

Qualitätssicherung in der Schule – Stand und Zukunftsperspektiven

1. Einleitung

Im Dezember 2001 wurden die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 veröffentlicht (vgl. Baumert et al. 2001), und Deutschland erlebte den „PISA-Schock“ (vgl. Spiegel Online 2001):

1. Die durchschnittliche Lesekompetenz der 15-jährigen Schüler in Deutschland lag deutlich unter dem Durchschnitt der OECD-Staaten, und die schwachen Leser waren in Deutschland ganz besonders schwach (knapp 23 % erreichten maximal die niedrigste der fünf Kompetenzstufen).
2. In keinem der an der PISA-Studie teilnehmenden Staaten war die Abhängigkeit der Lesekompetenz von der sozialen Herkunft so groß wie in Deutschland.
3. In keinem der teilnehmenden Staaten war der Prozentsatz der Schüler, die freiwilliges Lesen ablehnen, so groß wie in Deutschland (42 %). Mit anderen Worten: Das Volk der Dichter und Denker konnte nicht nur nicht mehr lesen, es wollte auch nicht mehr lesen.

In der Mathematik und den Naturwissenschaften, den anderen beiden Haupt-Messbereichen der PISA-Studien, zeigte sich im Übrigen im Hinblick auf die Kompetenzen der Schüler ein vergleichbares Bild.

Nachdem Deutschland nun nach vielen Jahren endlich wieder einmal an einer international vergleichenden Schulleistungsstudie teilgenommen hatte (vgl. van Ackeren 2002), zeigten sich deutliche Mängel der in den Bundesländern implementierten Schulsysteme. Die Kultusministerkonferenz (KMK) nahm dies zum Anlass, ein Jahr nach Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse inhaltliche Felder zu beschließen, bezüglich derer erheblicher Handlungsbedarf gesehen wurde, darunter auch „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation“ (vgl. KMK 2002).

2. Von Input-Steuerung zu Output-Steuerung

Der von der KMK gefasste Beschluss, bundesweit verbindliche Standards für das Lernen in deutschen Schulen zu entwickeln und das Erreichen dieser Standards systematisch zu evaluieren, kennzeichnet einen Meilenstein in der Steuerung des Bildungssystems, nämlich den Übergang von einer Input-Steuerung zu einer Output-Steuerung. Input-Steuerung besagt, dass das, was in der Schule geschieht, primär durch Lehrpläne und Stundentafeln vorgegeben wird. Es wird also festgelegt, welche Inhalte wann und in welchem zeitlichen Umfang behandelt werden sollen. Man kennt das aus der eigenen Schulzeit: Es wird ein bestimmter Stoff „durchgenommen“, zum Beispiel die a-Deklination im Lateinunterricht, der Dreißigjährige Krieg im Geschichtsunterricht oder der Lehrsatz des Pythagoras im Mathematikunterricht. Dabei bleibt aber völlig offen, was die Schüler am Ende wissen und können sollen. Output-Steuerung besagt dagegen, dass das, was in der Schule geschieht, primär durch die Vorgabe von Bildungsstandards festgelegt wird. Bildungsstandards definieren dabei Kompetenzen, über die Schüler am Ende bestimmter Bildungsabschnitte verfügen sollen. Die Standards legen also fest, was die Schüler wissen und können sollen – und dies geht weit über die Festlegung von zu lernenden Inhalten hinaus (vgl. Klauer/Leutner 2012, zu Fragen der kompetenzorientierten Definition von Lehrzielen). Anstatt also den Lehrsatz des Pythagoras „durchzunehmen“, wird anhand von Aufgabenbeispielen verdeutlicht, was die Schüler im Hinblick auf den Lehrsatz können sollen, zum Beispiel ohne Winkelmesser prüfen können, ob ein rechter Winkel vorliegt. Wie dafür gesorgt wird, dass die Kompetenzen erreicht werden, ist Sache der einzelnen Schule. Methodische Vorgaben, wie Unterricht gestaltet werden soll, werden in aller Regel nicht gemacht.

Der wesentliche Vorteil einer solchen Output-Steuerung durch Definition von Bildungsstandards besteht darin, dass das Erreichen der Standards anhand von Kompetenztests überprüft werden kann. Entsprechend steht die aktuelle Strategie der KMK zur Qualitätssicherung in Schulen auf zwei Säulen: Bildungsstandards auf der einen und Bildungsmonitoring auf der anderen Seite (vgl. KMK 2015).

3. Bildungsstandards

In den Jahren 2003 bis 2012 hat die KMK Bildungsstandards für den Abschluss von Bildungsabschnitten im Bereich der allgemeinbildenden Schulen verabschiedet: für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) in den Fächern Deutsch und Mathematik; für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch); für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den Fächern Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), Biologie, Chemie und Physik; für die Allgemeine Hochschulreife in den Fächern Deutsch, Mathematik und die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch). Ergänzt werden die Bildungsstandards durch Aufgabenbeispiele und Hinweise zur Nutzung der Standards für die Entwicklung von Unterricht (vgl. KMK 2010).

Im Hinblick auf die Allgemeine Hochschulreife dienen die Standards vor allem auch dem Ziel, über die Bundesländer hinweg vergleichbare Anforderungen der Abiturprüfungen zu gewährleisten. Zu diesem Zweck wird am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) ein Pool von Abituraufgaben aufgebaut, die in einzelnen Bundesländern in Abiturklausuren verwendet und von einer von den Bundesländern besetzten Kommission als standardkonform beurteilt worden sind (vgl. IQB 2019a). Indem sich die Bundesländer in Zukunft vermehrt dieses Aufgabenpools bedienen, um neue Abiturklausuren zusammenzustellen, ist zu erwarten, dass die Abitur-Anforderungen sich in den kommenden Jahren angleichen.

4. Bildungsmonitoring

Bildungsmonitoring dient der laufenden Qualitätssicherung. Die Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring (vgl. KMK 2015) umfasst die Teilnahme an internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, die Überprüfung und Umsetzung der Bildungsstandards auf Ebene der Bundesländer, die Durchführung von flächendeckenden Vergleichsarbeiten zur Qualitätssicherung auf Ebene der Schulen und die Bildungsberichterstattung.

Teilnahme an internationalen Schulleistungsvergleichsstudien

Deutschland nimmt regelmäßig an folgenden international vergleichenden Schulleistungstudien teil: PISA (15-Jährige; alle 3 Jahre; Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften), IGLU (4. Jahrgangsstufe; alle 5 Jahre; Lesen) und TIMSS (4. Jahrgangsstufe; alle 4 Jahre; Mathematik, Naturwissenschaften). Für diese Studien werden in den teilnehmenden Staaten große Stichproben von Schülern gezogen, anhand derer dann international vergleichende Aussagen über die Verteilung von Kompetenzen gewonnen werden. Für die Durchführung der PISA-Studien haben das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die KMK im Jahr 2010 das Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB) e.V. gegründet.

Überprüfung und Umsetzung von Bildungsstandards auf Ebene der Bundesländer

In Deutschland wird in regelmäßigen Abständen das Erreichen der Bildungsstandards in den einzelnen Bundesländern überprüft und zwar in der 4. Jahrgangsstufe in der Primarstufe sowie, für den Hauptschul- und den mittleren Bildungsabschluss, in der Sekundarstufe I. Während zu Beginn der Vergleich der Bundesländer im Fokus stand, geht es seit 2011 darum, Bildungstrends aufzuzeigen: Inwieweit entwickelt sich die Umsetzung der Bildungsstandards in den

Bundesländern? Auch hier werden in den Bundesländern große Stichproben von Schülern gezogen. Für die Durchführung der Studien hat die KMK im Jahr 2009 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) e.V. gegründet. Entsprechend werden die Ergebnisse der Studien als „IQB-Bildungstrend“ veröffentlicht (vgl. IQB 2019b).

Vergleichsarbeiten (VERA) zur Qualitätssicherung auf Ebene der Schulen

Um den Lehrkräften in den Schulen Informationen zum Erreichen der Bildungsstandards in ihrer jeweiligen Klasse bereitzustellen, werden jährlich Vergleichsarbeiten in der Primarstufe (Jahrgangsstufe 3) und der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 8) durchgeführt. Dabei werden jedoch, im Gegensatz zu den zuvor genannten Studien, keine Stichproben von Schülern gezogen. An VERA nehmen vielmehr alle Schulen mit allen ihren Schülern der jeweiligen Jahrgangsstufe teil. Die Aufgaben werden am IQB entwickelt; die Durchführung von VERA und die Rückmeldung der Ergebnisse an die Schulen liegen in der Hand der Bundesländer. Ziel ist, die Unterrichts- und Schulentwicklung jeder einzelnen Schule zu unterstützen. Zu diesem Zweck werden die Lehrkräfte über die Verteilung der Kompetenzen in ihrer jeweiligen Klasse informiert. Sie können dann die Verteilung der Kompetenzen in ihrer eigenen Klasse mit der Verteilung von Kompetenzen in Klassen und Schulen mit ähnlich gelagerter Sozialstruktur vergleichen. Auf der Basis dieses Vergleichs können sie dann gegebenenfalls geeignete Maßnahmen zur Unterrichts- und Schulentwicklung ergreifen. Was solche Maßnahmen sein können, darüber wird in den Ergebnisrückmeldungen an die Schulen informiert. Ergänzend werden in den Bundesländern Unterstützungs- und Fortbildungsangebote unterbreitet.

Produkt- versus Prozessqualität

Vergleichsarbeiten, wie auch die internationalen Schulleistungsvergleichsstudien und der IQB-Bildungstrend, befassen sich mit der *Produktqualität* von Bildungssystemen bzw. Bildungseinrichtungen. Dabei geht es um die Qualität der Bildungsergebnisse – beim Bildungstrend und den Vergleichsarbeiten in Relation zu den Bildungsstandards (kriterialer Vergleich), bei den internationalen Schulleistungsstudien im Vergleich der teilnehmenden Staaten untereinander (sozialer Vergleich). Auf Ebene der Schulen werden in den Bundesländern darüber hinaus, unter Bezeichnungen wie „Schulinspektion“, „Qualitätsanalyse“ etc., unterschiedliche Verfahren der externen Evaluation genutzt, um Aspekte der *Prozessqualität* zu betrachten. Dabei geht es weniger um Bildungsmonitoring im engeren Sinne als vielmehr um die Qualität und die Qualitätsentwicklung der Bildungsprozesse in den einzelnen Schulen, die im Rahmen des Besuchs einer Gutachtergruppe vor Ort in der Schule untersucht wird. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht nur auf der Analyse von Dokumenten (Schulprogramm etc.), sondern insbesondere auch auf dem Besuch von Unterrichtsstunden und auf Interviews mit verschiedenen Gruppen von Akteuren (Schüler, Lehrkräfte, Eltern, Schulleitung etc.). Gegenstände der Evaluation sind, am Beispiel des Qualitätstableaus von Nordrhein-Westfalen (vgl. MSB-NRW 2017), Lehren und Lernen, Schulkultur sowie Führung und Management.

Gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern

Seit 2006 wird alle zwei Jahre von einer Autorengruppe unter Leitung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) der Bericht „Bildung in Deutschland“ erstellt und veröffentlicht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018). In diesem Bildungsbericht wird eine indikatorgestützte Analyse von Bildungsergebnissen und Bildungsprozessen, von Verlaufsmerkmalen und Rahmenbedingungen vorgelegt. Die verwendeten Daten werden überwiegend der amtlichen Statistik entnommen. Ergänzt wird der nationale Bericht durch zahlreiche länderspezifische und regionale Bildungsberichte, die sich an der Struktur des Berichts „Bildung in Deutschland“ orientieren.

5. Weitere Maßnahmen im Umfeld von Qualitätsentwicklung: Der Deutsche Schulpreis

Seit 2006 schreiben die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung jährlich den Deutschen Schulpreis (www.deutscher-schulpreis.de) aus. Prämiiert werden mit diesem Preis Schulen, die – gemessen an ihrer Ausgangslage – besondere Schülerleistungen hervorbringen und zwar nicht nur in den Kernfächern Mathematik, Naturwissenschaften und Sprachen, sondern auch im Bereich der Künste, des Sports oder in anderen Bereichen wie zum Beispiel Projektarbeit oder Wettbewerbe. Dabei geht es nicht nur um Schülerleistungen im Sinne von Produktqualität, sondern insbesondere auch um Prozessqualität in Bezug auf Unterricht, Schulklima, Umgang mit Heterogenität, Übernahme von Verantwortung und Schulleitung (vgl. Beutel et al. 2016).

Der Deutsche Schulpreis ist ein Beispiel für die Identifikation und Würdigung von Best-Practice. So hatten sich für 2019 insgesamt 78 Schulen für den Preis beworben (vgl. Deutscher Schulpreis 2019). Von diesen 78 Schulen wurden durch eine Jury 20 Schulen ausgesucht und anschließend vor Ort besucht. 15 Schulen wurden sodann für den Preis nominiert, unter denen schließlich ein Hauptpreisträger und fünf Preisträger ausgewählt wurden. Die Verleihung des Preises hat großes öffentliches Interesse erlangt, und die Preisträger können davon ausgehen, dass andere Schulen interessiert sind, von der ausgezeichneten Best-Practice zu lernen.

6. Diskussion und Ausblick

„Allein vom Wiegen wird die Sau nicht fett“ – so lautet ein in Diskussionen zum Sinn und Zweck des Bildungsmonitorings häufig vorgebrachter Einwand. Abgesehen davon, dass die Aussage trivial, aber populär ist, betrifft sie die Sorge, dass über das Wiegen hinaus keine Überlegungen angestellt werden, wie man denn die „Sau“ dazu bringen kann, „fetter“ zu werden. Übertragen auf Bildungsmonitoring geht es um die Sorge, dass die vielfältigen Kompetenzmessungen nur unzureichend genutzt werden, um den Kompetenzerwerb auf Seiten der Schüler gezielt zu fördern. Die Sorge ist durchaus berechtigt; sie steht aber seit jeher im Fokus der von der KMK eingeleiteten Maßnahmen zum Bildungsmonitoring, insbesondere im Umfeld der Vergleichsarbeiten (VERA).

Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass der Fokus des Bildungsmonitorings auf kognitiven Kompetenzen in einigen wenigen ausgewählten Schulfächern liegt, während andere Schulfächer (z. B. Geschichte, Sozialwissenschaften) und andere Bildungsergebnisse (z. B. ethische, soziale, künstlerische) außen vor bleiben. Dem ist entgegenzuhalten, dass Lesen sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung, um die zentralen Kompetenzbereiche der PISA-Studien zu benennen, sehr grundlegende Kompetenzen betreffen, die es überhaupt erst ermöglichen, am gesellschaftlichen Leben angemessen teilnehmen zu können. Zudem werden in den PISA-Studien, neben fachbezogenen Kompetenzen, immer auch fächerübergreifende Kompetenzen mit erfasst, wie zum Beispiel Lern- und Lesestrategien bei PISA 2000 oder Problemlösen bei PISA 2003, 2012 und 2015.

Zurück zu den Ergebnissen der PISA 2000-Studie. Neben den „Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation“ hatte die KMK, wie eingangs dargestellt, sechs weitere Handlungsfelder ausgewiesen:

- Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich;
- Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigen Einschulung;

- Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge;
- Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund;
- Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung;
- Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen (vgl. KMK 2002).

Die Ergebnisse der nachfolgenden PISA-Studien zeigen, dass die Kompetenzen der Schüler in Deutschland sich vom Jahr 2000 bis zum Jahr 2015 kontinuierlich verbessert haben (s. Abb. 1), auch wenn zum Jahr 2018 hin ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist. Es liegt nahe anzunehmen, dass diese positive Entwicklung auf die umgesetzten Maßnahmen zurückzuführen ist. Wissenschaftlich belastbar bewiesen ist das letztendlich aber nicht.

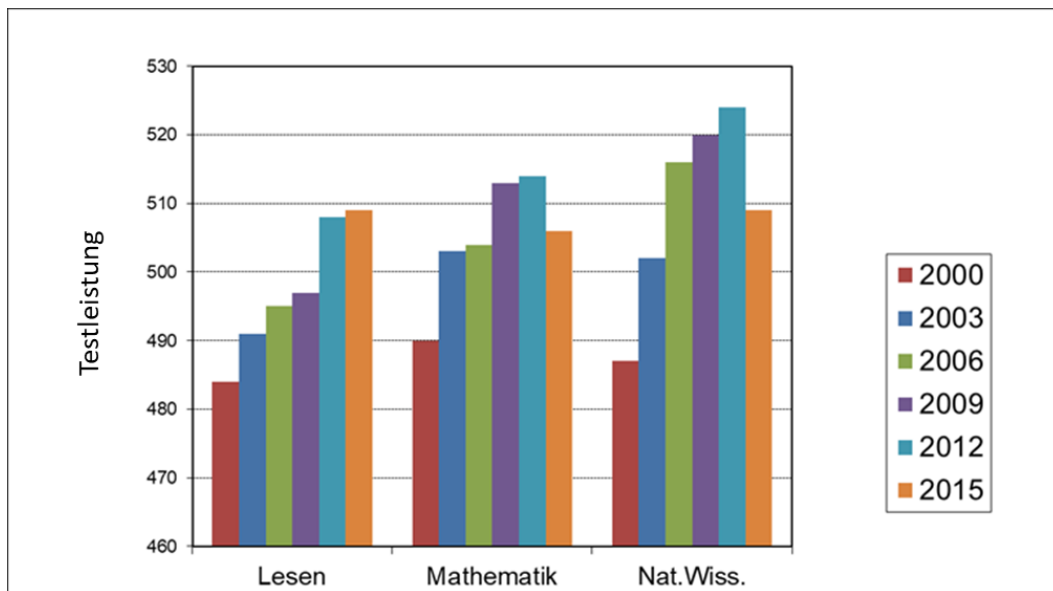


Abbildung 1: Trends von PISA 2000 bis PISA 2015: Durchschnittliche Kompetenzen der Schüler in Deutschland

Anmerkungen: Dargestellt ist die Testleistung deutscher Schüler in den Bereichen „Lesen“, „Mathematik“ und „Naturwissenschaften“. Die Testleistung bezieht sich auf die über die OECD-Länder standardisierten Testleistungen mit einem Mittelwert von 500 und einer Standardabweichung von 100. Hohe Werte entsprechen guten Testleistungen.

Quelle: eigene Darstellung; Datenquellen: Pisa-Bericht 2000 unter https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Zusammenfassung_PISA_2000; PISA-Berichte 2003–2009 unter <http://archiv.ipn.uni-kiel.de/PISA/index.html>; PISA-Berichte 2012–2015 unter <http://www.pisa.tum.de/pisa-2000-2015/>

Im Hinblick auf Zukunftsperspektiven ist festzustellen, dass die beiden Säulen der Qualitätssicherung in Schulen, Bildungsstandards und Bildungsmonitoring, durch entsprechende Beschlüsse der KMK in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland fest verankert sind und in den nächsten Jahren wohl auch fest verankert bleiben werden. Was die Bildungsstandards betrifft, ist davon auszugehen, dass diese in regelmäßigen Abständen überprüft und an fachliche und gesellschaftliche Entwicklungen angepasst werden müssen. Was das Bildungsmonitoring betrifft, wird in absehbarer Zeit von Papier-und-Bleistift-Tests auf technologie-basiertes Testen

(TBA) mithilfe von PCs oder Tablet-PCs umgestellt werden. Bei den PISA-Studien ist dies weitgehend vollzogen, bei den nationalen Verfahren (Bildungstrend, Vergleichsarbeiten) steht dies unmittelbar bevor. Dabei ergeben sich besondere Herausforderungen zum Beispiel im Hinblick auf die Frage, inwieweit sich die Ergebnisse zukünftiger technologie-basierter Bildungstrend-Tests auf die Metrik der bisher verwendeten Papier-und-Bleistift-Tests abbilden lassen. Eine gemeinsame Metrik ist schließlich die Voraussetzung, um auch weiterhin valide Aussagen über Entwicklungstrends machen zu können. Eine weitere Herausforderung bei der Umstellung auf technologie-basiertes Testen ist in der technologischen Ausstattung der Schulen zu sehen, die noch nicht in allen Fällen den neuen Anforderungen gerecht wird. Im Rahmen der zahlreichen aktuellen Digitalisierung-Kampagnen ist aber davon auszugehen, dass diese Situation sich in den kommenden Jahren maßgeblich verbessern wird.

Abschließend sei noch ein Blick über den schulischen „Tellerrand“ hinaus gestattet. Können die skizzierten Entwicklungen zur Verbesserung der Bildungsqualität im Schulbereich auch Anregungen für die Kindertagesbetreuung bieten? Dies erscheint nicht ausgeschlossen, denn schließlich beginnt der Erwerb von Kompetenzen mit der Geburt und damit lange vor dem Eintritt in die Schule. Dieser fortschreitende Erwerb von Kompetenzen kann abgebildet und gemessen werden. So verfügen beispielsweise schon Vorschulkinder über ein grundlegendes Verständnis für Zahlen und Mengen, an das es in der Grundschule anzuknüpfen gilt (vgl. Fritz et al. 2018; Gerlach et al. 2013). Dabei ist der Erfolg beim Herstellen von Anschlussfähigkeit zwischen Kita und Grundschule, wie auch die Anschlussfähigkeit von Grundschule und weiterführender Schule, durchaus als wesentlicher Faktor für den Erfolg des Bildungssystems insgesamt anzusehen: Der Erfolg hängt maßgeblich davon ab, wie gut es gelingt, klar definierte gesellschaftlich bedeutsame Kompetenzen und Wertvorstellungen im Bildungsprozess schon früh zu vermitteln und dabei möglichst alle Kinder zu erreichen.

Während in einigen Bundesländern bereits kompetenzorientierte Standardsetzungen erfolgt sind (z. B. im „Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“; vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2016), stehen entsprechende Ansätze in Brandenburg bislang noch aus. Allerdings werden die bestehenden „handlungspädagogischen Ansätze“ und Förderprogramme teilweise bereits von einem grundlegenden Verständnis kompetenzorientierter Förderung getragen. Das sei an zwei Beispielen verdeutlicht:

1. In Brandenburg, wie auch in anderen Bundesländern, existiert die Vorgabe, bei Kindern regelmäßig eine sogenannte „Sprachstandsfeststellung“ vorzunehmen. Festgestellte Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung können dann gezielt durch besondere Angebote im Alltag der Kitas kompensiert werden. Dabei wird unter anderem auch das Beobachtungsinstrument „Meilensteine der Sprachentwicklung“ eingesetzt (vgl. Häuser/Jülisch 2013). Damit können Fachkräfte bereits ab dem 24. Lebensmonat der Kinder auf Abweichungen von einer altersgemäßen Sprachentwicklung aufmerksam werden. Es wird also bereits heute auf Sprachkompetenzstandards und Beobachtungsbögen zur Sprachkompetenzfeststellung zurückgegriffen um zu beurteilen, ob die Sprachentwicklung bei zwei- bis fünfjährigen Kindern unauffällig bzw. altersgerecht verläuft.
2. Auch der Kompetenzerwerb im Bildungsbereich „Körper, Bewegung und Gesundheit“ ist in den „Bewegungskitas“ durchaus mit alters- und entwicklungsstandgemäßer Förderung und damit auch mit einschlägigen Kompetenzstandards verbunden (vgl. Zimmer 2014).

Die angesprochenen kompetenzorientierten Ansätze und Förderprogramme stellen eine vielversprechende Ausgangsposition dar, um die Bildungsqualität in der brandenburgischen Kindertagesbetreuung weiterzuentwickeln. Die im Schulbereich gängig etablierte Entwicklung von Bildungsstandards erscheint für die Kindertagesbetreuung auch deshalb sinnvoll, weil damit

Kompetenzen in die Breite getragen werden können, die bisher vor allem in Einrichtungen mit relativ spezialisierten Konzeptionen (z. B. „Sprachkitas“, „Bewegungskitas“) vermittelt bzw. mit relativ spezialisierten Testverfahren (z. B. „Sprachstandsfeststellung“) erfasst werden. Durch die Formulierung entsprechender Bildungsstandards könnte forciert werden, dass alle Kinder, die eine Kita besuchen, die in den jeweiligen Kompetenzbereichen (z. B. Sprache, Bewegung) essentiellen Kompetenzen für das selbstständige Weiterlernen in der Grundschule und im außerschulischen Bereich sowie damit auch für die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft erwerben.

Gegner von Bildungsstandards in der Kindertagesbetreuung könnten einwenden, dass einer Standardisierung von Kompetenzziele die Anforderungen der Paragraphen 22 bis 26 SGB VIII entgegenstehen: Die Betreuung, Erziehung und Bildung in den Kitas sollen am Alter und am Entwicklungsstand, an sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie an den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientiert werden. Daraus scheint zu folgen, dass Bildungsstandards für die Kindertagesbetreuung nicht wie Bildungsstandards für das allgemeinbildende Schulsystem angelegt sein dürfen. Dem ist aber entgegenzuhalten, dass die Orientierung am einzelnen Kind keineswegs ausschließt, sich im Bereich der Kindertagesbetreuung auf Bildungsstandards zu verständigen, deren Erreichen erfolgreiches Weiterlernen in der Grundschule gewährleistet. Entsprechend ist dringend zu empfehlen, auf der Grundlage der Erforschung der Bildungsprozesse im frühkindlichen Bereich spezielle Standards für die Bildung in Kitas zu entwickeln, die einerseits – ähnlich wie im Schulbereich – eine Steuerungswirkung entfalten und andererseits die Besonderheiten frühkindlicher Bildungsprozesse berücksichtigen. Derartige elementarpädagogische Steuerungsgrundlagen sind dabei weniger als Curricula im schulischen Sinne zu denken, sondern eher im Sinne „lernzielorientierter Rahmenpläne“, die schon seit einigen Jahren diskutiert werden (vgl. Wehrmann 2008, S. 67f. und 76f.). Die Integration eines output-orientierten Ansatzes im Kita-Bereich bedeutet somit keinesfalls eine „Verschulung“ der Kindertagesbetreuung, sondern eine Fokussierung auf die Förderung der kindlichen Entwicklung und des spielerischen Erlangens von Kompetenzen. In diesem Sinne ausgestaltet könnten Bildungsstandards für die Kindertagesbetreuung einen wichtigen Beitrag dazu leisten, die Bildungschancen von Kindern zu erhöhen.

Die Diskussion um Bildungsstandards in der Kindertagesbetreuung ist zwar nicht neu, aber sie hat mit dem sogenannten „Gute Kita Gesetz“ gerade wieder bundesweit Fahrt aufgenommen (vgl. BMFSFJ 2019). Unterschiedliche Traditionen – denken wir beispielsweise an die unterschiedliche Bildungsorientierung der Kindertagesbetreuung in den alten und neuen Bundesländern – und die unterschiedlichen Positionen der vielfältigen Akteure der Kindertagesbetreuung lassen für die Zukunft sehr kontroverse Debatten erwarten. Dabei sollte eines nicht vergessen werden: Bei aller Unterschiedlichkeit von Kindertagesbetreuung und Schule müssen die Übergänge niedrigschwellig ausgestaltet werden. Dazu könnte auch eine Verständigung des Fachpersonals von Kitas und Grundschulen darüber beitragen, welches Kompetenzniveau beispielsweise im Hinblick auf Sprachkompetenz, Sozialkompetenz und andere Lern- und Leistungsvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen in der Grundschule am Ende der Kita-Zeit erreicht sein sollte.

Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van (2002): Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. In: Die Deutsche Schule, H. 94 (2), S. 157-175.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. – URL: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [11.10.2019].
- Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Tillmann, K.-J.; Weiß, M. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2016): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. – URL: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan_7._auflage.pdf [15.10.2019].
- Beutel, I.; Höhmann, K.; Schratz, M. (2016): Handbuch Gute Schule – Sechs Qualitätsbereiche für zukunftsweisende Praxis. Stuttgart.
- BMFSFJ (2019): Das Gute-KiTa-Gesetz. – URL: <http://www.deutscher-schulpreis.de/aktuelles-wettbewerbsjahr>[14.11.2019].
- Deutscher Schulpreis (2019): Nominierte Schulen und Top 20. – URL: <http://www.deutscher-schulpreis.de/aktuelles-wettbewerb-jahr> [11.10.2019].
- Fritz, A.; Ehlert, A.; Leutner, D. (2018): Arithmetische Konzepte aus kognitiv-entwicklungspsychologischer Sicht. In: Journal für Mathematikdidaktik, H. 39 (1), S. 7-41.
- Gerlach, M.; Fritz, A.; Leutner, D. (2013): MARKO-T. Mathematik- und Rechenkonzepte im Vorschul- und Grundschulalter – Training. Göttingen.
- Häuser, D; Jülisch, B.-R. (2013): Meilensteine der Sprachentwicklung. Ein Beobachtungsinstrument. – URL: https://mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Meilensteine_Handanweisung.pdf [14.11.2019].
- IQB (2019a): Abituraufgaben. – URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur> [21.10.2019].
- IQB (2019b): Bildungstrend. – URL: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt> [21.10.2019].
- Klauer, K. J.; Leutner, D. (2012): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim, Basel.
- KMK (2002): PISA 2000 – Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf [11.10.2019].
- KMK (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf [11.10.2019].
- KMK (2015): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. – URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf [11.10.2019].
- MSB-NRW (2017): Qualitätstableau NRW. – URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/Qualitaetsanalyse-allgemein/Qualitaetstableau-ausfuehrlich.pdf> [11.10.2019].
- Spiegel Online (2001): Die Pisa-Analyse: Sind deutsche Schüler doof? – URL: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/die-pisa-analyse-sind-deutsche-schueler-doof-a-172357.html> [11.10.2019].
- Wehrmann, I. (2008): Deutschlands Zukunft: Bildung von Anfang an! Weimar u.a.O.
- Zimmer, R. (2014): Handbuch Bewegungserziehung – Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg.