiges. Statt relativ enger inhaltlicher Vorgaben (z. B. durch Lehrpläne) werden die zu einer bestimmten Zeit erwartbaren Ergebnisse in Form relativ allgemeiner Kompetenzbeschreibungen definiert. Die Schulen und die Lehrkräfte erhalten so mehr Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts. Mit der Einführung von Bildungsstandards geht damit die Umstellung auf – typischerweise schuleigene – Kerncurricula einher. Damit ändert sich das Bild der Professionalität von Lehrkräften: sie erhalten nicht nur mehr Freiheitsgrade, sondern müssen auch mehr Verantwortung übernehmen und – bei der Entwicklung der Kerncurricula – stärker als bisher zusammenarbeiten.

Gleichzeitig können Bildungsstandards durch die Definition von Lernergebnissen die Lehrenden in ihrer Unterrichtsgestaltung unterstützen und die diagnostischen Kompetenzen der Lehrkräfte fördern. Idealerweise wird der Unterricht durch die Einführung von Bildungsstandards kompetenzorientiert gestaltet; d. h. der Fokus im Unterricht liegt auf den Lernprozessen der Schüler und nicht wie bislang vorrangig auf Inhalten. Nicht das Lernen von Faktenwissen steht im Vordergrund, Schüler sind so

zu unterrichten, dass das ggf. auch auf individuellen Lernwegen Gelernte Handlungsfähigkeit generiert, und spezifische Probleme in verschiedenen Anwendungssituationen gelöst werden können.

2.3 Kompetenzen und Kompetenzmodelle

Mit der Einführung von Bildungsstandards wird Kompetenzorientierung ein zentrales Element der Gestaltung von Unterricht. Um eine solche Kompetenzorientierung, die auf die Handlungsfähigkeit bzw. der Performanz der Schüler zielt, zu gewährleisten, ist es notwendig zu definieren, was „Kompetenz“ eigentlich bedeuten soll. Die Definitionen von Kompetenz fallen teilweise recht unterschiedlich aus; so reichen Kompetenzdefinitionen „von angeborenen Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Begabung, Intelligenz) bis hin zu erworbenem umfangreichem Wissensbesitz, von fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen bis hin zu fachbezogenen Fertigkeiten“ (Klieme et al. 2003, S. 72).

Um Kompetenzen zur Grundlage von nationalen Bildungsstandards zu machen, ist es daher notwendig, sich auf eine einheitliche Definition zu verständigen. Klieme et al. wählen die von Franz Weinert:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2002, S. 27f.)

In dieser Definition des Kompetenzbegriffs liegt der Schwerpunkt zwar auf kognitiven Merkmalen, motivationale und handlungsbezogene Merkmale sind jedoch ausdrücklich mit einbezogen. Insgesamt zeigt sich in der Umsetzung in Kompetenzmodelle eine Dominanz der kognitiven Dimension bzw. ein z. T. bewusstes Ausklammern der anderen Dimensionen. Diese Fokussierung ist entsprechend auch schon in der Klieme-Expertise angelegt. Demnach geben Kompetenzmodelle „Hinweise für die Aufgabenkonstruktion, indem sie kognitive Leistungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau spezifizieren“ (Klieme et al. 2003, S. 24).

Um die für die Bildungsstandards in den jeweiligen Domänen geforderten Kompetenzen und deren kumulativen Aufbau über die Schullaufbahn hinweg angemessen zu definieren, ist die Beschreibung dieser Kompetenzen in Kompetenzmodellen notwendig. Kompetenzmodelle vermitteln dabei zwischen den eigentlichen Bildungszielen und domänenspezifischen Anforderungen bzw. Aufgabenstellungen. Ein solches Verständnis schließt an die Expertise-Forschung an, die Problemlösungen grundsätzlich im Verhältnis zu einer konkreten Situation und deren Struktur versteht, denn nicht jede Situationsstruktur eignet sich gleich gut Kompetenzen zu entwickeln (vgl.

z. B. Kahnemann 2012, S. 295 ff.). Hierzu differenziert ein Kompetenzmodell zum einen in Kompetenzkomponenten, d.h. (lerntheoretisch) möglichst unabhängige Anforderungsteilbereiche der jeweiligen Domäne; und zum andern in Hinsicht auf Kompetenzstufen, d.h. die entwicklungstheoretischen Abstufungen oder strukturbezogenen Niveaustufen einer domänenspezifischen Kompetenz bzw. eines Kompetenzbereichs.

2.4 Umsetzung der Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz (KMK)

Weitgehend aufbauend auf – wenn auch in relevanten Details abweichend von – der Klieme-Expertise hat die Kultusministerkonferenz eine nähere Definition von Bildungsstandards vorgelegt (KMK 2005).

Die von der Kultusministerkonferenz vorgelegten Bildungsstandards

- greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf,
- beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen einschließlich zugrundeliegender Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen,
- zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs,
- beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen,
- beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit,
- weisen ein mittleres Anforderungsniveau (Regelstandards) aus,
- werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht. (KMK 2005, S. 6)

Die von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards unterscheiden sich insbesondere darin von der Klieme-Expertise, dass sie abschlussbezogen und als Regelstandards definiert sind. Klieme et al. hatten zu Mindeststandards geraten, da sie einen höheren Verpflichtungsgrad des Schulsystems und der dort Tätigen implizieren. Die Empfehlung, Bildungsstandards über mehrere Jahrgangsstufen hinweg und nicht ausschließlich abschlussbezogen zu definieren, zielte darauf ab, kumulatives Lernen besser nachvollziehbar zu machen. Soweit wollte die KMK der eigentlichen Funktion von Bildungsstandards in ihrer Bestimmung also nicht folgen.

Auch in dieser abgespeckten Form ist die Entwicklung von Bildungsstandards sowie deren landesweite Festlegung durch die KMK aber ein aufwändiger langwieriger Prozess. Bislang wurden wenige zentrale Bereiche in Bildungsstandards umgesetzt:

- für den Mittleren Schulabschluss die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (seit 2003)
- für die Jahrgangsstufe 4 die Fächer Deutsch und Mathematik (seit 2004),

- für den Hauptschulabschluss die Fächer Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache (seit 2004),
- für den Mittleren Schulabschluss die Fächer Biologie, Chemie und Physik (seit 2004),
- für die Allgemeine Hochschulreife die Fächer Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (seit 2012).

Für die Überprüfung, Normierung und Weiterentwicklung der Bildungsstandards wurde darüber hinaus im Jahr 2004 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gegründet. Das IQB entwickelt Testaufgaben und Kompetenzstufenmodelle und führt regelmäßige Lernstandserhebungen (z. B. Vergleichsarbeiten VERA-3 und VERA-8) und Ländervergleiche in unterschiedlichen Kompetenzbereichen durch.

2.5 Kritik an den Reformen des Bildungssystems

Ein solcher Umbruch, wie die Output-Orientierung auf Basis von Bildungsstandards, geht nicht reibungslos bzw. un widersprochen vonstatten. Es zeigen sich hierbei verschiedene Ansatzpunkte der Kritik. Neben der mangelnden Ressourcenausstattung, um den Umbruch überhaupt sachgerecht durchführen zu können, sind die unzureichende Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit und der Bildungswirksamkeit zentrale Kritikpunkte.

Heinz-Elmar Tenorth (2009, S. 15) weist z. B. auf „Defizite gegenüber dem Planungskonzept“ hin: Unterstützungsmaßnahmen seien nicht gleichzeitig mit der Standardentwicklung eingeführt worden und Schulen hätten nicht in ausreichendem Maße die zur Output-Orientierung notwendige Autonomie erlangt. Außerdem gebe es „nicht intendierte Folgewirkungen“ wie – vielleicht noch verstärkt – ein teaching-to-the-test. Dazu kommt die mögliche Abwertung von Fächern, für die von Seiten der KMK bzw. des IQB (noch) keine Standards entwickelt worden sind (dem versuchen dann Vertreter solcher Fächer entgegenzuwirken, indem sie eigenständig Standards und Kompetenzmodelle entwickeln und vorschlagen).

Der Kritik, dass Bildungsstandards ein verkürztes Verständnis von Bildung aufweisen, tritt Tenorth allerdings entgegen:

Bildung ist schon nach Robinsohn die Ausstattung zum Verhalten in der Welt, und zwar unter Bedingungen der Offenheit und Unbestimmtheit von Zukünften, der Pluralität von Erwartungen und des Überschusses an Gestaltungsoptionen. Nichts anderes meint der Kompetenzbegriff. Damit ist die Kompetenzdebatte und die Debatte um Bildungsstandards kein Bruch mit der bildungstheoretischen Tradition in Deutschland, sondern ihre konsequente Fortsetzung und diskutierbare Operationalisierung.

(Tenorth 2009, S. 16)

Dass die KMK Bildungsstandards nur als Regelstandards, d. h. als Leistungsdurchschnitt, bestimmt hat, führt auch zwangsläufig zu Kritik. Mindeststandards, die von allen Schülern erreicht werden sollen, würden dazu dienen, leistungsschwächere Schülern im Schulsystem nicht abzuhängen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 27). Durch Regelstandards würde der Fokus nicht auf benachteiligten Schülern liegen, und die Förderung dieser Schülergruppen leichter aus dem Blickfeld geraten.

Ein weiterer Kritikpunkt, der gegen das Reformprogramm vor allem von Seiten der Praxis hervorgebracht wird, ist das Fehlen von zusätzlichen Ressourcen, um die Qualität von Schule angemessen zu verändern und Fördermaßnahmen für leistungsschwächere Schüler zu gewährleisten. Auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat sich in dieser Hinsicht kritisch zu dem Reformprozess geäußert; z. B. weist auch die GEW Berlin auf mögliche negative Auswirkungen der Reformen auf sozialschwache Schüler hin. Die verstärkte öffentliche und über Rankings öffentlich gemachte Kontrolle über standardisierte Testverfahren wird auf Grund ihrer Auswirkungen für Schulen in sozialen Brennpunkten als problematisch erachtet. Denn entscheidend sind hierbei auch die außerschulischen Lernanlässe:

Das Aufwachsen in Armutsverhältnisse wirkt sich vielfältig auf die Bewältigung schulischer Anforderungen aus. Kinder in Armutsverhältnissen sind auf erfahrungsorientiertes Lernen angewiesen, weil sie wenig lernrelevante Erfahrungen außerhalb der Schule machen.
(GEW Berlin 2011)

Wird dieses Problem wieder – wie erwähnt – den Schulen zugerechnet, werden sozial weniger benachteiligte und damit tendenziell leistungsstärkere Schüler diese Schulen vermehrt meiden, und hierdurch die soziale Selektivität des Schulsystems weiter verstärkt.

Ferner wird bemängelt, dass sich die Umsetzung der Reformen länderspezifisch sehr unterschiedlich gestaltet und bislang der Fokus stark auf der Entwicklung von Standards und Evaluierungsmaßnahmen lag:

In den Handlungsfeldern, die auf verbesserte Lerngelegenheiten und auf verstärkte Förderung zielen, finden sich zwar in verschiedenen Bundesländern einzelne Aktivitäten; aber durchgängige oder gar länderübergreifende Maßnahmen lassen sich – vielleicht mit Ausnahme des Ganztagschulbereichs – kaum ausmachen. Zugleich hat es einen kräftigen Boom und ein zunehmend dichteres Netz von Maßnahmen gegeben, die auf zentrale Standards und Leistungsevaluation setzen und die sich von dort eine Qualitätsverbesserung erhoffen.
(Tillmann 2009, S. 23)

Aus pädagogischer Perspektive kritisiert Andreas Gruschka (2011) die kompetenzorientierte Umstellung des Unterrichtens. Der Reformprozess ziele vorrangig auf Optimierung des Systems und habe damit keinen genuinen pädagogischen Hintergrund; vielmehr stellen die Konzepte Importe aus der Betriebswirtschaftslehre

(Qualitätsentwicklung und -kontrolle, Organisationsentwicklung, Wettbewerb etc.) und abgehobenen testpsychologischen Konstrukten dar. Darüber hinaus würde die Offenheit der Kompetenzorientierung die Schüler zu Managern ihres Lernens machen.

Ferner erscheint – wie so vieles anderes in den Bildungsdebatten auch – die Debatte um die Kompetenzorientierung als „alter Wein in neuen Schläuchen“ (Gruschka 2011, S. 13). Auch Thomas Retzmann greift diesen Vorwurf auf:

Diese aktuelle Debatte um die Kompetenzorientierung und Standardisierung der Bildung erinnert an vielen Stellen an die Debatte um die Lernzielorientierung des Unterrichts, die in den siebziger Jahren, spätestens jedoch Anfang der achtziger Jahre, also vor über 30 Jahren ihren Scheitelpunkt hatte. Diese inhaltliche Nähe kommt nicht von ungefähr, da es in beiden Fällen darum geht, den Unterricht von seinem präzise definierten Ergebnis her zu planen bzw. zu steuern. Der Kompetenzbegriff ist heute – gemessen an seiner Verwendungshäufigkeit – ähnlich erfolgreich wie seinerzeit der Lernzielbegriff. Letzterer ersetzte die bis dahin eher gebräuchlichen Begriffe ‚Unterrichtsziel‘ und ‚Bildungsziel‘. (Retzmann 2011, S. 2)

Retzmann kommt jedoch zu dem Schluss, dass es sich bei der Debatte um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung „trotz der vielen, nicht gerade akzidentellen Gemeinsamkeiten“ (Retzmann 2011, S. 14) nicht um neuen Wein in alten Schläuchen handelt, sondern dass mit dem intendierten, kumulativen Kompetenzaufbau, der spezifischen Domänengebundenheit von Bildungsstandards und der Konzentration auf Qualitätssicherung wichtige Unterscheidungsmerkmale zum Lernzielkonzept, das eher als didaktisches Programm konzipiert war, vorliegen. Retzmann lässt aber offen, ob damit etwas gewonnen ist:

Während die Lernzielorientierung als didaktisches Programm der praktisch nicht realisierbaren Idee der streng logischen Deduktion erlag [...], verfolgt die Kompetenzorientierung die noch nicht als utopisch erwiesene Idee des kumulativen Kompetenzaufbaus und der Lernprogression in der Bildungsbiographie. Doch ist die Formulierung eines konsistenten Curriculums, das eine solche Lernprogression abbildet, nicht noch anspruchsvoller als die logisch widerspruchsfreie Ableitung von Lernzielen? In diesem Fall würde die Ablösung der Top-Down-Ableitung der Lernziele durch die Bottom-Up-Realisierung die pädagogische Aufgabe noch erschweren. (Retzmann 2011, S. 16)

Solange die Bildungsstandards nur abschlussbezogen vorliegen, dürfte man aber – gerade auch in der schulischen Praxis – sehr schnell wieder in einer Top-Down-Ableitung landen.

Auch mit Hilfe der kritischen Stimmen sollte deutlich geworden sein, welche bildungspolitische Umwälzung die Einführung von Bildungsstandards, d. h. die Umstellung auf eine Output-orientierte Steuerung des Bildungssystems darstellt. Die

angestrebte Messbarkeit stellt insbesondere für die Bildungsplaner im Hinblick auf eine lerntheoretische Bestimmung der Domäne sowie für die Lehrkräfte im Hinblick auf die konkrete Gestaltung die Erreichung der Standards gewährleistenden kompetenzorientierten Unterrichts eine Herausforderung dar.

3 Beispiele für Standards und Kompetenzmodelle

Es sollte deutlich geworden sein, dass vor diesem komplexen Hintergrund die konkrete Entwicklung von Kompetenzmodellen und darauf aufbauenden Bildungsstandards eine nicht triviale Aufgabe darstellt. Auch wenn man bestimmte Kritikpunkte allgemein teilt, ist man als Fachdidaktiker unter den gegebenen Bedingungen gefordert, für die eigene Domäne konkrete Konzepte zu entwickeln. Im Folgenden sollen daher exemplarische Einblicke in den Prozess der Entwicklung von innovativen Kompetenzmodellen und Bildungsstandards gegeben werden. Dies betrifft zum einen Überlegungen zu einem von Esther Winther und Frank Achtenhagen entwickelten Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung sowie zum anderen Standards für die ökonomische Allgemeinbildung, die von Thomas Retzmann, Günther Seeber, Bernd Remmele und Hans-Carl Jongbloed verfasst wurden.

Die Entwicklung einheitlicher Standards ist auf Grund des Bildungsföderalismus nicht unproblematisch und entsprechend liegen, wie erwähnt, bisher nur wenige zentrale Bildungsstandards vor. Der berufliche Bereich ist dank des Bundesberufsbildungsgesetzes deutlich einheitlicher organisiert. In den Rahmenplänen der verschiedenen Ausbildungsordnungen finden sich bisher z. T. aber eher grobe und ungestufte Differenzierungen der zu erreichenden beruflichen Kompetenzen.

Aus kompetenztheoretischer Sicht ist eine solche Ausrichtung auf das angezielte Ende eines Bildungsganges durchaus plausibel. Denn es geht nicht um mehr oder weniger additive Stofforientierung sondern um einen Blick auf das Endziel (vgl. Pant/Stanat 2013, S. 9). Was ein (berufliches) Kompetenzmodell daher leisten muss, ist zwar primär eine inhaltliche Eingrenzung und Strukturierung der jeweiligen Domäne. Darüber hinaus sollte es aber auch darum gehen, die Domänenstruktur über einen typischen Lernpfad zu entwickeln.

3.1 Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung

Winther und Achtenhagen beziehen sich für ihr ‚Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung‘ einleitend auch auf den Wandel der Systemsteuerung von der Input- zur Output-Orientierung. Ein Punkt, der auch in diesen Überlegungen zur

Nutzung eines Kompetenzstrukturmodells für die Orientierung der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung insgesamt besonders deutlich wird, ist der enge Zusammenhang zwischen Modelldesign und Testdesign. Sie betonen dabei:

[...] dass diese Output-Steuerung nur dann sinnvoll ist, wenn nicht nur im Hinblick auf die Abschlüsse der jeweiligen Ausbildungsgänge auf den Lernstand geschaut wird, sondern auch – im Sinne eines formativen Assessments – auf die davor liegenden Lehr-Lernprozesse. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Überprüfungen, die nur auf der Basis von Abschlussprüfungen erfolgen, diesem Steuerungsprozess nicht entsprechen können.
(Winther/Achtenhagen 2008, S. 513)

Mit Blick auf die mögliche Divergenz des Kompetenzbegriffs im Konzept der beruflichen Handlungskompetenz vom bisher dargestellten, gehen Winther und Achtenhagen (2008, S. 525) lediglich von einer Akzentverschiebung aus, insofern die berufliche Kompetenzmodellierung und damit auch die Entwicklung überprüfbarer Leistungen gegenläufig zu allgemeinbildenden Kompetenzmodellen verlaufen. Während im beruflichen Bereich die Aufgabenstellungen gegeben sind, und daraus die dazugehörigen kognitiven Leistungen und Unterrichtsinhalte abzuleiten sind, liegen im allgemeinbildenden Bereich typischerweise die Inhalte vor, für die dann den kognitiven Prozessen entsprechende Aufgaben gefunden werden müssen.

Vor diesem Hintergrund wird kaufmännische Kompetenz übergreifend definiert als:

[Die] Fähigkeit, auf Grundlage eines systemischen Verstehens betrieblicher Teilprozesse und deren Rekonstruktion aus realen Unternehmensdaten in berufsrealen Situationen unternehmerische Entscheidung treffen und diese validieren zu können, um damit das eigene Wissens- und Handlungspotential vor dem Hintergrund der Entwicklung individueller beruflicher Regulationsfähigkeit auszubauen.

(Winther/Achtenhagen 2008, S. 529)

Eine zentrale Strukturierung der kaufmännischen Domäne besteht darin, zwischen domänenspezifischen (Geschäftsvorfälle) und domänenverbunden (,economic literacy‘ und ,economic numeracy‘) Kompetenzbereichen zu unterscheiden.

Die (domänenspezifische) Entwicklungsdimension soll aus testtheoretischen Gründen die Aufgabenschwierigkeit und die kognitiven Fähigkeiten verknüpfen. Hierzu unterscheiden Winther und Achtenhagen drei Dimensionen im Hinblick auf die Anforderungssituationen: a) die inhaltliche Komplexität, die in der Situation vorliegt; b) die funktionale Modellierung, d. h. die Verfügbarkeit von Handlungs- und Verarbeitungsmodellen, die den möglichen Umgang mit der (modellierten) Situation bestimmen; sowie c) in Anlehnung an Anderson und Krathwohl die kognitiven Prozesse, die die Subjekte im Umgang mit der Situation nutzen (können).

Winther und Achtenhagen haben diese Ansätze im Hinblick auf ein valides Kompetenzmodells weiter entwickelt; sie haben z. B. auf Basis der Computersimulation eines Unternehmens „Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz“ (Winther/Achtenhagen 2009) differenziert. Es hat sich dabei gezeigt, dass zwei Skalen zur umfassenden Kompetenzbeschreibung hinreichen: zum einen die handlungsbasierte Kompetenz, die auf betriebliche Strukturen und Entscheidungsprozesse zielt, und zum anderen die verstehensbasierte Kompetenz, die auf die Nutzung und den Transfer von Wissen in den jeweiligen Situationen zielt (vgl. auch Winther 2011).

Insgesamt schließen Winther und Achtenhagen – wiederum mit Blick auf testtheoretische Konsistenz – an übergreifende Kompetenzdifferenzierungen an. Dies scheint der Spezifik beruflicher Handlungskompetenz bzw. der erwähnten Akzentverschiebung geschuldet. Die Ansätze der ökonomischen Allgemeinbildung folgen dagegen stärker domänenspezifischen Differenzierungen.

3.2 Standards für die ökonomische Allgemeinbildung

Auch für die ökonomische Bildung, d. h. den allgemeinbildenden Bereich, gibt es bereits verschiedene Ansätze Standards zu formulieren, z. B. im Rahmen der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung (DeGÖB) (2004, 2006, 2009) oder durch das Institut für Ökonomische Bildung Oldenburg (vgl. Kaminski et al. 2008; für einen Überblick über diese und weitere Ansätze siehe Seeber et al. 2012, S. 29 ff.) sowie durch eine Expertengruppe im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft (vgl. Retzmann et al. 2010 bzw. Seeber et al. 2012). Der letztgenannte Ansatz versucht die wesentlichen Aspekte der KMK-Vorgaben für Bildungsstandards am Deutlichsten umzusetzen. Die Standards sind daher abschlussbezogen, beschränken sich auf die kognitive Kompetenzdimension und werden durch Aufgabenbeispiele (vgl. Retzmann et al. 2010, S. 38 ff.) expliziert. Allerdings sind sie empirisch (noch) nicht validiert.

Retzmann et al. bestimmen die Domäne über die Spezifität der ökonomischen Perspektive. Es geht somit nicht nur um die ‚Wirtschaft‘ als spezifisches gesellschaftliches Handlungsfeld sondern ganz allgemein um Situationen, die einer ökonomischen Perspektivierung zugänglich sind:

Als spezifisches Erkenntnisinteresse des Ökonomen wird [...] die Verbesserung der (wirtschaftlichen) Situation (z. B. eines Individuums, einer sozialen Gruppe, einer Gesellschaft und der Menschheit) angesehen. Sein wichtigster Beurteilungsmaßstab für alternative Handlungen, Interaktionen und Systeme ist Effizienz. Demzufolge muss es in der ökonomischen Bildung um die Entwicklung von Kompetenzen gehen, die das urteilende und handelnde Individuum befähigen, mit knappen Mitteln besser (effizienter) zu wirtschaften – gleich in welchem Gegenstandsbereich. (Retzmann et al. 2010, S. 17)

Die weitere Strukturierung der Domäne erfolgt durch die Unterscheidung von drei Kompetenzbereichen: a) Entscheidung und Rationalität, b) Beziehung und Interaktion, sowie c) Ordnung und System (vgl. Retzmann et al. 2010, S. 19 ff.). Diese Unterscheidung wird folgendermaßen begründet: zum einen ist zwischen erfahrungsbezogenen und theoretisch orientierten Lern- bzw. Konzeptualisierungsprozessen (Teilnehmer- und Beobachterperspektive) zu unterscheiden, wobei der Systemcharakter der Ökonomie in theoretischer Hinsicht von deutlich größerer Bedeutung ist als in anderen Sozialwissenschaften. Zum anderen muss innerhalb des erfahrungsbezogenen Bereichs noch zwischen Entwicklungsprozessen unterschieden werden, die einer individualistischen Linie folgen und solchen, die Intersubjektivität in ihren Strukturen reflektieren (vgl. Remmele et al. im Erscheinen).

Als Entwicklungsdimensionen sind in diesen Standards folgende Prozesse reflektiert: a) die Perspektivenübernahme von der eigenen bzw. dem einzeln Handelnden über die Integration mehrerer Akteure hin zu aggregierten systemischen Größen, b) die Komplexität und Kompliziertheit der Anforderungssituationen, sowie c) die Horizonterweiterung, d. h. die – ggf. mit Hilfe formaler Darstellungsmittel erleichterte – Transferierbarkeit von einer Situation zu einer strukturell ähnlichen aber einem anderen Handlungs- bzw. Gegenstandsbereich zugehörigen Situation (vgl. Retzmann et al., S. 17 f.).

Letztlich verweist somit aber auch die Struktur dieses Kompetenzmodells wieder auf verallgemeinerbare Differenzierungen bzw. Lernpfade, wenn auch mit einem stärker fachlichen und weniger übergreifenden kompetenztheoretischen Bezug.

Die Ansätze von Winther und Achtenhagen sowie von Retzmann et al. zeigen somit neben der Umsetzung domänenspezifischer Anforderungsstrukturen auch den Einfluss recht allgemeiner lerntheoretischer Differenzierungen (handlungsbasiert-verstehensbasiert; Perspektivenübernahme/Komplexität/Transferierbarkeit). Egal von welcher Seite man beginnt, geht es bei der Formulierung von Kompetenzmodellen eben darum die jeweiligen Aufgabenstellungen und die zur Verfügung stehenden bzw. sich entwickelnden kognitiven Prozesse in Einklang zu bringen.

4 Zusammenfassung

Die bildungspolitischen Nachwirkungen des ‚PISA-Schocks‘ haben das deutsche Bildungssystem verändert. Ein wesentlicher Teil des eingeleiteten Reformprozess ist die Einführung von Bildungsstandards, insbesondere für das allgemeinbildende Schulwesen. Die Vorgabe von Bildungsstandards stellt die Abkehr von der Orientierung an eher verwaltungstechnischen Inputfaktoren (z. B. Ausbildungsrichtlinien für

Lehrkräfte, materielle und personelle Ressourcen, Lehrpläne) dar. Mit der primären Vorgabe des Ergebnisses sollen Handlungsspielräume für Optimierungen für die Handelnden im Bildungssystem eröffnet werden.

Die damit gegebene tendenzielle Vernachlässigung von Kriterien zur Bestimmung der Input- und Prozessqualität wurde insbesondere aus gerechtigkeits-theoretischen Gründen kritisiert, da u. a. befürchtet wird, dass ein solches Vorgehen die Selektivität des deutschen Bildungssystems sogar noch verschärfen könnte, z. B. insofern als die KMK Bildungsstandards ‚nur‘ als Regelstandards vorgibt.

Die praktische Frage der Konzeption von Bildungsstandards steht dagegen vor der Aufgabe ein tragfähiges Kompetenzmodell zu entwickeln, über das sich die Kompetenzstandards in Komponenten und in Entwicklungs- bzw. Niveaustufen valide differenzieren lassen. Die Differenzierungskriterien schwanken hierbei zwischen domänenübergreifender Verallgemeinerbarkeit und Domänenspezifität.

Quellen

Zitierte Literatur

- Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.) (2001):** PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf> (Abruf: 11.05.2015).
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) (2004):** Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. o.O. http://degoeb.de/uploads/degoeb/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf (Abruf: 11.05.2015).
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) (2006):** Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss. o.O. http://degoeb.de/uploads/degoeb/06_DEGOEB_Grundschule.pdf (Abruf: 11.05.2015).
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGÖB) (2009):** Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den Abschluss der gymnasialen Oberstufe. o.O. http://degoeb.de/uploads/degoeb/09_DEGOEB_Abitur.pdf (Abruf: 11.05.2015).
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Berlin (GEW Berlin) (2011):** Initiative „Grundschulen im sozialen Brennpunkt“. Offener Brief zu VERA 3/2011 an Senator Prof. Dr. Zöllner. <http://www.gew-berlin.de/8939.php> (Abruf: 11.05.2015).

- Gruschka, Andreas (2011):** Verstehen lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Kahneman, Daniel (2012):** Schnelles Denken, langsames Denken. München: Siedler Verlag.
- Kaminski, Hans/Eggert, Katrin/Burkard, Karl-Josef (2008):** Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zum Abitur. Berlin: Bundesverband deutscher Banken. https://bankenverband.de/media/files/Konzeption_fuer_die_oekonomische_Bildung.pdf (Abruf: 11.05.2015).
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Hellmut J. (2003):** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF.
- Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin (2008):** Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54 (2), S. 222-237.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005):** Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung (am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen). München/Neuwied: Luchterhand. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (Abruf: 11.05.2015).
- Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008):** Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn/Berlin: BMBF. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf (Abruf: 11.05.2015).
- Pant, Hans Anand/Stanat, Petra (2013):** Qualitätssicherung durch kompetenzorientierte Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem. In: BWP, 2/2013, S. 6-10.
- Picht, Georg (1964):** Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg: Walter.
- Remmele, Bernd/Retzmann, Thomas/Seeber, Günther (im Erscheinen):** Zur Differenzierung der Kompetenzbereiche der ökonomische Bildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.): Bildungsstandards und Kompetenzorientierung – Herausforderungen und Perspektiven der Bildungs- und Berufsbildungsforschung. Bonn.
- Retzmann, Thomas (2011):** Bildungsstandards = Lernzielorientierung reloaded? In: Retzmann, Thomas (Hg.): Essener Beiträge zur ökonomischen und beruflichen Bildung, Diskussionspapier Nr. 2. Essen. http://www.wida.wiwi.uni-due.de/fileadmin/fileupload/BWL-WIDA/Diskussionspapiere/EBOEBB_2011-02_Bildungsstandards-Lernzielorientierung_01.pdf (Abruf: 11.05.2015).
- Retzmann, Thomas/Seeber, Günther/Remmele, Bernd/Jongbloed, Hans-Carl (2010):** Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen: Bildungsstandards – Standards für die Lehrerbildung. Essen/Lahr/Kiel. https://bankenverband.de/media/files/Oekonomische_Bildung_an_allgemeinbildenden_Schulen.pdf (Abruf: 11.05.2015).

- Seeber, Günther/Retzmann, Thomas/Remmele, Bernd/Jongebloed, Hans-Carl (2012):** Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Sjøberg, Svein (2007):** PISA and „Real Life Challenges“: Mission Impossible? In: Hopmann, Stefan Thomas/Brinek, Gertrude/Retzl, Martin (Hg.): PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep, What It Promises? Wien; Münster: Lit, S. 203-224. <http://www.univie.ac.at/pisa/accordingtopisa/pisazufolgepisa.pdf> (Abruf: 11.05.2015).
- Stoller, Friederike (2005):** Die PISA-Studie 2000: Soziale Ungerechtigkeit im deutschen Bildungssystem? München: GRIN Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009):** Idee und Konzeption von Bildungsstandards. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung. Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengleichheit? Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 26. Januar 2009. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S.13-16. library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/06428.pdf (Abruf: 11.05.2015).
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2009):** Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Zur bildungspolitischen Entwicklung seit 2000. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung. Zementierung des Selektionsprinzips oder Mittel zur Chancengleichheit? Dokumentation der Sitzung des Netzwerk Bildung vom 26. Januar 2009. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 21-27. library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/06428.pdf (Abruf: 11.05.2015).
- Weinert, Franz (2002):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-31.
- Winther, Esther/Achtenhagen, Frank (2008):** Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung. Adaptierbare Forschungslinien und theoretische Ausgestaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104 (4), S. 511-538.
- Winther, Esther/Achtenhagen, Frank (2009):** Skalen und Stufen kaufmännischer Kompetenz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105 (4), S. 521-556.
- Winther, Esther (2011):** Kompetenzorientierte Assessments in der beruflichen Bildung – Am Beispiel der Ausbildung von Industriekaufleuten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107 (1). S. 33-54.
- Zeitler, Sigrid Klara /Heller, Nina/Asbrand, Barabara (2012):** Bildungsstandards in der Schule. Eine rekonstruktive Studie zur Implementation der Bildungsstandards. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK)

<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/> (Abruf: 11.05.2015).

Die Seite bietet u. a. einen Einstieg in den jeweiligen Stand der Entwicklung der von der KMK beschlossenen Bildungsstandards.

Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)

<http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/subject> (Abruf: 11.05.2015).

Das IQB bietet einen gut strukturierten Überblick über die gültigen allgemeinbildenden Bildungsstandards, die dazugehörigen Kompetenzstufenmodelle, Aufgabenbeispiele etc. Auf den Seiten des IQB findet man u. a. ferner Informationen zu Ländervergleichen, Vergleichsarbeiten etc.