



Horst Bartnitzky

Deutsch- unterricht

1

**Kompetent im Unterricht
der Grundschule**

herausgegeben von Astrid Kaiser und Susanne Miller



Kompetent im Unterricht der Grundschule

hrsg. von Astrid Kaiser und Susanne Miller

Band 1

Deutschunterricht

Von

Horst Bartnitzky



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: Gabriele Majer, Aichwald

Fotonachweis:

Alle Fotos in diesem Buch wurden in der Regenbogenschule Meerfeld (Moers) von Bert Butzke und Ulrich Hecker aufgenommen.

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-0595-3 – **7. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	VII
1. Bildungspolitische Entwicklungen nach PISA: Kompetenzen, Standards, Evaluierung	1
Stichwort: Kompetenzen	2
Stichwort: Standards	6
Stichwort: Ergebnisevaluation	7
2. Kompetenzen als zentrale didaktische Kategorie	13
3. Bildungsstandards und neue Lehrpläne	19
Bildungsstandards Deutsch/Primarstufe der KMK	19
Neuere Lehrpläne	25
4. Zentrale Kompetenzziele	28
Mündlichkeit	29
Schriftlichkeit	31
Text- und Medienumgang	33
Sprachreflexion	35
5. Leistungsfeststellung und Leistungsbewertungen von Kompetenzen	37
Aufsätze/Schriftlichkeit	37
Rechtschreiben	42
Andere Bereiche	44
6. Generelle Wege der Kompetenzentwicklung im Fach Deutsch	44
Interesse und gute Gründe	45
Anregende Themen	47
Anregende Lernumgebung	48
Sicherung der Fachlichkeit	50
Didaktische Schleifen	51

7.	Kompetenzentwicklung in Aufgabenbereichen des Deutschunterrichts	53
7.1	Mündlichkeit	53
	Lernumgebung	53
	Miteinander sprechen	55
	Erzählen	59
	Vortragen	62
7.2.	Schriftlichkeit, einschließlich Rechtschreiben	64
	Lernumgebung	64
	Schreibanfang	66
	Schreibprozess	76
	Rechtschreiben	94
7.3	Umgang mit Texten und Medien	106
	Lernumgebung	108
	Leseanfang	110
	Leseförderung	118
	Lesestrategien und Methoden	125
7.4	Grammatik	129
	Integrative Grammatikarbeit	130
	Wortgrammatik	132
	Satzgrammatik	135
8.	Literatur	139
	Zitierte Literatur	139
	Links	141
	Fachkompendien	141

Vorwort

Die Kompetenzdebatte ist aktuell. Ähnlich wie Anfang der 1970er Jahre die Lernzieldebatte das Nonplusultra didaktischen Denkens war, ist das schulpädagogische Feld nun mit Kompetenzforderungen übersät. Oft handelt es sich nur um einen Etikettenschwindel. Es wird etwas als Kompetenz formuliert, was sich lediglich auf ein enges kognitives Lernziel reduzieren lässt. Bildungspolitische Maßnahmen und Vorschläge sind voll von Kompetenzrhetorik. Es gilt als nicht zeitgemäß, wenn Richtlinien oder Kerncurricula nicht nach dem Kompetenzmodell formuliert werden. In diesem Denkdruck passiert es leicht, dass gar nicht „Kompetenzen drin sind, wenn Kompetenz drauf steht“.

Eine besonders dramatische Wendung nimmt der „Kompetenz-Zugzwang“ dann ein, wenn er letztlich nicht am Fördern der Lernenden orientiert ist, sondern als Vorwand für Selektion und Auslese dient. Denn pädagogischen Sinn können kompetenzorientierte Modelle von Lernstandards nur haben, wenn sie produktiv auf erweitertes Lernen ausgerichtet sind. Kindern sollen nicht immer die Defizite vor Augen geführt werden, sondern ihre Fortschritte. Doch in Deutschland besteht die Gefahr, dass aus Standards zu leicht Zensuren werden, die nicht als individuelle, unterstützende Leistungsrückmeldung verstanden werden, sondern eher Defizite aufzeigen. Diese Einschätzung wird gerade auch von Grundschullehrerinnen und -lehrern geteilt, die sich im Rahmen zahlreicher Reformkonzepte seit vielen Jahren recht erfolgreich um eine pädagogische Arbeit bemühen, die der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler gerecht wird. Sie stellen sich die berechnete Frage, ob und wie diese Arbeit mit den geforderten Kompetenzen, Standards, Vergleichsarbeiten etc. vereinbar ist.

Auf der anderen Seite wird mit der Forderung nach dem Kompetenzerwerb häufig auch das grundlegende Ziel verfolgt, die eher „tote Wissensanhäufung“ zu überwinden und einen Beitrag zum selbstständigen, verantwortungsbewussten Handeln der Schülerinnen und Schüler mit hoher Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz zu leisten. Hans Werner Heymann (2004, S. 7) fasst die seiner Ansicht nach unumstrittenen Chancen des neuen bildungspolitischen Trends rund um Bildungsstandards, Kompetenzen, Lernstandsüberprüfungen und Kerncurricula wie folgt zusammen: Die Beliebigkeit und föderale Zersplitterung schulischer Bemühungen werde eingedämmt; Unterricht könne sich stärker als bisher auf Wesentliches konzentrieren und das deutsche Schulsystem könne mit einem überprüfbareren Bildungsminimum der sozialen Ungleichheit entgegentreten. „Die Kompetenzorientierung steht für den Anspruch, dass die Ergebnisse schulischen Lernens handlungsrelevant, praktisch anwendbar sowie persönlich und gesellschaftlich bedeutsam sein sollen“ (Heymann 2004, S. 8).

Die sieben Bücher dieser Reihe rollen in diesem Sinne die Kompetenzfrage nicht administrativ oder selektiv auf, sondern wollen konstruktiv Beispiele aufzeigen,

wie Kinder tatsächlich in den sieben Fachbereichen kompetenter gemacht werden können. Hierzu bedarf es sämtlicher Fächer und Lernbereiche der Grundschule und nicht etwa nur derjenigen, für die bereits Bildungsstandards und Kompetenzmodelle entwickelt worden sind. Deshalb finden sich in der vorliegenden Reihe die Fächer Deutsch, Mathematik, Kunst, Musik, Englisch, Sachunterricht und Sport vertreten.

Um den formulierten Anspruch einlösen zu können, bedarf es spezifischer Lehrerkompetenzen, die durch die domänenspezifische theoretische wie auch praxisbezogene Auseinandersetzung über die Förderung und Unterstützung von Kindern in jedem einzelnen Band automatisch gestärkt werden. Trotz der hierdurch vorgenommenen domänenspezifischen Auslegung beruflicher Kompetenzen von Grundschullehrerinnen und -lehrern, können auch gemeinsame Kompetenzen formuliert werden. Ewald Terhart (2004, S. 10f.) formuliert insgesamt fünf grundschulspezifische Lehrerkompetenzen, mindestens drei davon werden in der vorliegenden Reihe unmittelbar angesprochen:

- Die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit der zunehmenden Heterogenität einschließlich der Entwicklung eines differenzierten und gemeinsamen Unterrichtskonzepts.
- Diagnostische Kompetenz im Sinne der Fähigkeit zum Erkennen von unterschiedlichen Lernbedürfnissen und Unterstützungsbedarfen.
- Die Fähigkeit zur Bereitstellung individualisierter Lernprozesse und Lernmöglichkeiten auf der Ebene einzelner Klassen, Lerngruppen und Zeiteinheiten.

Um Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen, diese vielfältigen Kompetenzen umzusetzen, wünschen wir dieser Reihe guten Erfolg.

Astrid Kaiser/Susanne Miller

Literatur

Heymann, Hans Werner (2004): Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“? In: PÄDAGOGIK 56, Heft 6, S. 6–9

Terhart, Ewald (2004): Lehrerkompetenzen für die Grundschule – Kontext, Entwicklung und Bedeutung. Grundschule 6/ 2004, S. 10–12

1. Bildungspolitische Entwicklungen nach PISA: Kompetenzen, Standards, Evaluierung

Mit der Veröffentlichung der PISA-Studie im Jahr 2001 begann in Deutschland eine neue Phase der Bildungsdebatte: Das schlechte Abschneiden der deutschen 15-jährigen im internationalen Vergleich hatte die Illusion platzen lassen, die deutsche Schule sei besonders leistungsfähig. Ein zentraler Prüfbereich bei dieser Studie war die Lesekompetenz. Einige der bedrückenden Ergebnisse waren (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 101 ff.):

- Die Gruppe der Leistungsstärksten war mit 8,8% kleiner als der internationale Durchschnitt mit 9,5%, die Gruppe der Leistungsschwächsten war mit 9,9% erheblich größer als der internationale Durchschnitt mit 6,0% (ebenda S. 101 ff.). Das bedeutet: In vielen Ländern gibt es im Vergleich zu Deutschland mehr Schüler/innen mit besseren Leseleistungen und sogar erheblich weniger Schüler/innen mit schlechten Leseleistungen.
- In Deutschland wiesen mehr als 26% der Schüler/innen keine für ihr Alter notwendige Lesekompetenz auf, international waren es 18%. Das bedeutet: Ein Viertel der 15-jährigen in Deutschland zählt zur sog. Risikogruppe, deren Bildungserfolg fraglich ist. Ein großer Anteil entfällt dabei auf Jugendliche mit Migrationshintergrund.
- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die nicht zu ihrem Vergnügen, also freiwillig, lesen, ist in Deutschland besonders hoch, er liegt bei 42%. Im Vergleich der 32 beteiligten Nationen liegen deutsche Jugendliche hier auf Platz 29. Das bedeutet: Nur bei gut der Hälfte der Jugendlichen gelingt es der Schule (neben dem Elternhaus), dauerhafte Lesemotivation zu erreichen.

Unverzüglich beschloss die Kultusministerkonferenz Maßnahmen, die „Handlungsfelder“ auswies, in denen die Länder und die KMK vorrangig tätig werden wollten. Für den Bereich Deutsch waren dies (Kultusministerkonferenz 2001):

- „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich.
- Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz ...
- Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation.“

Bemerkenswert an den Maßnahmen war, dass insbesondere der vorschulische und der Grundschulbereich ins Visier genommen wurden, nicht aber die Sekundarschulen, schließlich waren die getesteten Jugendlichen 15 Jahre alt und die Grundschuluntersuchung IGLU sollte erst zwei Jahre später folgen, eine Studie,

bei der ebenfalls mit Schwerpunkt Lesekompetenz nun aber Kinder im Grundschulalter getestet wurden, nämlich die 9-jährigen.

Die Ergebnisse der Grundschulstudie IGLU fielen dann für die deutschen Schülerinnen und Schüler deutlich besser: Sie lagen über den internationalen Durchschnittswerten (Bos u. a. 2003, S. 98ff.). Zur Risikogruppe zählten hier nur 10,3%, zur Spitzengruppe aber 18,1%. Der Anteil von Kindern, die nicht zu ihrem Vergnügen, also freiwillig, lesen, lag bei nur 18%. Das bedeutet: Das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler in der Lesekompetenz verschlechtert sich erheblich in den Schuljahren, die auf die Grundschulzeit folgen. Aber auch die Werte für die Grundschule sind nur suboptimal und fordern dazu heraus, der Förderung der Lesekompetenz in der Grundschule mehr Beachtung zu schenken.

Mit den o. a. Maßnahmen der Kultusministerkonferenz KMK sind wesentliche Stichwörter und Orientierungen genannt, die ausgehend von PISA die schulpolitische Diskussion mit bestimmen und erheblichen Einfluss auf neue Rahmenlehrpläne, auf didaktische Schwerpunktsetzungen und auf die Schulpraxis haben:

- die Orientierung an *Kompetenzen*, wie sie den internationalen Untersuchungen zu Grunde liegen,
- die besondere Beachtung der *Lesekompetenz* als einer Schlüsselkompetenz für schulischen Erfolg,
- die Festlegung verbindlicher *Standards*,
- die *Ergebnisevaluation*, bei denen im Fach Deutsch die Lesekompetenz eine wesentliche Rolle spielt.

Das mit diesen Stichwörtern Gemeinte und Realisierte ist didaktisch bedeutungsvoll, zum Teil aber auch problematisch und nicht widerspruchsfrei. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

Stichwort: Kompetenzen

Seitdem die PISA-Studie den Begriff Kompetenz als Ziel schulischer Bildung verwendet, wird er wieder vielfach gebraucht, allerdings mit unterschiedlicher Bedeutung. Dies zu klären und hierbei Position zu beziehen, hat für den Deutschunterricht konzeptionelle Bedeutung. Am Beispiel des Begriffs „Lesekompetenz“ sei dies ausgeführt.

Zu Grunde liegt bei den internationalen Studien PISA und IGLU das angelsächsische Literacy-Verständnis, was nicht nur auf Literatur zielt, sondern universell auf alle Lernbereiche. Es geht dabei um „Basiskompetenzen“ und ihre „Funktionalität ... für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter und deren Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen über die gesamte Lebensspanne“ (Deutsches PISA-Konsortium, S. 78). Lesekompetenz ist eine dieser Basiskompetenzen. Dem Literacy-Verständnis entsprechend, stehen sachbezogene Textsorten im Mittelpunkt, die für gesellschaftliche und berufliche Anforderungen wichtig sind, und zwar:

– *kontinuierliche Texte*,

also Texte, die Zeile für Zeile erlesen werden können, wie Zeitungstexte, Meinungstexte, Argumentationen, Darlegungen

– *nicht-kontinuierliche Texte*,

also Texte mit Grafiken, Tabellen, Karten, Formularen, bei denen die Informationen durch Sprünge zwischen den Informationselementen gewonnen werden.

Bei der Grundschulstudie IGLU wurden keine nicht-kontinuierlichen Texte verwendet. Orientiert an den Lesesituationen der 9-jährigen wurden anschauliche und emotional anmutende Texte mit zwei Leseintentionen gewählt:

– *literarische Texte*, bei denen Kinder „fremde Welten kennen lernen, Erfahrungen anderer Personen nachvollziehen, verschiedene Perspektiven aufeinander beziehen“ können (Bos u. a., S. 78) sowie

– *Sachtexte*, die nicht wie literarische Texte vielschichtig lesbar sind, sondern die eindeutige und präzise Informationen anbieten.

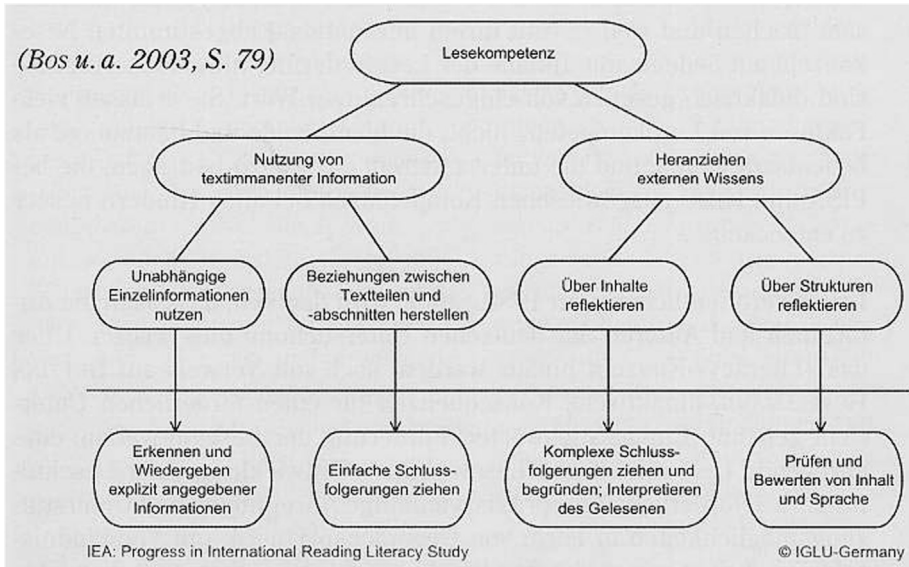
Die landesweiten Leistungstests, die einmal im Jahr von allen Kindern einer Jahrgangsstufe bearbeitet werden müssen, entsprechen in Textsorten und Aufgabenstellungen diesen internationalen Studien, weil politisches Ziel ist, die Ergebnisse der deutschen Schülerinnen und Schüler in weiteren Untersuchungen deutlich zu verbessern. Im Grundschulbereich wurden allerdings, anders als bei IGLU, auch nicht-kontinuierliche Texte einbezogen, z. B. ein Zugticket oder eine Wetterkarte mit Legende.

Gemeinsam ist all diesen Tests, den internationalen wie den nationalen, dass sie sich pragmatisch am Gebrauch der Basiskompetenz Lesen mit dem Ziel der Entnahme und der Verarbeitung von Informationen orientieren. Dabei geht es um zwei Wissensquellen: um die Informationen, die der Text direkt bietet, und um Wissen außerhalb des Textes, das zum Verständnis des Textes herangezogen wird.

– Im Text selbst sollen die dort angegebenen Informationen erkannt und durch Bezüge von Textinhalten zueinander einfache Schlussfolgerungen gezogen werden. Beim Lesen von Pippi-Langstrumpf-Geschichten z. B. müssten die Kinder die handelnden Personen und die Orte des Geschehens finden und sie müssten erklären, warum die Kinder in der Geschichte Pippi besonders mögen.

– Über den Text soll mit außertextlichem Wissen nachgedacht, der Text soll interpretiert werden, Inhalt und Sprache sollen reflektiert und bewertet werden. Wieder am Beispiel von Pippi-Langstrumpf-Geschichten: Die Kinder müssten erkennen, was Pippi von normalen Kindern unterscheidet, sie müssten finden und an Textstellen nachweisen, dass Pippi eine ausgedachte Figur ist.

Lesekompetenz fächert sich demnach in folgende Teilkompetenzen auf:



Die Teilkompetenzen wiederum beinhalten lesetechnische Aspekte, die jeweils aufgabengerecht vom Leser herangezogen werden: Lesen als Textentschlüsselung, Lesestrategien wie genaues sowie überfliegendes Lesen, Fähigkeiten und Fertigkeiten also, die nötig sind, damit die Teilkompetenzen wirksam werden können. Lesekompetenz ist mithin eine komplexe Fähigkeit, bei der vorhandenes Text- und Weltwissen, Lesetechniken und -strategien zur Lösung der jeweiligen Leseaufgabe vom Leser herangezogen werden.

Allerdings wird die Lesekompetenz in diesen Tests auf einen Ausschnitt dessen begrenzt, was in der Deutschdidaktik unter Lesekompetenz verstanden wird: nämlich auf die kognitive Dimension (siehe Bos u. a., S. 79).

In die Tests nicht einbezogen werden die anderen Dimensionen der Lesekompetenz: Motivation (z. B. genussvoll lesen, individuelles Leseinteresse entwickeln), Emotion (z. B. eigene Erfahrungen und Gefühlserebnisse mit dem Gelesenen verbinden), Kreativität (z. B. innere Vorstellungsbilder beim Lesen entwickeln, Gelesenes kreativ verarbeiten) sowie Lese-Kommunikation (z. B. sich über Gelesenes miteinander austauschen, unterschiedliche Sichtweisen miteinander abgleichen). Siehe S. 107.

Zudem werden wichtige Textsorten über die Sachtexte und Erzähltexte der Tests hinaus, z. B. literarische Sorten wie Märchen, Gedichte, Kinderliteratur oder dialogische Texte mit ihren je eigenen Verstehensansprüchen, nicht in die Tests einbezogen. Damit bleiben auch im kognitiven Bereich Text- und Strukturwissen, Lesestrategien und Textumgangsweisen unbeachtet, die auf solche Textsorten bezogen sind.

Die Begrenzung der Tests auf bestimmte kognitive Aspekte, die als Anforderungen des späteren Lebensalltag und der beruflichen Aufgaben gelten, sind der deutschen PISA- und der IGLU-Gruppe durchaus bewusst. Diese Einschränkung wurde in Kauf genommen, weil sie Grundlage der internationalen Testhandhabung war (siehe Deutsches PISA-Konsortium, S. 79).

Das Bewusstsein der didaktischen Begrenztheit wurde in der Folgezeit bis heute aber nicht immer bewahrt. Die Testergebnisse werden politisch, in den Medien, aber auch von deutschen Testkonstrukteuren wie der Landauer VERA-Gruppe so gehandelt, als seien sie umfassende Aussagen zur Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Lesen, ja sogar als Aussagen über Schulleistungen generell (siehe Bartnitzky 2006). Um so wichtiger ist es, zu klären, was die Kompetenzen im Fach Deutsch sind und hier die begrenzte Aussagekraft der Tests einzuordnen.

Abgesehen von dieser Frage, was im Einzelnen zu einem Kompetenzbegriff wie den der Lesekompetenz hinzugerechnet wird, führt das Denken in Kompetenzen zu einem anderen Verständnis von Unterrichtszielen, als es in der traditionellen Denkweise von Inhalten und Lernzielen bestimmend war (siehe Kultusministerkonferenz 2005 a, S. 16):

	<i>Traditionelle Inhalte und Lernziele</i>	<i>Kompetenzen</i>
Funktion	Beschreibung dessen, was Schüler/innen nach einem Unterrichtsabschnitt wissen oder können sollen	Beschreibung dessen, was Schüler/innen wissen und können müssen, um Situationen des weiteren schulischen Lernens oder des Lebensalltags zu bewältigen
Komplexität	Kenntnisse oder Fertigkeiten oder Fähigkeiten oder Lernmethoden	Zusammenspiel von Fähigkeiten, Rückgriff auf Wissen und Erfahrungen, Anwenden von Fertigkeiten, Lernmethoden und Arbeitsweisen
Eigenaktivität	Je nach Lernziel ist die Eigenaktivität der Schüler/innen unterschiedlich: Die Möglichkeiten reichen von geringer Eigenaktivität (z.B. bei der gedächtnismäßigen Speicherung einer Schreibweise bestimmter Wörter) bis zu hoher Eigenaktivität (z.B. beim freien Schreiben).	Die Eigenaktivität ist immer eher groß, weil zur Bewältigung der Situation der Rückgriff und die Kombination verschiedener bisher erworbener Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Lernmethoden usw. erforderlich ist.
Ebenen	verschiedene Ebenen der Konkretheit: Richtziele, Grobziele, Feinziele ...	verschiedene Ebenen der Konkretheit: allgemeine Kompetenz wie Lesekompetenz, konkrete (Teil-)Kompetenzen wie zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben, sie in Beziehung zueinander setzen, den Text interpretieren, Struktur und Sprache reflektieren und bewerten.

Stichwort: Standards

Die von der Kultusministerkonferenz 2001 angekündigten „verbindlichen Standards“ wurden für den Grundschulbereich zu den Fächern Deutsch und Mathematik für das Ende der Klasse 4 im Jahr 2004 als „Bildungsstandards“ beschlossen (Kultusministerkonferenz 2005 b). Sie sollten mit Beginn des Schuljahres 2005/2006 als Grundlagen der fachspezifischen Anforderungen für den Unterricht in der Grundschule übernommen werden (Kultusministerkonferenz 2005 a, S. 3). Der KMK nach sind sie anders konzipiert als die bisherigen Lehrpläne. In den Lehrplänen würden die zu erwerbenden Kenntnisse, Einstellungen und Fähigkeiten „in Lernzielen und –inhalten aufgelistet und zeitlich angeordnet.“ Lehrpläne beschrieben und strukturierten „den Weg zur Zielerreichung“, sie listeten „detailliert einzelne Lernziele und Lerninhalte auf.“ In Bildungsstandards würden dagegen benannt „zentrale Ziele und Konzepte eines Faches sowie die grundlegenden Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Inhalten und Kernbereichen erworben haben sollen. Sie lenken damit die Aufmerksamkeit und die Praxis im Unterricht auf das kumulative Lernen, d.h. auf langfristig aufgebaute Lernergebnisse“ (ebenda, S. 17f.).

Damit ist der Übergang von der Formulierung von Zielen und Inhalten in traditionellen Lehrplänen zu Kompetenzen in den Bildungsstandards deutlich markiert.

	<i>traditionelle Lehrpläne</i>	<i>Bildungsstandards</i>
Funktion	Bildungsgang beschreiben als strukturierende Vorgabe, als sog. „Input“	Anschlussfähigkeit sichern als Zielvorgabe, als Erwartung des sog. „Out-put“ oder „Out-come“ (Formulierung der KMK)
Ausführung	detaillierte Beschreibung der Ziele und Inhalte des Faches, der Lernwege und Unterrichtsprozesse, mit Angabe einer Zeitperspektive (in der Regel Schuljahrgang oder Doppeljahrgang)	allgemeine Beschreibung der Kompetenzen am Ende eines Bildungsganges (hier vierjährige Grundschule) im Sinne von Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind

Die Bildungsstandards sollen, so lange traditionelle Lehrpläne bestehen, sie „ergänzen“. Bei Neufassung der Lehrpläne, wie sie die meisten Länder beabsichtigen, seien sie an die Bildungsstandards „anzupassen“ (ebenda, S. 19).

Im Vorfeld dieser Entscheidung gab es eine Diskussion zum Standard-Konzept. Auf welcher Ebene sollten die Standards formuliert werden (ebenda, S. 9):

- als präzise festgelegte *Mindest- oder Minimalstandards*, die alle Kinder erreichen sollen