

Kerncurricula und Bildungsstandards

Ein Horizont für den Bildungsbereich der DH

Marcus Held (IEG Mainz)

Stand 29.8.2013

Anliegen

Die Entwicklung, Distribution und Implementierung von DH-Curricula stoßen auf Schwierigkeiten, da die DH-Definitionen und die dahinterstehenden Selbstverständnisse eine breite Varianz aufweisen.¹ Die sich daraus ableitende Vielfalt der Selbstverständnisse und Auffassungen über die Gestalt eines möglichen Faches „DH“ und dessen Schwerpunktsetzung (Fachwissenschaftler, der DH-Verfahren entwickelt und/oder anwendet; Fachwissenschaftler *und* „Digitaler Geisteswissenschaftler“/ „Digital Humanist“; Digitaler Fachwissenschaftler; „Digitaler Geisteswissenschaftler“/ „Digital Humanist“) zeichnet sich durch eine hohe Dispertheit und Heterogenität durchzieht das gesamte Feld. Durch eine zu beobachtende Verstetigung der Selbstverständnisse –als Bewegung von Innen nach Außen - wird die Frage nach einem allgemein verbindlichen Standard im Sinne zentraler Bezugspunkte jenseits der Selbstverständnisse und möglicher Schwerpunktsetzungen angesichts der rasanten Entwicklungen von Studiengängen immer virulenter und darf nicht länger ein Desiderat bleiben.

Daneben ist eine Bewegung von Außen nach Innen zu beobachten, dass zunehmende nach Standards in den Angeboten in der Lehre und Ausbildung im Feld der DH gefragt wird. Sie wird aber durchgehen von „Außenbetrachtern“ mehr als konstitutiv identitätsstiftendes Moment wahrgenommen und thematisiert, als von den im Feld der DH sich bewegenden Akteuren selbst. Damit einhergehend wird die Frage nach dem Selbstverständnis als über die inhaltliche Ausgestaltung sich formierendes Identitätskonstrukt als nachrangiges Feld des Interesses beurteilt. Die sich abzeichnende Diskrepanz von „Innen“ und „Außen“ sollte nicht noch weiter durch ausschließliches Interesse an inhaltlichen Fragen innerhalb des DH-Bereiches verstärkt, sondern genutzt werden, um nach gemeinsam zu identifizierenden und zu teilenden Grundbeständen des „Faches“ zu fragen, damit sich die Studienprogramme nicht mit der Selbstmarginalisierung selbst zum Scheitern verurteilen, sondern die Wahrnehmung, Etablierung und Verfestigung nach Innen und Außen als eine gemeinsame Aufgabe gesehen wird, die über das jeweilige Selbstverständnis hinausreicht. Es wird hier die These zur Diskussion gestellt, dass ein notwendiger Schritt in der Etablierung von digitalen Infrastrukturen – insbesondere in den notwendigen Bereichen der Forschung und Lehre - nur in der Entwicklung und Formulierung von Bildungsstandards und Kerncurricula für den DH-Bereich liegen kann und muss.

Denn wie sich in den immer noch andauernden Bildungsdiskussionen zeigt, kann sich ein Verständnis der DH als übergreifende Lerndomäne nur etablieren, wenn die jeweiligen DH-Angebote vergleichbar und damit auch zugleich erfassbar gemacht werden. Die Herstellung von Transparenz von Bildungszielen und –standards auf nationaler Ebene wird sicherlich dem gesamten internationalen Feld der DH in der Weiter- und Fortentwicklung einen Schub geben können und als Inspirationsquelle dienen. Zudem wird die Forderung nach der Quantifizierung von Ergebnissen, sowie nach der Qualitätssicherung im Bildungssektor sicherlich auf der nationalen und international vergleichbaren Ebene noch weiter zu nehmen.

Bisher haben sich noch keine Standards herausbilden können und es sollte zur Diskussion gestellt werden, ob es überhaupt sinnvoll sein könnte, für das Feld der DH Bildungsstandards und -ziele z.B. in Form von Kerncurricula zu definieren und fest zu etablieren. Daran müsste sich eine Überlegung anschließen, ob es

¹ Vgl. auch das von Patrick Sahle verfasstem Papier „DH studieren“.

wünschenswert wäre Studiengänge im Hinblick auf die Kerncurricula unter der besonderen Berücksichtigung von Anforderung aus formulierten Bildungsstandards zu entwickeln, zu akkreditieren, um dadurch zu einem Mindeststandards zu definieren, aber zum anderen dadurch die Hoffnung genährt werden könnte die Studienangebote nachhaltig etablieren zu können.

Mit der Formulierung von Bildungsstandards und Kerncurricula fände zum einen die Anforderungen der Erhöhung der Mobilitätsströme im europäischen Bildungsraum von Studierenden und Lehrenden wie sie im Zuge des Bologna-Prozesses immer wieder gefordert wurden ausreichende Berücksichtigung. Zum anderen ist gerade die Frage der Vergleichbarkeit und Quantifizierung von Bildungsangeboten ein immer drängendere Anforderung an den Bildungssektor, der nicht nur als politischer Faktor immer größere Bedeutung gewinnt.

Mit dem Verweis auf die Grundlagen und Entwicklungen des Bologna-Prozesses muss in Anschlag gebracht werden, diesen als Ausgangspunkt des Prozesses für die Einsicht in die Dringlichkeit und Notwendigkeit der Entwicklung von Qualitätsstandards, sowie der Einführung und Etablierung von Instrumenten der Qualitätsentwicklung und –sicherung, die auf der Formulierung von Bildungsstandards und Kerncurricula basierend, anzusehen und weitere Schritte dahingehend einzuleiten.

Es steht damit zur Debatte, ob die Formulierung und Etablierung von Standards und die Herausbildung von Kerncurricula nicht gerade eine Entwicklung anstoßen kann, wie sie der Wissenschaftsrat in seinen “Empfehlungen zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Informationsinfrastrukturen in Deutschland bis 2020“ forderte, damit optimale Bedingungen für international beachtenswerte Forschungen geschaffen werden würden.²

Durch die Entwicklung und stetige Überarbeitung von Standards und Kerncurricula als Instrumente der Qualitätsentwicklung und –sicherung kann damit auch auf neuere und neueste Entwicklungen sowohl im Feld der DH als auch des Bildungssektors allgemein effizient und effektiv bei der Planung, Durchführung und nachhaltige Etablierung von Bildungsangeboten– abgekoppelt von den durch das jeweilige Selbstverständnis geprägten inhaltlichen Ausgestaltung - eingegangen werden. Es würden damit Instrumente zur Verfügung gestellt werden können, um damit parallel auch aufgrund der neueren und neuesten Entwicklungen strukturell und inhaltlich flexibel Studieninhalte und –gänge anzupassen bzw. weiterzuentwickeln, um ihre Nachhaltigkeit zu gewährleisten bzw. aufgrund gewonnener Erfahrungen und neuen Horizonten neue Angebote zeitnah/bedürfnisorientiert entwickeln zu können.

Bisher lässt sich nur feststellen, dass je nach Ausrichtung und Selbstdefinition die Vorstellungen und angelegten Regel- und Mindeststandards, sowie der Einschätzung des Nutzens der Formulierung von Kerncurricula in einem erheblichen Maßen voneinander abweichen. und auch hier die Diversität und Heterogenität in vielen Belangen vorherrschend im Feld der DH ist.

Es soll mit den folgenden Überlegungen die Diskussion um Bildungsstandards und die Ausbildung von Kerncurricula erneuert werden. Diese setzen sich explizit mit der Frage auseinander, ob es sinnvoll bzw. wünschenswert sein könnte für das Feld der DH, dass Bildungsstandards implementiert werden und ob zum jetzigen Zeitpunkt aus den bisherigen stattgefundenen Diskussionen und dem bisher erreichten Stand sich eine Basis formuliert werden kann, die dazu dienen könnte so etwas wie ein Kerncurriculum zu formulieren. Dabei wird hier ein Plädoyer dafür gegeben, dass es durchaus sinnvoll sein könnte Standards in Form von Kerncurricula und Bildungszielen zu definieren.

² Vgl. WR 2011, 5

Elemente auf dem Weg zu Bildungsstandards und Kerncurricula

Die Diskussion um Bildungsstandards und die Entwicklung von Kerncurricula nimmt Rekurs auf die aktuellen nationalen und internationalen Bildungsdebatten. Sie kann aber zugleich auch als Impuls- und Ideengeber für die notwendige nationale Diskussion im Feld der DH dienen. Die schon im Allgemeinen und für den allgemeinen Bildungssektor geführten Debatten, sollten stärker als bisher in die aktuellen Überlegungen Eingang finden und den anstehenden konzeptionellen Ausrichtungen bei der Etablierung und nachhaltigen Entwicklung bestehender Angebote aufgenommen und im Hinblick auf die Relevanz für den DH-Bereich berücksichtigt werden. Die Einführung von Kerncurricula und Bildungsstandards im Bereich der DH-Angebote könnte dazu genutzt werden, um die DH nachhaltig auf nationaler und internationaler Ebene zu gestalten und wichtige Akzente zu setzen.

a. Von der Bevorratung zur Bildungserneuerung

Die bisherig vorliegenden Curricula – wenn sie überhaupt vorliegen und nicht nur implizit in die Entwicklung eingeflossen sind und aus der konkreten Gestalt des Bildungsangebotes wieder mühsam extrahiert werden müssen - gehen noch allzu stark von einer Lernkultur der „Bevorratung“ aus. Es bleibt aber zu fragen, ob dieses meist implizit mitschwingende lernkulturelle Paradigma nicht bei den sich ständig erneuernden Anforderungsprofilen und Anwendungsszenarien bei den notwendig anstehenden Curricularentwicklung im Feld der DH nicht schnell an ihre Grenzen stößt. Dies könnte auch als diagnostisches Instrument genutzt werden, um die an einigen Stellen sich nicht nachhaltig etablierten Angebote zu erklären, wie sie in „DH studieren!“ angesprochen wurden. Es müsste aus den bisherigen Erfahrungen danach gefragt werden, ob die Qualitätsentwicklung und –sicherung in Form der flexiblen Ausgestaltung von Kerncurricula und Bildungsstandards schon genügend Berücksichtigung gefunden haben. Ausgehend von der Befunderhebung könnte überlegt werden, ob nicht gerade bei der Konzeptionierung und Anlage neuer Bildungsangebote (so z.B. in Form der Curricula) in den DH das „permanente Bildungserneuerungsmodell“ (vgl. Weinert 2000) stärkere Berücksichtigung finden sollte und zu einer adäquateren Abbildung der Dynamiken und Prozesse geeignet wäre. Würde dieses Modell zugrunde gelegt, wäre es möglich zum einen die Kerncurricula einer Selbstevaluierung der Teilnehmenden zu unterziehen und zugleich Instrumente der Qualitätsentwicklung und –sicherung zu entwickeln, die ein Miteinander von Lehrenden und Lernenden gewährleisten können und sollen. Somit blieben sowohl die Bildungsstandards und die Kerncurricula auf lokaler Ebene fluide und ließen individuelle Gestaltungsräume des jeweiligen Bildungsangebotes für die jeweilig beteiligten Akteure auf der lokal-institutionellen Ebene offen.

b. „Digital Literacy“

Ein künftiges Bildungskonzept der DH wird zu berücksichtigen haben, dass die Organisation von Lernprozessen ihre Orientierung aus der Verortung im gesamten Bildungskonzept als Referenz- und Reflexionsrahmen darstellen sollte. In diesem Zuge ist nun zunächst als Basis für alle zu beschreibenden Prozesse nach einer „Digital-Literacy“ als Grundvoraussetzung für DH und als Grundanforderung an Absolventinnen und Absolventen in den Kerncurriculum zu verankern.

Es steht zur Diskussion, ob aus einer längerfristige Perspektive die Entwicklung und Formulierung eines Kernbereiches von DH-Methoden, -Prozessen und -Verfahren im Sinne des Literacy-Ansatz, wie er in der OECD DeSeCo-Strategie-Papiers 3 zum Ausdruck kommt, wünschenswert wäre.

Gerade die künftigen Lehr- und Lernarrangements, die durch Bildungsstandards und Kerncurricula abgebildet werden sollen und einen erheblichen Beitrag zur „Digital Literarcy“ leisten könnten, müssten sich daran messen lassen, ob sie

- (1) ein verständnisintensives Lernen im Blick auf anwendungsfähiges Wissen ermöglichen;
- (2) Lernen handlungsorientiert, d.h. problemlösend gestalten;
- (3) für den Umgang mit Komplexität qualifizieren;
- (4) die Eigenaktivität und das Selbstwirksamkeitserleben fördern;
- (5) Neugier, Exploration und Weiterlernen stimulieren.

(vgl. Edelstein & de Haan, 2003, 11)

Es soll dabei nicht in Frage gestellt werden, dass schon an vielen solche Bemühungen und Erkenntnisse genügend Berücksichtigung gefunden haben, aber gerade in ihrem Zusammenspiel zum Ziel der Formulierung und Etablierung von Bildungsstandards auf der einen Seite und Kerncurricula im Sinne der Formulierung und Etablierung von Instrumenten der Qualitätsentwicklung und –sicherung mag dies sicherlich noch stärker in den Fokus der Bemühungen zu rücken sein.

Dabei müsste die Formulierung von Standards und Curricula freilich den Spagat schaffen, sowohl die domänenspezifischen Kompetenzen (s.u.) der bisherigen einzelwissenschaftlich-disziplinären Ausrichtung auf der einen Seite genügend zu berücksichtigen, als auch auf der anderen Seite zentrale Bildungsziele, zentrale Kompetenzen, die eine (Grund-)Ausbildung in den DH definieren deutlich zu artikulieren. Längerfristig wäre damit das Ziel einer Formulierung von Bildungsstandards und einem Kerncurriculum die Identifizierung und Aneignung von Schlüsselkompetenzen, die in domänenspezifischen Kontexten ausgebildet werden, benannt. Die DH wären nach diesem Verständnis aber als übergreifende Domäne in Anschlag zu bringen, in der Wissen und Fertigkeiten, in der gleiche Regeln, Methoden und Techniken genutzt werden und strukturelle Ähnlichkeiten in den Forschungsgegenständen nicht allein aus der Sicht einer Profession des einen Faches, sondern für die Lernenden im Sinne eines forschungsorientierten Ansatzes in der Bildungserneuerung einsichtig werden, zu etablieren (vgl. Edelstein & de Haan, 2003, 18).

Dies führt unwillkürlich zur Formulierung der Aufgabenstellung, in welchem Modell die hier gerade skizzierten Anforderungsprofile in hinreichend und notwendiger Weise eine Berücksichtigung finden kann. Es wird hier vorgeschlagen dies einmal anhand des Kompetenzmodells zur Diskussion zu stellen, welches dann aufgrund der anstehenden Dialoge der beteiligten Akteure auch längerfristig und nachhaltig weiter modifiziert und angepasst werden müsste.

Die Aufgabenstellung - Ein Kompetenzmodell für DH!?

a. Standards - Grundlegende Dimensionen des Lernens

Allgemein wird der Ausdruck „Standard“ mit einer doppelten Bedeutung gebraucht - als Ziel und als Maß der Zielerreichung.

*„A standard is both a goal (what should be done) and a measure of progress toward that goal (how well it was to be done)“
(Ravitch 1995, S. 7).*

Der Ausdruck „Standards“ wird in der heutigen pädagogischen Kommunikation ganz unterschiedlich gebraucht. Wenn aber der Ausdruck Sinn ergeben soll, so sollte er eine bestimmte Minimalbedingung erfüllen:

„A Standard is not useful or meaningful unless there is some way to measure whether it is reached“ (ebd., S. 11).

Das unterscheidet Standards von den bisherigen Formulierung von allgemeinen Bildungszielen, wie sie in noch in dem Bevorratungsmodell favorisiert wurden, aber nun eine neue Dimension erhalten durch die Bestrebung der Etablierung des „permanenten Bildungsenerneuerungsmodells“ (s.o). Doch was lässt sich unter „Standards“ verstehen?

Unterscheidung von Standards nach Ravitch

Für die Formulierung von Standards ist die Unterscheidung von Ravitch von drei zusammenhängenden Typen hilfreich. Sie unterscheidet die

- Festlegung der Gehalte: *content standards*;
- Festlegung der Leistungsniveaus: *performance standards*;
- Festlegung der Ressourcen, von denen die Möglichkeiten des Lernens bestimmt werden: *opportunity-to-learn standards*.

Was gelernt werden soll, muss möglichst klar und eindeutig bestimmt sein, damit sich die Erwartungen auf beiden Seiten, bei den Lehrenden wie den Lernenden, auf einen gehaltvollen und effektiv genutzten Prozess einstellen können.

„Content standards (or curriculum standards) describe what teachers are supposed to teach and students are expected to learn. They provide clear, specific descriptions of the skills and knowledge that should be taught to students“ (ebd., S. 12).

Für die bisherige Formulierung der Bildungsstandards war es wichtig ihre Genese und Topographie deutlich zu machen. Der Ansatz von Ravitch entwirft hingegen eine integrierende Funktionalität von Bildungsstandards, die nochmals auf die Notwendigkeit der Umstellung vom Paradigma des Bevorratungsmodells hin zu einem Modell der Bildungsenerneuerung hindeuten.

Bildungsstandards – Eine Übersicht

Bildungsstandards werden international in der Regel als normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen verstanden. Je nachdem, worauf sich diese Vorgaben beziehen, ob auf die Inhalte, Bedingungen oder Ergebnisse der Lehr- und Lernprozesse, und auf welche Niveauanforderungen (Mindest-, Regel- oder Maximalstandards) sie jeweils spezifiziert werden, kann zwischen folgenden Standards unterschieden werden:

- Inhaltliche Standards (content standards oder curriculum standards)
Wenn die Inhalte des Lehrens und Lernens im Vordergrund stehen, wie dies beispielsweise auch bei Lehrplänen der Fall ist, werden die Standards – dem englischen Begriff für Inhalt (Content) folgend – als content standards bezeichnet. Inhaltliche Standards beschreiben, was Lehrpersonen unterrichten und Studentinnen und Studenten lernen müssen. Sie beschreiben die aufzubauenden Kompetenzen und das zu erreichende Wissen.
- Standards für Lehr- und Lernbedingungen (opportunity-to-learn standards)
Standards für Lehr- und Lernbedingungen bezeichnen. Im Rahmen von Lerngelegenheitsstandards werden auch die Methoden und Prinzipien guten Lehrens und Lernens beschrieben, die von Vertretern der Fachdisziplin und Didaktik allgemein anerkannt werden.
- Leistungs- oder Ergebnisstandards (performance standards oder out-put standards).

Beziehen sich auf die Ergebnisse des Lehrens und Lernens. Mit den so genannten performance oder output standards werden entsprechend Bildungsstandards bezeichnet, die die Lernergebnisse von Studentinnen und Studenten zum Gegenstand haben.

International stellen Bildungsstandards ein zentrales Instrument in der Gesamtheit der Strategien und Maßnahmen zur Sicherung und Entwicklung von Qualität der Arbeit an den Hochschulen dar. Für die künftige nachhaltige Entwicklung und Etablierung von Bildungsangeboten im Feld der DH wird es deshalb darauf ankommen den Hochschulen innerhalb ihres Gestaltungsspielraums die Notwendigkeit der Steuerung durch Bildungsstandards näher zu bringen. Bildungsstandards können die inhaltliche Steuerung der Praxis und des Unterrichts transparent, verbindlich und letztlich auch überprüfbar machen und auf diesem Wege wesentlich zur Entwicklung und Sicherung von Qualität beitragen.

Bildungsstandards standardisieren damit nicht die Lehr- und Lernprozesse. Sie definieren eine normative Erwartung, auf die hin Hochschule erziehen und bilden soll. Die Wege dorthin, die genaue Einteilung der Lernzeit, der Umgang mit personellen Ressourcen sowie die Implementation von Standards und die notwendigen Unterstützungsmaßnahmen der Hochschulen bleiben den Ländern überlassen. Damit sind Standards, die die Hochschulen auf Ergebnisse verpflichten, die Voraussetzung für die Gewährung von mehr Eigenverantwortung der Hochschulen, z.B. im Bereich von Unterrichtsplanung, Personaleinsatz und –auswahl oder in der Gestaltung von Integrations- und Fördermaßnahmen.

Standards als curriculärer Bestandteil

Die curricularen Standards oder die Inhalte des Bildungsangebotes müssen so spezifisch gefasst werden, dass sie von Lehrkräften, den Lernenden möglichst schnell und ohne Komplikationen verstanden werden. Die Standards müssen so klar formuliert sein, dass die Lehrkräfte wissen, was von den Lernenden erwartet wird, und sie ihren Unterricht so einrichten, dass er dabei hilft, auch tatsächlich lernen zu können, was von ihnen erwartet wird. Ansonsten kommt der Lernerfolg mehr oder weniger zufällig zustande und wird sehr stark von der sozialen Herkunft bestimmt (ebd.). In diesem Sinne reagieren klare Standards auf die Forderung der Chancengleichheit.

„Performance standards define degrees of mastery or levels of attainment. They answer the question: ‘How good is good enough?’ Performance standards describe what kind of performance represents inadequate, acceptable, or outstanding accomplishment“ (ebd., S. 12f.).

Zentral ist schließlich auch die Frage der Ressourcen. Sie bestimmen, was Ravitch die *Möglichkeit*, Lernen zu können, nennt.

„Opportunity-to-learn standards define the availability of programs, staff, and other resources that schools, districts, and states provide so that students are able to meet challenging content and performance standards“ (ebd., S. 13).

Unter „Standards“ lassen sich also mit Ravitch Festlegungen von Inhalten, Zielen oder Maßstäben und Ressourcen verstehen, mit denen die Lernprozesse beeinflusst und verbessert werden können und sollen. Es handelt sich um Fixierungen, die im gesamten Geltungsbereich von Bildungsprogrammen Anwendung finden sollen. Die Festlegungen können je nach Verlauf der Erfahrungen verändert werden, dies jedoch möglichst unter der Voraussetzung von Evaluationsdaten. Alle drei Kriterien sind zu beachten: die Aufnahme von Aufgaben und Leistungen in ein Programm, das Abverlangen der Leistung und die Überprüfung der Zielerreichung.

Die drei Dimensionen der Standards spielen zusammen und sind untereinander verknüpft:

„Content standards without performance standards are meaningless. Content standards define what is to be taught and learned; performance standards describe how well it has been learned. Similarly, opportunity-to-learn standards cannot stand on their own, without content and performance standards“ (Ravitch 1995, S. 13).

Bildungsstandards formulieren nach dieser Sicht, der sich hier angeschlossen werden soll, Anforderungen an das Lehren und Lernen. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse. In ihnen konkretisieren sich Gehalt und Inhalte, wobei "Konkretisieren" hier in die Richtung des *Präzisierens* und *Spezifizierens* tendiert. Somit werden „Ziele“ als Leistungserwartungen erkennbar. Die Erwartungen richten sich dabei auf Kompetenzen, die auf institutioneller Ebene vermittelt werden müssen, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden können (vgl. ebd., 19).

Für die Umsetzung dieser Ziele bzw. allgemeinen Erwartungen ist ein eigenes „Medium“ erforderlich, „in dem sich die Ziele spezifizieren und definieren lassen“. Dieses Medium sind traditionell die Modulpläne, die durch Kompetenzmodelle und Aufgabekulturen ergänzt werden sollen (vgl. ebd., S. 21). Bildungsstandards konkretisieren daher die allgemeinen Ziele in Form von Kompetenzanforderungen (vgl. ebd.). Sie legen fest, über welche Kompetenzen verfügt werden muss, wenn wichtige Ziele des Studiums als erreicht gelten sollen. Systematisch geordnet werden diese Anforderungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen (vgl. ebd.), die nach dem hier grundgelegten Verständnis ein Bestandteil eines allgemeinen Kerncurriculums sein sollte.

Standards als Basis für Kompetenzentwicklung

Grundlegend für die Entwicklung von Bildungsstandards sind also Kompetenzmodelle, die fachbezogen verstanden werden. Diese Strategie knüpft nicht an die populäre Unterscheidung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz an. Vielmehr werden Bildungsstandards mit Hilfe von Kompetenzmodellen als Leistungsdispositionen für einzelne Fächer oder Lernbereiche entwickelt, die es insbesondere an der Spezifik für die Anforderungsprofile an DH-Bildungsangebote im Allgemeinen als auch bezogen auf die jeweilige Ausgestaltung an den Standorten abzustimmen gilt.

Ein solches Kompetenzmodell unterscheidet Teildimensionen innerhalb einer Domäne (also z.B. Rezeption und Produktion von Texten, mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch, Programmierfähigkeit), und es beschreibt jeweils unterschiedliche Niveaustufen auf solchen Dimensionen.

Die Bildungsstandards ihrerseits konkretisieren sich in Aufgabenstellungen, deren Bearbeitung anzeigt, welche Kompetenzstufe erreicht wurde. Die Ergebnisse müssen die Hochschulen mit ihren modularisierten Studiengängen erreichen, das Feedback wird daher – wie von H. M. Levin vorhergesagt – zu einem Schlüsselproblem der Systementwicklung. So meint Levin, dass das Feedback über den erreichten Kompetenzstand ein unverzichtbarer Bestandteil einer kontinuierlichen, systematischen Qualitätsentwicklung ist. Ergebnisse durch Tests können Auskunft geben über die Erreichung von Bildungszielen. Diese Information können dann für die Entwicklung von Angeboten weiter genutzt werden (ebd., S. 24).

Bildungsstandards greifen nach dem hier zugrunde gelegten Verständnis allgemeine *Bildungsziele* auf. In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27f.) wird hier unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können, verstanden. Die Bildungsziele benennen die *Kompetenzen*, welche vermittelt werden müssen, damit

bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Bildungsziele sind relativ allgemein gehaltene Aussagen darüber, welche Wissensinhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Einstellungen, Werthaltungen, Interessen und Motive die das Studium vermitteln soll.

In den Bildungszielen drückt sich aus, welche Chancen zur Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit, zur Aneignung von kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen, zur Bewältigung praktischer Lebensanforderungen und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gegeben sind. Diese scheinen auch nicht mit den unterschiedlichen Selbstdefinitionen in Konflikt zu geraten, die die Diskussion und Ausbildung eines Kerncurriculums bisher erschwert haben. Bildungsziele sollten zudem auf Nachhaltigkeit und Transfer ausgerichtet werden. Sie müssen anschlussfähig sein für lebenslanges Weiterlernen, für Anforderungen in Alltag, Beruf und Gesellschaft. Die Bildungsstandards legen damit fest, welche Kompetenzen die Studenten erreichen sollten.

Dimensionen der Standards

Bildungsstandards, wie sie hier vorgeschlagen werden, stützen sich auf Kompetenzmodelle, die in enger Verknüpfung mit Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik entwickelt werden müssen. Für die Formulierung von Standards könnten folgende Dimensionen leitend sein:

1. *Fachlichkeit*: Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Faches klar heraus. Dabei wird der DH-Bezug als domänenspezifischer Standard zu formulieren sein.
2. *Fokussierung*: Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereiches bzw. Faches in allen Verästelungen ab, sondern konzentrieren sich auf einen Kernbereich.
3. *Kumulativität*: Bildungsstandards beziehen sich auf die Kompetenzen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt im Verlauf der Lerngeschichte aufgebaut worden sind. Damit zielen sie auf kumulatives, systematisch vernetztes Lernen.
4. *Verbindlichkeit für alle*: Sie drücken die Mindestvoraussetzungen aus, die von allen Lernenden erwartet werden. Diese Mindeststandards sollten für alle Bildungsbereiche im DH-Kontext gelten.
5. *Differenzierung*: Die Standards legen aber nicht nur eine „Messlatte“ an, sondern differenzieren zwischen Kompetenzstufen. Sie machen so Lernentwicklungen verstehbar und ermöglichen weitere Profilbildungen.
6. *Verständlichkeit*: Die Bildungsstandards müssen klar, knapp und nachvollziehbar formuliert werden.
7. *Realisierbarkeit*: Die Anforderungen stellen eine Herausforderung für die Lernenden und die Lehrenden dar, sind aber mit realistischem Aufwand erreichbar.

Die Bildungsstandards decken dabei erklärtermaßen nicht das gesamte Curriculum, sondern nur einen Kern in zentralen Domänen des Lernens ab, was insbesondere für die Weiterentwicklung von DH-Angeboten von besonderer Relevanz sein wird.

Standards als Instrumente der Qualitätsentwicklung und -sicherung

Es soll nicht nur nach dem Begriff des Standards und seiner „technischen“ Ausführung, sondern vor allem nach den Funktionen von Standards, insbesondere für die Qualitätsentwicklung im Bildungswesen gefragt werden.

Wenn es gelingt, Standards so zu gestalten, dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne „Gestalt“ des Faches DH mit Bezug auf die disziplinären Domänen und eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Absolventen zu geben, dann könnten Standards selbst zum Motor der Weiterentwicklung und Implementierung in die geisteswissenschaftliche Landschaft werden. Bildungsstandards, wie sie hier verstanden werden, sorgen somit dafür, dass sich an klaren, verbindlichen Zielen orientiert und aus Ergebnissen systematisch gelernt wird.

Aus der neueren akteurtheoretischen *Innovations- und Transferforschung* (Rogers 2003; vgl. Nickolaus/Graesel 2006) sowie aus jüngeren Arbeiten zu einem erweiterten Verständnis von Governance in Bildungssystemen (Educational Governance; vgl. z.B. Fend 2006; Altrichter/Brüsemeister/Wissinger 2007) wird zudem deutlich, dass es sich bei großen und komplexen Innovationsvorhaben kaum je um einphasige Prozesse handelt, die das System in einem einzigen Schritt in der ganzen Breite erfassen. Vielmehr entfalten Reformen, die die normativen und operativen Tiefenstrukturen, Einstellungen und Identitäten eines kollektiven Akteurs betreffen, ihre Wirkung in mehreren, zeitlich sich erstreckenden Phasen. In einer vom BMBF in Auftrag gegebenen Positionsbestimmung zur Transfer- und Innovationsforschung beschreibt Holtappels (2005) ein zwei Stadienmodell des Verlaufs von Innovationen:

Nach Giaquinta (1973) erfolgt eine Innovation häufig in drei sich überlappenden Phasen der (1) *Initiation*, der (2) *Implementation* und der (3) *Institutionalisierung*: „Nach der Phase der Initiation, in der Information, Motivation, Problemanalyse und Überzeugung geschieht, folgt die Phase der Implementation, in der die Innovation umgesetzt, erprobt und angewendet und dabei in das vorhandene System integriert wird. In der Phase der Institutionalisierung (oder der Inkorporation) wird die Innovation zur Alltagspraxis und zur Routine.“

Aufgabenidentifizierung

Es wird eine Aufgabe zukünftiger Bestrebungen sein müssen über Bildungsstandards ein zu identifizierendes Kerncurriculum zu etablieren, welches Grunddimensionen der Lernentwicklung in dem Gegenstandsbereich der DH identifiziert und in dem jeweiligen Bildungsangebot auch abbildet. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Studenten in der Domäne ausgesetzt sind. Durch vielfältige, flexible und variable Nutzung und zunehmende Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen Kompetenzen können sich auch „Schlüsselkompetenzen“ entwickeln, aber der Erwerb von Kompetenzen muss – wie Weinert (2001) hervorhebt – beim systematischen Aufbau von „intelligentem Wissen“ in einer Domäne beginnen und steht damit dem Paradigma der „Wissensbevorratung“ entgegen (s.o).

Zielformulierung

Standards betonen die Verantwortung für die Lernergebnisse und schaffen gleichzeitig mehr Raum für eigenständiges professionelles Handeln. Den Lehrenden liefern die Standards ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln. Soll der Kompetenzbegriff zur Grundlage für bildungspolitische Veränderungen insbesondere bei der Entwicklung und Förderung der digitalen Forschungsinfrastrukturen gemacht werden, wie dies bei der Entwicklung von Bildungsstandards der Fall ist, ist eine Übereinkunft im Sprachgebrauch notwendig. Weinert argumentierte überzeugend, dass die tragfähigste Definition von Kompetenz diejenige ist, die in dem Bereich der Expertiseforschung entwickelt wurde. Die Expertiseforschung beschäftigt sich mit der Untersuchung von leistungsfähigen Experten in einem

bestimmten Fach bzw. Gegenstandsbereich – in der Expertiseforschung als „Domäne“ bezeichnet. Der dort verwendete Kompetenzbegriff lässt sich nahtlos auf den Hochschulbereich übertragen.

Aufgrund der zentralen Rolle fachbezogener Fähigkeiten und fachbezogenen Wissens sind Kompetenzen in hohem Maße domänenspezifisch, die aber in den allgemeinen Pool von DH bezogenen Verfahren und Prozesse überführt werden können. Die Frage der Reichweite von Kompetenzmodellen ist daher nicht durch die Gegenüberstellung von „fachbezogen“ versus „fächerübergreifend“ zu beantworten, wie sie auch des Öfteren im Bereich der DH begegnet. Vielmehr zeigt DARIAH, dass die fachbezogenen Kompetenzen eine notwendige Grundlage für fächerübergreifende Kompetenzen darstellen und für die Formulierung von Bildungsstandards und Kerncurricula notwendig sind.

Eine Konsequenz ist damit in Anschlag zu bringen, dass konkrete Ausformulierungen und Operationalisierungen des Kompetenzbegriffs zunächst in den Domänen bzw. Fächern zu erfolgen haben, um sie dann in die allgemeinen Formulierungen („Kerncurricula“) für die DH zu überführen. Daraus begründet sich *weiterhin* die Notwendigkeit, bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen auf dem Theorie- und Erkenntnisstand der Fachdidaktiken aufzubauen, um in einem weiteren Schritt daraus eine übergreifende Fachdidaktik der DH entwickeln zu können, die bisher in der Diskussion noch nicht aufgebracht wurde, aber in unserem Verständnis als „Digital-Literacy“ dem Bereich der Methodenkompetenz zuzuordnen ist. Dadurch wäre ein großer Schritt in die Richtung der dauerhaften Schaffung und Etablierung von digitalen Forschungsinfrastrukturen in Verbindung von Lehre und Forschung auf nationaler und internationaler Ebene gegeben.

b. Die Herausforderung – Formulierung von Kerncurricula

Auch Kerncurricula werden, obwohl funktional vergleichbar, international in unterschiedlicher Gestalt entwickelt: z.B. kompakt, konzentriert und stufenbezogen, in knappem Umfang, abschluss- oder kompetenzorientiert, an zentralen Themen und großen Ideen ausgerichtet und durch die Arbeit in konkreten Fächern bestimmt.

Von der Curriculaentwicklung hin zum eigentlichen Kern

Die von DARIAH veranstalteten Experten- und Dozentenworkshop können als flankierende Möglichkeiten gesehen werden, die Formulierung und Entwicklung von Bildungsstandards und von Kerncurricula längerfristig weiter voranzutreiben, die aber nicht dazu geeignet sind, längerfristig wichtige Entscheidungsträger in einem institutionellen Rahmen regelmäßig zusammenzuführen, was aber in Blick auf Erfahrungen anderer Staaten mit der Einführung nationaler (Kern-) Curricula und Standards wichtig wäre.

Ausgangspunkt für eine nationale und internationale Curriculum-Entwicklung wären damit die Sondierung und Formulierung von Studienzielen im Gesamtbereich der DH – einige Ansätze dazu werden auch auf dem am 5.-6. Sept. 2013 in Kopenhagen stattfindenden ‚General Meeting‘ der DARIAH-Infrastruktur Diskussionsgegenstand sein. Auf diesen kann und muss die gesamte Planung aufbauen. Anschließend sollten für jedes Curriculum die Lehrinhalte, der Studienaufbau, die Lehrformen sowie die Prüfungen festgelegt werden. Darüber hinaus muss Klarheit betreffend Information und Beratung der Studierenden sowie über die Maßnahmen zur Qualitätssicherung bestehen. Schließlich müssen personelle, finanzielle und organisatorische Maßnahmen getroffen werden.

Ziel einer guten Curriculum-Entwicklung wäre es damit, optimale Rahmenbedingungen für den Lernprozess zu schaffen.

Bildungsstandards als Kerncurriculum vs. Kerncurriculum als Bildungsstandard?

Bildungsstandards und Kerncurricula schließen sich in dem hier vertretenen Konzept nicht gegenseitig aus, sondern überlappen und ergänzen sich. Kerncurricula wie Bildungsstandards sind Elemente innerhalb eines Systems der Steigerung und Steuerung der Qualität des Bildungswesens; ihrer Funktion nach setzen Bildungsstandards am Output an, für den sie Vorgaben spezifizieren, Kerncurricula hingegen am Input, d.h. an der Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen. Den Schnittbereich von Kerncurricula und Bildungsstandards bilden die bildungstheoretischen Leitideen und Kompetenzmodelle. Standards ergänzen dies durch die Stufung und Ausdifferenzierung von Kompetenzanforderungen und letztlich durch konkrete Testverfahren, während Kerncurricula zusätzlich exemplarisch Themen für die inhaltliche Gestaltung Lehr-/Lernprozesse benennen und modellhaft Anregungen für die Praxis pädagogischer Arbeit geben. Kerncurricula umfassen deshalb mehr als nur Bildungsstandards im Sinne von individuumsbezogenen Kompetenzmodellen. Aus der Sicht des Autors erscheint es als sinnvoll die bisherigen Angebote schrittweise in Richtung auf Kerncurricula umzugestalten.

Kerncurricula müssen sich kulturellen Basisfähigkeiten beziehen. Sie definieren und konkretisieren in obligatorischen Lernprozessen diese Basisfähigkeiten. Die Kerncurricula fungieren somit als Form der Kanonisierung der Lernprozesse.

Kerncurricula – Eine Heuristik

Kerncurricula können, zusammenfassend, diese Leistung ermöglichen und dokumentieren, denn:

- (1) sie bestimmen ein obligatorisches Fächergefüge (wobei hier die Frage nach der jeweiligen lokalen Anlage (DH als eigenständiges Fach oder in als disziplin bzw. fachbezogenes Lehrfach);
- (2) sie nennen zentrale Themen und Inhalte;
- (3) sie bezeichnen erwartete Kompetenzen der Adressaten Arbeit;
- (4) und das alles „klar, eindeutig und verbindlich“.

Angesichts dieser Art von Vorgaben vertragen sich Kerncurricula sowohl mit einer dezentralisierten, an Autonomie in Forschung und Lehre ansetzenden Form der Steuerung, als auch mit der zentralen Normierung eines Minimalstandards. Kerncurricula bezeichnen nämlich nicht das Totum, sondern allein das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen im Bereich der DH allgemein.

Die Kerncurricula in diesem Verständnis sind damit, lehrplantechnisch und -theoretisch gedacht, sowohl offen für die fachinterne Vertiefung als auch für die Erweiterung durch andere Fächer und für die thematische Koppelung von Lehrgegenständen wie sie schon im Beitrag „DH studieren!“ angesprochen sind. Sie erlauben Profilbildung auf der Ebene der einzelnen Angebote, verbunden mit einem einheitlichen Niveau der Arbeit im System und an den Alterskohorten der jeweiligen Ausbildungsgeneration.

Die Verknüpfung der Inhalts- mit der Kompetenzdimension der Vorgaben ermöglicht schließlich den unmittelbaren Anschluss an die Entwicklung von Bildungsstandards. In einem System deregulierter, offener und dezentraler Steuerung bilden Kerncurricula die Instanz, um lokale Entwürfe und partikuläre

Ambitionen an einem Modell zu prüfen, das den Anspruch des Allgemeinen mit sich führt, aber der Konkretisierung bedarf, um wirksam zu sein. Kerncurricula und Bildungsstandards gemeinsam stellen insofern den Referenzrahmen dar, der die innere Arbeit im DH-Bereich auf nationaler und internationaler anregen, unterstützen, orientieren und normieren kann.

Nur für den internen Dienstgebrauch