

## **Einleitung in die 10. EMSE-Fachtagung in Dresden am 18.-19. Juni 2009**

Sehr geehrter Herr Kühner,  
liebe Frau Wolff, lieber Herr Koch,  
sehr geehrte Anwesenden, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich möchte mich zuerst einmal – sicherlich auch im Namen aller am EMSE-Netzwerk Mitwirkenden – sehr herzlich beim Sächsischen Bildungsinstitut dafür bedanken, dass es zur 10. EMSE-Tagung eingeladen hat und diese Fachveranstaltung hier im schönen Dresden ausgerichtet.

Die Organisatoren der Tagung – Elisabeth Wolff und Dr. Eric Koch (vom Sächsischen Bildungsinstitut) sowie Peter Dobbstein, Prof. Dr. Rainer Peek und ich (als EMSE-Koordinatoren) – waren sich rasch darin einig, dass der bei der 9. EMSE-Tagung in Nürnberg begonnene Themenstrang der Kompetenzorientierung aufzugreifen und fortzuführen ist. Als Schwerpunktthema haben wir deshalb gewählt: „**Kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung – Modelle und Konzepte**“.

In Nürnberg mussten wir anhand der Präsentationen feststellen, dass aus der entsprechenden DFG-Grundlagenforschung mit wegweisenden *praktischen* Perspektiven in nächster Zeit wohl kaum zu rechnen ist. Insofern richten sich unsere Hoffnungen zunächst auf das KMK-Projekt „for.mat“, das sich der Entwicklung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenzorientierten bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung widmet. Doch bevor es um entsprechende Konzeptionen und Materialien geht, stellen sich uns – den sächsischen Gastgebern der 10. Tagung und den EMSE-Koordinatoren – vorausgehende **grundsätzlichere Fragestellungen**:

1. Welche didaktischen Vorstellungen liegen einem kompetenzorientierten Unterricht zugrunde und wie lassen sich diese modellieren?
2. Wie sehen die Gelingensbedingungen aus, um den Anspruch eines kompetenzorientierten Unterrichts realisieren zu können?

Diese zwei Leitfragen stehen im Mittelpunkt der 10. EMSE-Tagung des Sächsischen Bildungsinstituts. Für diese Leitfragen haben wir zwei einschlägige Fachleute gewinnen können: Für die erste grundlegende Fragestellung Herrn Prof. Dr. Rainer Lersch vom Institut für Schulpädagogik der Philipps-Universität Marburg und für die zweite grundlegende Fragestellung Herrn Prof. Dr. Jürgen Oelkers vom Pädagogischen Institut der Universität Zürich.

**Kompetenzorientierte Bildungsstandards** beschreiben Zielvorstellungen am Ende von Bildungslaufbahnen bzw. Bildungsgängen. Dadurch werden erst zum Ende der Primar- bzw. Sekundarstufe bestimmte Zielhorizonte einforderbar. Als Orientierungshilfen werden „Kompetenzerwartungen“ zum Ende der Jahrgangsstufen 2, 6 und 8 formuliert. Standardisierte Lernstandserhebungen („Orientierungsarbeiten in Klasse 3 der Grundschule, „Lernstand 6“ und „Lernstand 8“ in der Sekundarstufe I) bieten darüber hinaus den Schulen eine Möglichkeit, die tatsächlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler festzustellen, in Orientierung an vergleichbaren Schulen zu verorten sowie Stärken und Schwächen in förderlicher Absicht zu

identifizieren. Schulen erhalten folglich im Zuge der Einführung der Bildungsstandards curriculare, lernorganisatorische und methodische Freiheiten. Das heißt, sie werden letztendlich nur auf die Bildungsstandards verpflichtet. Wie sie diese Standards curricular, organisatorisch und methodisch umsetzen, bleibt ihnen freigestellt. Dies entspricht den Grundgedanken einer eigenverantwortlichen Schule.

Die damit verbundenen weitreichenden Zielsetzungen lassen sich nur in einer langfristigen Perspektive und mit einem „langen Atem“ verwirklichen. Es handelt sich dabei geradezu um eine „**Generationsaufgabe**“. Denn bei der Einführung der Bildungsstandards handelt es sich nicht um eine übliche Curriculumreform unter vielen, bei der die Lehrpläne an die gesellschaftlichen Entwicklungen anzupassen sind. Vielmehr geht es um eine grundlegende Veränderung der unterrichtlichen Gestaltung, bei der die Wirkungen von Lehr- und Lernprozessen in Form von Kompetenzen verbindliche Grundlage des Lehrerhandelns sind (Stichwort: „Outputsteuerung“).

Kompetenzorientiertes Unterrichten zieht eine **Erweiterung der Lehrerrolle** nach sich: Während bislang die *Angebotsseite* im Mittelpunkt stand (curriculare Planung), wird in Zukunft auch die *Nutzungsseite* des Unterrichts in den Blick zu nehmen sein: Lehr- und Lernprozesse sind von ihren Wirkungen her zu konzipieren und im Hinblick auf die angestrebten Kompetenzen zu gestalten. Diagnose und Förderung haben deshalb in einem verbindlichen Zusammenhang des Lehrerhandelns zu stehen.

Die Einführung der Bildungsstandards stellt damit einen *Einstieg* in einen längerfristigen Veränderungsprozess dar, der alle Elemente der Unterrichts- und Schulgestaltung sowie alle Handlungsebenen des Schulsystems umfasst. Die Standards, für sich genommen, sind dabei nur der äußere Ausdruck einer umfassenden Reform des Unterrichtsens.

Auch wenn es sich hierbei um keine prinzipiell neue Aufgabe der Lehrerrolle handelt, so hat doch die *systematische Ausrichtung* auf eine Kompetenzorientierung erhebliche Auswirkungen auf die „**Unterrichtsskripte**“ bzw. auf das alltägliche Handeln von Lehrpersonen in Unterricht und Schule. Eine solche Ausrichtung verlangt nicht nur die Bereitschaft in der Lehrerschaft, sich auf diese neue Herausforderung einzulassen, sondern setzt auch entsprechende didaktisch-methodische Kompetenzen sowie entsprechende schulische Arbeitsstrukturen voraus. Kurzfristige Erfolgserwartungen sind insofern fehl am Platze.

Aufgrund vorliegender Erfahrungen ist damit zu rechnen, dass Lehrpersonen Schwierigkeiten haben werden, **Kompetenzbeschreibungen in Curriculumarrangements zu ,transponieren'**. Insofern sind kompetenzbezogene Bildungsstandards zunächst wenig handlungsleitend und der Gefahr ausgesetzt, nicht zur Kenntnis genommen zu werden. Entsprechende Handreichungen, die solche Adaptionsprozesse beispielhaft veranschaulichen und Muster für entsprechende Transformationsprozesse liefern, sind deshalb unverzichtbar. Solche Praxishilfen liegen allerdings bislang noch nicht vor.

Unter Beachtung des aktuellen wissenschaftlichen Sachstands und in Respekt vor den gegebenen Handlungsmöglichkeiten in der Schulpraxis ist deshalb ein Entwicklungskonzept vorgesehen, das – vor dem Hintergrund eines Gesamtkonzepts – in verschiedenen Stufen über einen längeren Zeitraum zu realisieren ist.

Dabei gilt es, die verschiedenen Maßnahmen einer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung aufeinander abzustimmen; Stichworte hierfür sind Anschlussfähigkeit und Gleichzeitigkeit. Als **entscheidende Planungsparameter** sind dabei anzusehen:

- Kohäsion (Zusammenhalt der Elemente einer Maßnahme),
- Konsistenz (innere Stimmigkeit einer Maßnahme) und
- Konkordanz (Gleichgerichtetheit und Übereinstimmung verschiedener Maßnahmen).

Insbesondere geht es um die Abstimmung bzw. Passung und Gleichzeitigkeit von Bildungsstandards, standardisierten Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen zum einen und korrespondierenden Handreichungen, Qualifizierungsmaßnahmen und Beratungsangeboten zum anderen. Verbindliche Bildungsstandards ohne gleichzeitig verfügbares Handwerkszeug und Handlungswissen für eine praktische Anwendung (Handreichungen, Qualifizierung und Beratung) dürften ebenso kontraproduktiv sein wie verbindliche Bildungsstandards, die nicht mit den Aufgabenstellungen in den Lernstandserhebungen und Abschlussprüfungen konform gehen. Lernstandserhebungen und Abschlussprüfungen im Kompetenzmodus befinden sich allerdings noch im Entwicklungsstadium. Über die Passgenauigkeit von Bildungsstandards, Lernstandserhebungen und Abschlussprüfungen liegen deshalb auch noch keine Informationen vor. Darüber hinaus ist die Kohäsion der Qualifizierungsmaßnahmen und Fachberatungen noch nicht gewährleistet und die Konkordanz zwischen Fachberatungen und Bildungsstandards noch nicht hergestellt.

Parallel zur Entwicklung der Bildungsstandards sind **Unterstützungsmaßnahmen** aufzubauen: Ausgehend von entsprechenden **Handreichungen** und **Qualifizierungsmaßnahmen** sind vor allem umfassende **Fach- und Schulberatungen** sicherzustellen und **schulische Arbeitsstrukturen** in Form eines professionellen Fachkonferenzwesens und in Form eines **Qualitätsmanagement** im Verständnis der eigenverantwortlichen Schule aufzubauen. Zielhorizont des anspruchsvollen Programms ist nicht die Einführung der Bildungsstandards für sich genommen, sondern die Realisierung eines auf Diagnose und Förderung hin ausgelegten kompetenzorientierten Unterrichtens.

Ein solches Vorgehen entspricht auch der grundlegenden Expertise von Oelkers & Reusser (2008) zur Implementierung von Bildungsstandards. Darüber hinaus belegen die bisherigen Schulreformerfahrungen die Notwendigkeit eines **langfristig angelegten und behutsamen Vorgehens** bei der Einführung kompetenzorientierter Bildungsstandards. Häufig wurde zu viel und in zu kurzer Zeit zu erreichen versucht, ohne dass die einzelnen Instrumente im Orchester aufeinander abgestimmt und die Reformbeteiligten in den Prozess wirklich einbezogen waren.

Die Entwicklung von Bildungsstandards ist dabei nur der **erste Schritt auf dem Weg zur Realisierung eines kompetenzorientierten Unterrichts**. Die Akzeptanz des Gesamtansatzes ist aber entscheidend davon abhängig, inwieweit es gelingt, diese Standards als akzeptierte ‚Orientierungsmarken‘ einer Wirkungs- und Kompetenzorientierung zu konzipieren. Folglich sind die Bildungsstandards nicht nur wissenschaftlich-fachlich zu legitimieren, sondern auch unterrichtspraktisch so abzusichern, dass sie im unterrichtlichen Handlungszusammenhang als eine orientierende Arbeitsgrundlage nachvollzogen werden können. Dies lässt sich am ehesten sichern, wenn die praktische Perspektive in den Entwicklungsprozess einbezogen wird. Formative Evaluation einerseits und Pilotierung andererseits sind deshalb nicht nur im Interesse der Produktqualität, sondern auch im innovationsstrategischen Interesse von Bedeutung.

Insofern wäre mit der bildungspolitischen Tradition eruptiver, obligatorischer und flächendeckender Einführungen zu brechen und demgegenüber ein **sukzessives und kumulatives Vorgehen** zu favorisieren.