

Rainer Lersch

Strukturreformen ohne Prozessinnovation?

Warum die Idee einer evidenzbasierten Qualitätsentwicklung ohne nachhaltige Unterrichtsentwicklung nichts bewirken wird

Das hat es in dieser Form in der Geschichte des föderalen Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland noch nicht gegeben: In seltener Einmütigkeit, nie gekannter Schnelligkeit und vor allem Vehemenz und Hartnäckigkeit reagierte die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder...“ (KMK) als die deutsche Bildungspolitik koordinierendes Organ auf die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahre 2000. Diese hatten bekanntlich erhebliche Zweifel an der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungssystems im internationalen Vergleich aufkommen lassen und damit die bis dahin unausgesprochene, fast schon mystische Überzeugung von dessen hoher Qualität ins Wanken gebracht.

Seither wird in einem bis heute andauernden Prozess kontinuierlicher Beschlüsse der KMK zur „Qualitätssicherung im Bildungswesen“ und deren mehr oder weniger gelingende Umsetzung nicht nur an einzelnen Symptomen kuriert, sondern - zumindest der Intention nach - ein holistischer Reformprozess auf den Weg gebracht, der von Strukturveränderungen (Outcome-Orientierung, neue Steuerungsphilosophie, evidenzbasiertes Bildungsmonitoring) bis hin zu Prozessinnovationen auf der Ebene des konkreten Unterrichts (Kompetenzorientierung) reicht. Dabei scheut sich die KMK auch nicht, bislang „heilige Kühe“ des Kulturföderalismus zu „schlachten“ wie z.B. das Schaffen einer bundesweit geltenden einheitlichen curricularen Grundlage in Gestalt *nationaler* Bildungsstandards.

Die Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring

2006 bündelt die KMK die einzelnen sukzessive entstandenen Elemente für das im Grundsatz bereits 1997 im Konstanzer Beschluss angestoßene umfassende Bildungsmonitoring zu einer systematischen „Gesamtstrategie“. Diese Elemente sind bis heute

- Beteiligung an internationalen Schulleistungsstudien (PIRLS/IGLU; TIMMS, PISA)
- Zentrale Überprüfung der Bildungsstandards im Ländervergleich

- Vergleichsarbeiten (VERA) zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen
- Gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

Zuvor waren 2003/04 in leichter Modifikation der Empfehlungen in der von Klieme u.a. 2003 erstellten Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ derartige Standards für die Grundschule und die verschiedenen Abschlüsse der Sekundarstufe I in einigen „Kernfächern“ beschlossen und 2005 bundesweit für verbindlich erklärt worden. Diese stellen quasi die kriteriale Grundlage für die danach primär im 2004 von der Ländergemeinschaft gegründeten „Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen“ (IQB) entwickelten Testverfahren dar; d.h. hier finden sich die Aussagen über die gesellschaftlichen Erwartungen an die Leistungen des Bildungssystems, also Angaben über das, *was erreicht und überprüft werden soll*.

Norbert Maritzen (2014) bezeichnet in seinem bilanzierenden Aufsatz „Glanz und Elend der KMK-Strategie zur Bildungsmonitorung“ dieses umfassende standardbasierte Assessmentprogramm einschließlich der Etablierung einer entsprechenden Testadministration und Forschungsförderung in Bund und Ländern einerseits als „historische Leistung“ (S. 400). Der Erfolg besteht vor allem in einem zweifellos innerhalb eines Jahrzehnts erreichten immensen Zuwachs an empirischem *Analyse-* und *Diagnosewissen* über den (Leistungs)Zustand unseres Bildungssystems. Diverse Inkonsistenzen zwischen den einzelnen Elementen der Strategie führen jedoch andererseits sowohl zu Akzeptanzproblemen als auch zu unterschiedlichen Wahrnehmungen und Formen der Nutzung in den einzelnen Bundesländern. Maritzen (S. 407 ff) führt dies auf die mangelnde Ergänzung des Diagnosewissens um *Erklärungswissen* über das Zustandekommen des diagnostizierten Zustands und vor allem die kaum stattfindende Transformation dieser Erkenntnisse in professionelles *Handlungswissen* sowohl für Politik und Verwaltung als auch insbesondere für die Akteure auf der ausführenden Ebene in den Schulen zurück. Ähnlich argumentiert Hans-Jürgen Kuhn (2014), der der Gesamtstrategie der KMK ein „Akzeptanz-, Transparenz- und Transferdefizit“ attestiert, was zu anfänglich heftiger Kritik und massiven Widerständen sowie bis heute zu relativer Wirkungslosigkeit vor allem auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung geführt habe. Dazu habe auch die Implementation der Strategie in Form eines lückenlosen top-down-Prozesses ohne nennenswerte gesellschaftliche Partizipation entscheidend beigetragen.

Beide Autoren plädieren für eine Weiterentwicklung der KMK-Strategie mit dem Ziel einer größeren Annäherung an die Bedürfnisse von Schulen und Lehrkräften, während Ewald Terhart (2015, S. 73) ebenfalls aus dem Interesse an mehr zielgerichteter Unterrichtsentwicklung zu dem Schluss kommt: „Eine ungebrochene Weiterführung der bislang eingeschlagenen Strategie ist angesichts dieser Ergebnisse eigentlich nicht länger angezeigt.“

Von den Daten zu Taten? - Das „Prinzip Hoffnung“

Damit ist die zentrale Stoßrichtung für die offensichtlich erforderliche Weiterentwicklung der Gesamtstrategie der KMK zur Qualitätsentwicklung benannt: Verbesserung der Qualität und Leistung des Bildungssystem findet nämlich in erster Linie in den *Schulen* statt, indem Schulleitungen und vor allem die Lehrer(innen) *Unterrichtsentwicklung* betreiben, die den in den Bildungsstandards neu gesetzten Zielen in Gestalt der Förderung grundlegender *Kompetenzen* der Schüler(innen) entspricht.

Dieser Grundsatz ist weder neu noch den Verantwortlichen für die Gesamtreform unbekannt: Ein Beleg dafür ist die am 09. Dezember 2009 beschlossene „Konzeption der KMK zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung“, in der dieser Personenkreis denn auch zu den „Hauptakteuren“ und eigentlichen Trägern der Reform erklärt wird, für die die KMK diesen Beschluss scheinbar adressatengerecht eigens in einer farbigen Hochglanzbroschüre publizieren ließ (KMK 2010). Schließlich hatte es genügend kritische Stimmen gegeben, die - getreu dem Motto „Nur vom Wiegen wird die Sau nicht fett“ - vor der einseitigen Akzentsetzung der KMK-Strategie auf ein evidenzbasiertes Monitoring gewarnt hatten. Stellvertretend sei die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefertigte Expertise von Oelkers & Reusser (2008, S. 399) zitiert: „Eine Implementation von Bildungsstandards, die nicht bis auf die Microebene des Unterrichts durchdringt und die die Lehrpersonen und letztendlich die Schülerinnen und Schüler als eigenständig Lernende nicht erreicht, wird nichts bewirken. Auf der Lehr-Lern-Ebene entscheidet sich, ob die Reform wirksam ist.“ Denn - so einer der Autoren an anderer Stelle - „auf die Kardinalfrage, wie sich gemessener Output in wirkungsvolleren Input und in verbesserte Lehr-Lern-Prozesse (rück)verwandeln lässt, gibt es keine *testdiagnostischen*, sondern nur *didaktische* Antworten, die nur der geben kann, der über *erweiterte didaktische Kompetenzen* verfügt.“ (Reusser 2007, S. 62)

Genau daran aber scheint es zu hapern, denn die „Konzeption...“ der KMK ist nicht zuletzt auch ein Indiz dafür, dass sich selbst mehr als fünf Jahre nach der Implementation der Standards auf dem entscheidenden Gebiet einer mit den neuen Zielen korrespondierenden Unterrichtsentwicklung nichts oder zumindest viel zu wenig getan hatte - sonst hätte es dieser „Konzeption...“ nicht bedurft!

Die KMK präsentiert damit eine Art flankierendes Komplement zur Monitoringstrategie, das offenbar von der (späten) Einsicht getragen wird, dass ohne die Lehrerschaft für die Reform zu gewinnen und sie vor allem für die nötige Unterrichtsentwicklung auch zu *qualifizieren*, die gesamte Reform ins Leere zu laufen droht. So werden denn auch Lehreraus- und Fortbildung zur Kernaufgabe erklärt ebenso wie die entsprechende Qualifizierung der Schulleitungen für die Steuerung von Prozessen der Unterrichtsentwicklung. Die Länder werden aufgefordert die erforderlichen Unterstützungssysteme zu etablieren.

Mit diesen und weiteren postulierten Maßnahmen bewegt sich die KMK in erster Linie auf der administrativen Ebene. Substanzielle *didaktische* Impulse zur geforderten Kompetenzorientierung des Unterrichts finden sich in der Konzeption nur marginal - selbst Aufgabenbeispiele dienen eher der Illustration der in den Tests des Monitorings verwendeten Kompetenzstufenmodelle. Wie sehr auch die Konzeption zur Unterrichtsentwicklung der ursprünglichen Philosophie der Gesamtstrategie der KMK verpflichtet bleibt, zeigt sich daran, dass ihr Kernelement die Etablierung eines quasi selbstregulativen „*Kreislaufs von Überprüfen und Entwickeln*“ auf der Ebene der Einzelschule sein soll. Hier offenbart sich wieder die Grundidee der gesamten Monitoringstrategie: Dass es nämlich möglich sei, aus den erhobenen Daten umstandslos die erforderlichen Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung abzuleiten - eine Idee, die nicht zuletzt auch aus den Reihen der Psychometriker genährt worden ist. Wie sehr diese Grundidee vor allem auf dem Gebiet der Unterrichtsentwicklung auf dem „Prinzip Hoffnung“ basiert, zeigen die diesbezüglich ernüchternden Ergebnisse einer Reihe neuerer einschlägiger Studien (vgl. zusammenfassend Terhart 2015, S. 72 - 73). „Die Lehrerinnen und Lehrer nutzen die Rückmeldungen aus den Vergleichsarbeiten so gut wie gar nicht für Überlegungen in Richtung Unterrichtsentwicklung. Ihre Schulleitungen interessieren sich in erster Linie nur für die Platzierung ihrer Schule im Landesvergleich“ (Lersch 2014, S. 18; siehe auch Korngiebel 2014). Es „kann festgestellt werden, dass die Rückmeldungen aus Vergleichsarbeiten kaum einen Beitrag zu einer veränderten Unterrichtspraxis im Sinne einer Verbesserung

und Sicherung schulischer Qualität leisten“ (Jäger 2012, S. 285). „Insofern scheint an einer ganz entscheidenden Stelle, eben genau bei der Umarbeitung von Daten in Handeln, die Idee des Qualitätsmonitorings nicht zu greifen“ (Terhart 2015, S. 73).

Umso gespannter durfte man auf die am 11.06.2015 von der KMK beschlossene überarbeitete Fassung ihrer Gesamtstrategie sein: Bezeichnenderweise trägt sie wieder den Titel „Gesamtstrategie zum *Bildungsmonitoring*“ und nicht - wie z.B. von Kuhn (2014, S. 425)) im Fazit seiner kritischen Analysen empfohlen - „Gesamtstrategie zur *Qualitätssicherung*“. Die Grundausrichtung auch der Überarbeitung wird ebenfalls deutlich im Titel der Presseerklärung der Präsidentin der KMK, Brunhild Kurth, vom 12.06.2015 anlässlich der Präsentation der „neuen“ Gesamtstrategie - er lautet nämlich: „Von Daten zu Taten“. Dass sich das Basisparadigma der KMK-Strategie nicht wirklich geändert hat, zeigt auch der Text des Beschlusses vom 11.06.2015: Ihre Elemente, die Art ihres Zusammenhangs und der zugeschriebenen Funktionen sind unverändert, lediglich erweitert um die Abiturstandards. Zwar wird angesichts der „Bilanz der vergangenen Jahre“ im Anschluss an Maritzen (2014) und Kuhn (2014) einerseits zugestanden, dass im Kontext des Monitorings „mehr Erklärungs- und Handlungswissen für die Schulpraxis und die Bildungsverwaltung“ bereitgestellt werden müsse (S. 4 u. 17); eine derartige adressatengerechte Aufarbeitung und Verbreitung des Forschungswissens wird aber im Wesentlichen an die Landesinstitute delegiert (S. 18). Andererseits erfährt man nichts darüber, wie und vom wem diese bislang desideraten Wissensbestände generiert werden sollen und welcher Art diese sind, was wiederum die Vermutung zulässt, dass die KMK weiterhin die Möglichkeit einer umstandslosen Ableitung von kausalen Wirkungszusammenhängen aus dem empirisch gewonnenen Diagnosewissen und daraus resultierenden Schlussfolgerungen im Sinne technologisch inspirierter Handlungsimperative in Betracht zieht. Auf das generelle „Technologiedefizit“ im Kontext pädagogischen Handelns haben allerdings nicht erst Luhmann & Schorr (1979) aufmerksam gemacht. (vgl. z.B. Bollnow 1959)

Professionelles Handlungswissen im pädagogischen Feld folgt nämlich einer anderen Rationalität als der von schlichten „wenn-dann-Beziehungen“ auf der Basis empirischer Messergebnisse!

Unterrichtsentwicklung und professionelles Handlungswissen

Insofern gewinnt der einzige neue Vorschlag, die wesentlich schulnäher operierenden Schulinspektionen auf der Basis entsprechend überarbeiteter Referenzrahmen für Schulqualität der Länder als einen Teil der Maßnahmen evidenzbasierter Qualitätsentwicklung in die aktuelle Gesamtstrategie einzubinden (S. 15), in der Tat ein gewisses Maß an Plausibilität im Hinblick auf die erhofften Wirkungen für Schul- und Unterrichtsentwicklung an den einzelnen Schulen: „Weil die Schulinspektionen im Unterschied zu externen Evaluationen mittels Testverfahren nicht nur die *Ergebnisse*, sondern durch Unterrichtsbeobachtungen auch die dazu führenden *Prozesse* in den Blick nehmen, können sie direkter und deutlich zielführender Impulse für die Unterrichtsentwicklung an einer Schule geben als die doch recht allgemein gehaltenen Rückmeldungen z.B. zu den Vergleichsarbeiten, die zudem immer nur bestimmte Jahrgangsstufen und einzelne Fächer betreffen. Die große Zahl der im Rahmen einer Inspektion beobachteten Unterrichtssequenzen vermittelt dagegen einen relativ zuverlässigen Querschnitt des gesamten Unterrichts der inspizierten Schule.“ (Lersch & Schreder 2015, S. 89)

Voraussetzung für eine erfolgreiche Wahrnehmung des auf diese Weise gestärkten *Beratungsauftrags* der Schulinspektionen ist allerdings, dass Inspektoren, Schulleitungen und Lehrkräfte eine „gemeinsame (Fach)Sprache“ sprechen, sie sich also wechselseitig verstehen, so dass sowohl für alle Beteiligten nachvollziehbare Interpretationen beobachteter Unterrichtsskripte vorgenommen als auch die daraus entwickelten Vorschläge zur Verbesserung künftigen Unterrichts von den Adressaten adäquat aufgenommen und „mit Verstand“ (weil in ihrem gemeinten Sinn *verstanden!*) professionell umgesetzt werden können.

Insofern ist es ein glücklicher Umstand, dass Inspektoren, Schulleitungen und Lehrkräfte in der Regel derselben Profession, dem Lehrerberuf, angehören. Wie in anderen akademischen Berufsgruppen auch beruht die nötige professionelle Kompetenz, die „eine schnelle (eigenständige) Beurteilung und Entscheidung“ im Einzelfall „*lege artis*“ erst ermöglicht (Herbart 1806), auf zwei Komponenten:

1. Eine gemeinsame wissenschaftliche Basis mit theoretisch fundierten *allgemeinen* Regeln und Prinzipien des professionellen Handelns;
2. Die sich in der Ausübung des Berufs entwickelnde berufsbiografische Erfahrung, mittels derer sich ein *individuelles* „Können“ „getreu den Gesetzen der Wissenschaft“ (Herbart) herausbildet.

Johann Friedrich Herbart, einer der frühen Väter institutionalisierter akademischer Lehrerbildung (vgl. hierzu Lersch 1993), hat das Verhältnis dieser beiden Komponenten professioneller Kompetenz in seiner Theorie des „Pädagogischen Takts“ (1802) wie folgt beschrieben: „Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Tact, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt...“ (nach Muth 1962, S. 117 f.). Das Studium der Berufswissenschaften mit ihren Begrifflichkeiten und theoretischen Konzepten ist demnach die Basis jeder akademischen Profession; hier finden sich auch die Kriterien zur Reflexion und Beurteilung des darauf begründeten professionellen Handelns ebenso wie das „Vokabular“ zum Austausch der Mitglieder der Profession untereinander.

Mit der Einführung der Evidenzbasierung als neuem Basisparadigma für die Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht wurde jedoch zugleich ein begriffliches Instrumentarium implementiert, das mit dem der zentralen Berufswissenschaft von Lehrer(innen), der *Didaktik*, nur noch wenig zu tun hatte. Um überhaupt noch zu „wissen, worüber man spricht“ (Maak-Merki 2005), wurden eigens umfängliche Glossare gefertigt um eine neue Verständigungsgrundlage zu schaffen. Deren flächendeckende Verbreitung war allerdings keineswegs gesichert.

Diese Umstände erklären auch die anfänglichen vehementen Widerstände innerhalb der Lehrerschaft und ihrer Verbände, über die diese Reform völlig unvorbereitet „herinbrach“. Denn scheinbar wurde mit der nunmehr geforderten Kompetenzorientierung des Unterrichts ein völlig neues Unterrichtsskript verlangt, das die bisherige professionelle Kompetenz der Lehrer(innen) in Frage stellte.

An dieser Stelle ist auch die wahrscheinliche Ursache für die Abstinenz der Lehrerschaft bei der Nutzung etwa der Rückmeldungen aus den Vergleichsarbeiten für die Unterrichtsentwicklung zu suchen: Der Satz „Eine Erhöhung des Anteils der Performanzsituationen mit einem hohen Anteil von time-on-task der Lernenden mit kognitiv aktivierenden Aufgaben oder Problemen ist unerlässlich um den kumulativen Kompetenzerwerb der Schüler(innen) entsprechend den Kompetenzstufenmodellen des neuen Kerncurriculums zu befördern“ bleibt nicht nur für die meisten Lehrer(innen) mit traditioneller Berufssozialisation weitgehend unverständlich, sie wissen vor allem nicht, was sie damit *didaktisch* anfangen sollen! Die Empiriker des evidenzbasierten Monitoring sind eben in aller Regel keine Didaktiker und können deshalb auch die nötige Transformation des Diagnosewissens in die „einheimische“

Begrifflichkeit didaktischer Theorietraditionen kaum leisten, so dass die Anschlussfähigkeit handlungsleitender Perspektiven in der Schulpraxis weitgehend verloren geht. Insofern steht zu vermuten, dass die sowohl im Vorwort der neuen Gesamtstrategie (2015, S. 3) als auch in der Presserklärung der KMK-Präsidentin vom 12.06.15 als Beleg für die Richtigkeit der Strategie angeführte „kontinuierliche Verbesserung der Leistungen“ seit PISA 2000 eher weniger auf eine tatsächlich stattgefundenene professionelle kompetenzorientierte Unterrichtsentwicklung zurückzuführen ist. Vielmehr scheinen aufgrund eines nachweislichen „teaching-to-the-test“ die Lehrer(innen) und Schüler(innen) der betroffenen Jahrgangsstufen und Fächer gelernt zu haben besser mit den Tests umzugehen, deren Aufgabenformate ja auf den Plattformen des IQB und auch der Landesinstitute jederzeit frei zugänglich sind! Die dabei erworbenen „Kompetenzen“ sind allerdings auch nach Auffassung der KMK (2010) nicht mit den angestrebten Reformzielen vereinbar.

Die Kompetenz zur Kompetenzorientierung

Insofern liegt die KMK sicherlich richtig, wenn sie auch in der Gesamtstrategie von 2015 die „Bedeutung der Lehrerbildung...für die Kompetenzentwicklung der Schüler“ (S. 17) betont. Dies hatte sie aber auch schon in ihren entsprechenden Beschlüssen von 2006 und 2010 getan - mit dem bekannt ernüchternden Ergebnis! Es ist einfach nicht gelungen seit der Einführung der Bildungsstandards und der darauf fußenden Monitoringstrategie parallel eine elaborierte *didaktische* Qualitätsoffensive in Richtung Kompetenzorientierung des Unterrichts zu starten und den kompetenzfördernden Unterricht flächendeckend als neues didaktisches Leitbild an den Schulen zu etablieren - damit steht und fällt aber letztendlich der Erfolg der gesamten Reform!

Die Logik des Ganges der Dinge erfordert vor dem angezielten Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler die Befähigung ihrer Lehrerinnen und Lehrer zur Konzeption, Durchführung und Evaluation von Unterrichtseinheiten, die *kompetenzorientiertes Lernen auf Seiten der Lernenden ermöglichen* - denn darauf kommt es letztendlich an!

Dazu müssen die Lehrkräfte zunächst einmal *wissen*, worauf es in einem kompetenzfördernden Unterricht ankommt, was denn das Besondere an diesem scheinbar neuen Unterrichtsskript ist: „Kompetenzen sind kognitiv verankerte (weil wissensbasierte) Fähigkeiten, bestimmte Anforderungen, Aufgaben oder Probleme erfolgreich zu bewältigen. Im Unterschied zu Intelligenz als einer (größtenteils genetisch bedingten)

allgemeinen Leistungsdisposition sind sie *erlernbar* und jeweils auf *spezifische* Kontexte bezogen - man ist oder wird also kompetent für ganz bestimmte Bereiche, von denen man allerdings durchaus mehrere beherrschen kann.“ (Lersch 2014, S. 20; vgl. für das Folgende auch Lersch & Schreder 2015, S. 82 - 83)

Ein kompetenter Mensch zeichnet sich also dadurch aus, dass er mit seinem erworbenen Wissen auch etwas „anfangen“ kann: Dieser Zusammenhang von *Wissen* und *Können* ist das entscheidende Definitionsmerkmal des Kompetenzbegriffs. Ein kompetenzfördernder Unterricht wird demzufolge auch immer beides berücksichtigen müssen: Neben der systematischen Vermittlung von *Wissen* ist den Lernenden permanent Gelegenheit zu geben, ein darauf bezogenes *Können* zu entwickeln oder zu verbessern, indem sie in sogenannten *Performanzsituationen* möglichst selbstständig alleine oder in Gruppen z.B. Aufgaben oder Probleme lösen, naturwissenschaftlich experimentieren und neue Erkenntnisse gewinnen, kreativ schreiben, sich auf der Basis historischer oder politischer Quellen ein eigenes Urteil bilden und vertreten, fremdsprachliche Verwendungskontexte bewältigen, sportliche Bewegungsaufgaben angehen und mit Hilfe kritischer fachlicher Reflexion (weil jetzt wissenschaftsbasiert) verbessern usw. usw.

Wissenszuwächse sind in einem solchen Unterricht also stets zu koppeln an *Fortschritte im Können* - daraus erst entsteht ein *Kompetenzzuwachs*, und dies macht den Kern eines kompetenzfördernden Unterrichts und des daraus resultierenden kompetenzorientierten Lernens aus. Über sukzessive Steigerung des Schwierigkeitsgrades innerhalb einer Unterrichtseinheit bzw. durch die Progression der Inhalte im Rahmen eines Bildungsganges wird unter Beachtung dieser fundamentalen didaktischen Prinzipien ein *kumulativer Kompetenzerwerb* auf Seiten der Lernenden initiiert, der die Auseinandersetzung mit immer komplexeren Anforderungen ermöglicht, deren mehr oder weniger erfolgreiche Bewältigung auf das erreichte *Kompetenzniveau* schließen lässt.¹

Solches (und weiteres) theoretisches Grundlagenwissen über die Didaktik und Methodik kompetenzfördernden Unterricht verdeutlicht auf der einen Seite die Bedeutsamkeit der von den Lernenden möglichst selbstständig zu bewältigenden Performanzsituationen für den eigenaktiven Kompetenzerwerb, verweist aber zugleich darauf, dass es sich beim kompetenzorientierten Unterricht keineswegs um ein

¹ Über die empirische Validierung des Schwierigkeitsgrades von Aufgaben und die Entwicklung entsprechender Kompetenzstufenmodelle können auf diese Weise ansonsten nicht direkt messbare Kompetenzen gemessen werden, denn eine Kompetenz „äußert sich“ (im wahrsten Sinne des Wortes) in der Performanz.

völlig neues oder gar revolutionäres Unterrichtsskript handelt, sondern dass hier an durchaus bekannte Formen der Unterrichtsgestaltung angeknüpft werden kann: So ist beispielsweise kaum ein Unterricht in modernen Fremdsprachen vorstellbar, der neben der Vermittlung von Wortschatz, Grammatik, Syntax usw. nicht auch Wert legen würde auf die aktive Bewältigung von mündlichen oder schriftlichen Sprachverwendungssituationen. Insofern wird also die bisherige professionelle Kompetenz der Lehrerschaft keineswegs infrage gestellt, sondern es geht lediglich um deren *Erweiterung* in Gestalt der Fokussierung des Unterrichts auf diese Performanzsituationen - der damit verbundene Innovationsgrad ist allerdings für die einzelnen Fächer durchaus unterschiedlich.

Allein aus dem Wissen um die Prinzipien eines kompetenzfördernden Unterrichts erwächst jedoch nicht ohne Weiteres auch schon die *Kompetenz* zur Kompetenzorientierung des Unterrichts auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer. Denn was für den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler gilt, trifft selbstverständlich auch für die Lehrkräfte zu: Die Erweiterung ihrer professionellen Kompetenz in Richtung Kompetenzorientierung kann nur gelingen, indem sie auf der Basis dieses neuen Wissens tatsächlich auch die praktische Umsetzung versuchen um damit das nötige Können zu entwickeln einschließlich der Konzeption möglicher Lernaufgaben und Materialien für die selbstständige Schülerarbeit.

Dies entspricht auch dem Erkenntnisstand der Forschungen über wirksame und effektive Lehrerfortbildung (vgl. z.B. Lipowski & Rzejak 2014). Danach empfiehlt es sich auch derartige Entwicklungsarbeit kooperativ mit Gleichgesinnten z.B. in einer schulischen Fachgruppe zu betreiben. Zudem hat es sich bewährt, wenn diese Arbeit nicht im informellen Rahmen verbleibt, sondern im Interesse einer größeren Verbindlichkeit gekoppelt ist an einen konkreten formellen Auftrag wie beispielsweise die Erstellung eines schulinternen Curriculums.

Staatliche Vorgaben und schulische Praxis

Die Entwicklung von Schulcurricula hatte die KMK bereits 2010 in ihrer „Konzeption...“ empfohlen, weil sie darin ein wirksames Instrument zur Verwirklichung der angestrebten größeren Freiheitsspielräume für Schulen und Lehrkräfte bei der Umsetzung der Reform sah.² Solche schulinternen Curricula beinhalten vor allem auch ein

² Dies ging einigen Bundesländern dann doch zu weit, so dass in diesem Punkt der Konzeption die für einen formellen Beschluss erforderliche Einstimmigkeit nicht erzielt werden konnte, sondern es lediglich für eine

großes Potenzial für die Implementation des kompetenzorientierten Unterrichts an einer Schule unter der Voraussetzung, dass sie weniger aus Katalogen von Inhalten und Kompetenzen bestehen, sondern dass in ihnen in erster Linie solche kooperativ entwickelten Unterrichtseinheiten gesammelt und zu einem kontinuierlich wachsenden und durch Erprobung und Evaluation validierten Fundus ausgebaut werden, auf den jede Lehrkraft jederzeit für den eigenen Unterricht zurückgreifen kann. Dies bringt eine deutliche Entlastung für die alltägliche Unterrichtsvorbereitung mit sich und lässt die nötige Entwicklungsarbeit für die Lehrerinnen und Lehrer als lohnend erscheinen (vgl. z.B. Lernende Schule, Heft 54/2011; Lersch & Schreder 2013; Kubina & Schreder 2014). Damit treiben sie nicht nur die Unterrichtsentwicklung an ihrer Schule voran, sondern durch dieses selbst und gemeinsam entwickelte Produkt werden sie tatsächlich zu den eigentlichen Akteuren der Reform, weil auf diese Weise das Schulcurriculum zum praxisleitenden Bindeglied zwischen staatlichen Vorgaben und dem konkreten Unterricht an einer Schule wird, das zudem ein hohes Maß an Identifikation beinhaltet und damit verlässliche Motivationen für die künftige Arbeit schaffen dürfte.

Ein solcher „Zwischenschritt“ ist unerlässlich, weil auch aus den im Zuge der länderspezifischen Umsetzung der KMK-Beschlüsse überall entwickelten neuen standardbasierten (Kern)Lehrplänen oder Kerncurricula zumeist für sämtliche Fächer nicht umstandslos ersichtlich ist, *auf welche Art und Weise* die dort formulierten Kompetenzerwartungen erreicht werden könnten. Sie bedürfen einer *didaktischen Transformation* in zielführende Prozesse durch diejenigen, die *unterrichten* - Unterrichtsentwicklung lässt sich nicht administrativ verordnen! Die staatlichen Vorgaben können lediglich in Form der Standards die Ziele der schulischen Arbeit explizieren und diese um mehr oder weniger konkrete Angaben über mögliche altersgemäße Inhalte ergänzen - die Konstruktion und Beschreitung des *Weges* zu diesen Zielen obliegt jedoch einzig und allein den Akteuren in den Schulen. Ohne deren Kompetenz zur Kompetenzorientierung kann dies allerdings kaum gelingen!

Für die Initiierung und Steuerung derartiger, die gesamte Schulgemeinde betreffender Prozesse der Unterrichtsentwicklung bedarf es einer *Schulleitung*, die über eine doppelte Expertise verfügt:

Empfehlung reichte. Inzwischen ist allerdings in 11 Bundesländern die Entwicklung von Schulcurricula verpflichtend, in zwei weiteren ist sie freiwillig, aber empfohlen (vgl. die Übersicht bei Lersch & Schreder 2015, S. 86 f.).

- über die angestrebten Ziele selbst und wie man sie im Unterricht umsetzen kann und
- über mögliche Wege dahin, also das erforderliche Prozessmanagement und adäquate Führungshandeln.

„Die Schulleitung muss also selber Experte für kompetenzfördernden Unterricht sein, denn die Etablierung kompetenzorientierten Lernens aufseiten der Schülerinnen und Schüler ist ja letztlich das Ziel der angestrebten Unterrichtsentwicklung. Dieses Bewusstsein über anzugehende Ziele der ganzen Schulgemeinde gegenüber auch zu dokumentieren und damit ein konsequent *unterrichtsbezogenes* Führungshandeln zu praktizieren ist insofern von Bedeutung, weil ein solches Schulleitungshandeln die höchsten Effekte auf die Lernleistungen der Schüler verspricht“ (Lersch 2016, S. 17; vgl. auch Hattie 2013, S. 98).

Die Bedeutung eines kompetenten Prozessmanagements für das Gelingen der Entwicklungsarbeit wird auch daran deutlich, dass hier teilweise neue *Kommunikationsstrukturen* innerhalb des Kollegiums etabliert und wichtige Entscheidungen z.B. an die Fachgruppen delegiert werden müssen, so dass im Zuge der Unterrichtsentwicklung zugleich auch eine *Organisationsentwicklung* stattfindet. Außerdem ist das große Potenzial der Arbeit am Schulcurriculum für die Schärfung des spezifischen *pädagogischen Profils* der Schule und die Verfolgung selbstgesetzter *Entwicklungsziele* für die Schule zu nutzen (zu weiteren Details siehe Lersch & Schreder 2013, 2015 und Lersch 2016).

Unterrichtsentwicklung als Kern von Schulentwicklung bedarf einer konsequenten parallelen Personalentwicklung: Es besteht nach wie vor großer Nachholbedarf an entsprechenden flächendeckenden Qualifizierungsmaßnahmen, was ggf. sogar die partielle Umleitung von Ressourcen aus dem Monitoring in diese Richtung nahelegt - mit wahrscheinlich größerer Wirksamkeit für die praktische Qualitätsentwicklung der Schulen als die bisherige Gesamtstrategie der KMK (siehe auch Terhart 2015).

Ausblick: Didaktik als theoretische Koordinierungsinstanz

Es konnte gezeigt werden, dass die *Erweiterung* der professionellen Kompetenzen der Lehrerschaft um die didaktischen Prinzipien und methodischen Formen des kompetenzfördernden Unterrichts unter der Voraussetzung einer auf entsprechenden Qualifizierungen basierenden Personalentwicklung als eine zwar unerlässliche, aber

durchaus bewältigbare Aufgabe im Zuge der praktischen Umsetzung der zentralen Intentionen der „Nach-PISA-Reformen“ angesehen werden kann.

Um aber die Lehrkräfte vom Wert und Sinn einer entsprechenden Unterrichtsentwicklung und der damit verbundenen Anstrengungen auch zu überzeugen, gehört dazu auch die Herstellung einer Anschlussfähigkeit an die bisherigen „beliefs“ und theoretischen Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer, wie sie insbesondere über das Studium der Erziehungswissenschaften und speziell von Theorien und Modellen der Didaktik vor allem in der Ausbildung geprägt werden. Denn ansonsten hätten diese Qualifizierungsmaßnahmen lediglich den Status eines „training to the job“!

Evidenzbasierung und Bildungsstandards alleine reichen nicht zur Legitimation künftiger schulischer Bildung. Dazu bedarf es vielmehr einer theoretischen „Koordinierungsinstanz“ (Wegener 2016), die die reine Pragmatik transzendiert und deren Sinnhaftigkeit reflektiert.

Denn was passiert, wenn man neue Unterrichtsskripte ohne einen solchen „Überbau“ und mit einem allenfalls fragmentarischen theoretischen Begründungszusammenhang etabliert (und dann damit Lehrerbildung betreibt), lässt sich vortrefflich am Beispiel des Herbartianischen Schulunterrichts in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts studieren: Die Epigonen ihres theoretischen „Ziehvaters“ Johann Friedrich Herbart hatten nämlich aus dem umfassend mit Philosophie, Psychologie und Pädagogik begründeten theoretischen System seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (1806) das darin enthaltene Konzept der formalen Stufen eines „erziehenden Unterrichts“ herausgelöst und es als eine allgemeingültige Unterrichtstheorie interpretiert, mit der man dann scheinbar rational begründete Lehrerbildung betreiben konnte. „Die isolierte Auffassung von der Artikulationslehre als einer allgemeinen Schulmethodik durch die Herbartianer pervertierte allerdings die Theorie Herbarts vom erziehenden Unterricht völlig und ließ sie zu einer Technik des Lektionenhaltens verkümmern“ (Lersch 1993, S. 129). Was für Herbart nur als Teil eines umfassenden theoretischen Systems verständlich sein konnte, das er im Interesse der Bildung einer künftig „sorgfältiger gepflegten Menschheit“ (Herbart 1806, S. 83) entwickelt hatte, degenerierte in der Praxis der herbartianischen Schule für mehr als ein halbes Jahrhundert zu einem öden Formalismus und Schematismus - die in jener Zeit massenhaft produzierte sogenannte Präparationsliteratur mit ihren tausenden nach der immer gleichen formalen Methode ausgetüftelten Lektionen legt davon ein beredtes Zeugnis ab.

Die totale Perversion der Grundidee Herbarts vom erziehenden Unterricht wird besonders deutlich an der unterschiedlichen Interpretation von der Funktion der letzten Stufe in der herbart'schen Artikulationslehre, der „Methode“: Für Herbart sollte hier ein Akt der *Selbsterziehung* des Zöglings stattfinden, in dem dieser die praktische Relevanz des zuvor systematisch Gelernten *für sich selbst* erkennen sollte im Interesse einer daraus resultierenden *mündigen* „Entschlossenheit des Handelns“. Für den herbartianischen Schulmeister hingegen bot diese Abschlussphase des Unterrichts die Gelegenheit den „pädagogischen Zeigefinger“ zu erheben und „die Moral von der Geschichte“ zu verkündigen - an die Stelle der Idee von einer mündigen Entscheidung für selbstbestimmtes Handeln tritt der obrigkeitsstaatliche Erziehungsmodus mit fremdbestimmter Deutungshoheit!

Herbarts pädagogisches System einschließlich der Artikulationslehre könnte hingegen heute noch als theoretische Referenz auch für den kompetenzorientierten Unterricht dienen, ist es doch dem Credo der Aufklärung verpflichtet, das sein Vorgänger an der Universität Königsberg, Immanuel Kant, formuliert hatte, wonach Bildung darin besteht, zu lernen „sich seines Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen“ - und dafür bietet der kompetenzfördernde Unterricht in seinen Performanzsituationen bekanntlich reichlich Gelegenheit! Aber dafür war nach der gescheiterten Revolution von 1848 und den nachfolgenden Stiehl'schen Regulativen politisch kein Raum!

Ebenfalls und *expressis verbis* den Ideen der Aufklärung verpflichtet sind die Bildungstheorie und Didaktik Wolfgang Klafki, die hier nur in Ansätzen skizziert werden können.

In seinen „Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (1985/1994⁴) bestimmt er die Ziele einer zeitgemäßen Allgemeinbildung folgendermaßen: „Bildung muss m.E. heute als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier *Grundfähigkeiten* verstanden werden: als Fähigkeit zur Selbstbestimmung..., als Mitbestimmungsfähigkeit... und als Solidaritätsfähigkeit...mit denjenigen..., denen solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten vorenthalten werden“ (S. 52). Diese Grundfähigkeiten ergänzt er dann um weitere *Kompetenzen* wie Kritikfähigkeit, Argumentationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und die Fähigkeit in Zusammenhängen zu denken (S. 63), die sich die Lernenden vor allem im Zuge der Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen aneignen sollen.

Klafki warnt in Übereinstimmung mit aktuellen Konzepten zur Kompetenzorientierung

davor derartige Bildungsprozesse im Sinne *formaler* Bildung zu deuten: Der Erwerb von Kompetenzen ist vielmehr untrennbar gebunden an bestimmte *Inhalte* - ganz im Sinne seiner frühen Theorie der „Kategorialen Bildung“ (1959), in der Klafki den Gegensatz von materialer und formaler Bildung dialektisch aufgehoben hatte, in der also Inhalte keinen Selbstzweck haben, aber auch nicht der bloßen „Kräftebildung“ dienen, sondern der wechselseitigen Erschließung von Mensch und Welt.

Solche „emanzipatorischen“ Bildungsprozesse schließen immer auch sogenannte „instrumentelle“ Kenntnisse und Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Informationstechniken usw. ein, die aber lediglich *dienende* Funktion haben und von den Lernenden auch als instrumentell notwendig für die Bewältigung anspruchsvollerer Bildungsprozesse eingesehen werden können, die aber keineswegs als deren *Voraussetzung* angesehen und mit sachlicher oder zeitlicher Priorität versehen werden dürfen (1994, S.74 - 75). Diese Auffassung deckt sich mit neueren Konzepten der Kompetenzorientierung, nach denen sich eine Kompetenz erst im erfolgreichen Bewältigen z.B. einer Problemlösungssituation zeigt mittels eigenständiger Denkopoperationen oder Handlungen - selbstverständlich in der Regel auch unter *Verwendung* instrumenteller Elemente. Die Befähigung zur Bewältigung solcher komplexerer Anforderungen ist schließlich das Ziel eigenaktiver kompetenzorientierter Lernprozesse, die - ganz im Sinne Klafkis - auch die kritische Reflexion von Interessen, Motivationen und Werthaltungen implizieren.

Gleich zu Beginn seiner Ausführungen zur kritisch-konstruktiven Didaktik (Neue Studien...S. 83, Anm. 1) verweist Klafki „mit besonderem Nachdruck“ auf das Buch von Krüger & Lersch (1982/1993²), in dem die Autoren eine „ebenso umfassende wie in sich geschlossene Konzeption“ von *Unterricht als kompetenzförderndem Handlungs- und Erfahrungsprozess* entwickeln, und bezeichnet diese als seinen eigenen Gedanken „verwandte Position“.

Die damit implizierte Möglichkeit Kompetenzförderung als Prozess „zeitgemäßer Allgemeinbildung“ zu interpretieren (und umgekehrt!), lassen die Bildungstheorie und Didaktik Wolfgang Klafkis besonders geeignet erscheinen, das den gegenwärtigen Bemühungen zur Implementation kompetenzorientierten Unterrichts als dem zentralen Element schulischer Qualitätsentwicklung noch inhärente *Theoriedefizit* zu beheben und Kompetenzorientierung des Unterrichts als Element künftiger emanzipatorischer schulischer Bildung zu verstehen.

Literatur

Bollnow, O.F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen (überarbeitete deutschsprachige Ausgabe). Baltmannsweiler

Herbart, J.F. (1806): Allgemeine Pädagogik. Bochum o.J.

Jäger, S. (2012): Rezeption und Nutzung von Diagnose- und Vergleichsarbeiten an Schulen. Diss. PH Schwäbisch Gmünd

Klafki, W. (1959): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim

Klafki, W. (1985/1994⁴): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise BMWF. Bonn

KMK (2006): Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring. Beschluss vom Juni 2006. <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen.html>

KMK (2010): Konzeption der KMK zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Köln und Kronach

KMK (2015): Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring. Beschluss vom 11.06.2015. <https://www.kmk.org/dokumentation-und-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen.html>

Korngiebel, J. (2014): Vergleichsarbeiten und ihr Potenzial für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Diss. Univ. Marburg

Krüger, H.H. & Lersch, R. (1982/1993²): Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen

Kuhn, H.-J. (2014): Anspruch, Wirklichkeit und Perspektiven der Gesamtstrategie der KMK zum Bildungsmonitoring. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), S. 414 - 426

Lersch, R. & Schreder, G. (2013): Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichtens. Opladen/Berlin/Toronto

Lersch, R. & Schreder, G. (2015): Bildungsstandards, Kerncurricula, Schulcurricula und kompetenzorientierter Unterricht. In H.-G. Rolff (Hrsg.) *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 77 - 91). Weinheim und Basel

- Lersch, R. (1993): Was Herbart sich nicht hätte träumen lassen oder: Der Kern der Theorie-Praxis-Problematik in der Lehrerbildung. In M. Heitzer & W.E. Spies (Hrsg.) *LehrerInnen im Europa der 90er Jahre*. (S. 125 - 132) Bochum
- Lersch, R. (2014): Die Kompetenz zur Kompetenzorientierung. Wie Unterrichtsentwicklung tatsächlich gelingen kann. In C. Kubina & G. Schreder (Hrsg.) *Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht*. (S. 15 - 29). Köln
- Lersch, R. (2016): Unterrichtsentwicklung als Aufgabe der Schulleitung. Wie Kompetenzorientierung des Unterrichts zum didaktischen Leitbild werden kann. In Raabe-Verlag (Hrsg.) *Themenheft: Kompetenzorientierter Unterricht. Anregungen für die Schulleitung*. (S. 7 - 23). Stuttgart
- Lipowski, F. & Rzejak, D.: Das Lernen der Schülerinnen und Schüler im Blick. Lehrerfortbildung erfolgreich gestalten. In C. Kubina & G. Schreder (Hrsg.) *Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht*. (S. 30 - 42) Köln
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 24. S. 345 - 365
- Maag Merki, K. (2005): Wissen, worüber man spricht. *Friedrich Jahresheft XVIII: Standards*. (S. 12 - 13) Seelze
- Maritzen, N. (2014): Glanz und Elend der KMK-Strategie zum Bildungsmonitoring. *Die Deutsche Schule*, 106 (4), S. 398 - 413
- Muth, J. (1962): Pädagogischer Takt. Heidelberg
- Oelkers, J. & Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Expertise BMWF. Bonn
- Reusser, K. (2007): Wirkungswissen über Bildungsstandards. In Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.) *Der Referenzrahmen auf dem Prüfstand*. (S. 57 - 69). Wiesbaden
- Terhart, E. (2015): Theorie der Unterrichtsentwicklung. Inspektion einer Leerstelle. In H.-G. Rolff (Hrsg.) *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 63 - 76). Weinheim und Basel
- Wegener, A. (Hrsg.) (2016): Allgemeine Didaktik. Praxis, Positionen, Perspektiven. Opladen/Berlin/Toronto
- Prof. (em.) Dr. Rainer Lersch, Philipps-Universität Marburg - Institut für Schulpädagogik
Renthof 16, 35037 Marburg
lersch@staff.uni-marburg.de