

# Kompetenzorientierte Curricula - Ein Weg für die DH?

Bildungstheoretische Überlegungen zu einer Pragmatik

Marcus Held (IEG Mainz)

Stand 29.8.2013

## Grundlagen

### Zielkompetenzen

Die Formulierung von Zielkompetenzen dienen im Allgemeinen der Darstellung und der Rechtfertigung eines vorhandenen oder angestrebten Curriculums gegenüber den Instanzen mit berechtigtem Interesse an diesem Ausbildungsgang (Geldgeber, Öffentlichkeit, Berufsverbände, Arbeitgeber, etc).

Definierte und publizierte Zielkompetenzen lassen sich veränderten Bedürfnissen und Bedingungen (in der Arbeitswelt, in den gesellschaftlichen Anforderungen) leichter anpassen als nur implizit und unausgesprochen vorhandene.

Neben der eigentlichen „Fach-“Kompetenz lassen sich auch fachübergreifende oder fachunabhängige Kompetenzen („Schlüsselqualifikationen“ wie Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenz oder die Befähigung zum lebenslangen Lernen) definieren, welche auch die Spezifik des gesamten DH-Bereich abzubilden ermöglichen.

Es steht damit ein klares Steuerungsinstrument für Reformen bzw. curriculare Veränderungen zur Verfügung, die aber bisher nur unkoordiniert und nur vereinzelt zum Tragen kam. Dessen ungeachtet sollte aber auf nationaler und internationaler Ebene gerade ein regelmäßig institutionalisierter Austausch über die Zielkompetenzen initiiert werden, um auch hier die Curricularentwicklung im Hinblick auf Bildungsstandards und Kerncurricula notwendigerweise voranzutreiben.

Durch eine basale Definition von Zielkompetenzen könnte die Fragmentierung der Lehre, indem sie den Blick vom einzelnen Lernschritt aufs Gesamtergebnis lenkt, möglicherweise in Abstimmung mit möglichst vielen am DH-beteiligten Bildungssektor partizipierenden Akteuren schrittweise überwunden werden. Zwei Implikate wären damit abgedeckt: a. Dozenten wissen, welches „Endprodukt“ angestrebt wird und können ihren Fachbeitrag gezielter leisten; b. Festlegung auf einzelne Lernziele könnte dabei leichter gelingen, wenn im Feld der DH ein differenzierter Konsens darüber angebahnt werden könnte, welche anzustrebende Kompetenzen als Auswahlkriterien für die Lernziele zur Verfügung stehen.

Für die Festlegung der anzustrebenden Kompetenzbereiche für die Absolventen des Studiengangs wäre es notwendig, den gesetzlichen Rahmen des Studiengangs dahingehend zu prüfen, ob sich daraus ein verpflichtendes Kompetenzprofil ableiten lassen.

## **„Skills“**

Neben fachlichen Schwerpunktthemen, welche sich auf die Fachkompetenzen beziehen, die ein Absolvent nach Abschluss des Studiums beherrschen soll, sollten bei der Festlegung der Kompetenzbereiche Schlüsselqualifikationen berücksichtigt werden (Schaeper & Briedis, 2004). Dabei kann zwischen ‘soft skills’ und ‘enabling skills’ unterschieden werden.

‘Soft skills’ (fachunabhängige Basisqualifikationen) zielen nicht auf bestimmte thematische Wissensgebiete ab, sondern reichen als Querschnittsfähigkeiten über alle Wissensbereiche hinweg, wie es für den gesamten Bereich der DH wünschenswert erscheint. Sie sind notwendig, um Fachwissen zu erwerben und wirkungsvoll einzusetzen. Dazu gehören u. a. Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen, wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit, Leistungsfähigkeit, Motivationsfähigkeit, Urteilsfähigkeit und Präsentationsfähigkeit.

‘Enabling skills’ (berufsspezifische Schlüsselqualifikationen) sind Kenntnisse und Fähigkeiten, die erworben werden, um Fachwissen und Basisqualifikationen im Hinblick auf bestimmte Berufstätigkeiten zu ergänzen. Es sollte auf Grundlage der im Ausbildungsprofil definierten Zielkompetenzen in regelmäßigen Abständen überprüft werden, in wie weit diese im existierenden Curriculum bereits realisiert sind und an welchen Stellen Weiterentwicklungsbedarf besteht. Die Formulierung von Lernzieldomänen „Wissen“, „Fertigkeiten“ und „Haltungen“ jeweils für das Fachgebiet bilden Grundlagen für die Gruppierung um das Kerncurriculum ab und stellen diejenigen Lernziele, die als unverzichtbar zu bezeichnen sind.

Mit Hilfe eines vorgegebenen Analyserasters sollte dann in einem zweiten Schritt markiert werden, welche der als unverzichtbar eingestuften Lernziele bereits adäquat gelehrt bzw. geprüft werden und die zugehörige Lehrveranstaltung bzw. Veranstaltungsformen identifizieren.

## **Perspektiven auf Bildungsstandards**

### **a. Möglichkeiten, Chancen und Grenzen der Entwicklung von Bildungsstandards für den Bildungsbereich der DH**

#### **Formulierung und Implementierung von Bildungsstandards**

Das Erarbeiten und Formulieren von Bildungsstandards ist zunächst eine Aufgabe, die ein Zusammenspiel von fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Expertise erfordert. Der Lernbereich der DH muss dabei stärker als bisher geschehen bildungstheoretisch verankert werden, damit überhaupt ein Standard entwickelt werden kann. Die Grundkonzepte der Bezugsdisziplin in fachwissenschaftlicher Hinsicht, als auch im Hinblick auf die Kerncurricula als spezifischer Anforderungskatalog auf den DH heraus, müssen die zentralen Orientierungen der müssen stärker als bisher herausgearbeitet werden. Gemeinsam mit den beteiligten Institutionen und Fachvertretern sollte nach einem System relevanter Kompetenzen mit ihren Teilaspekten, Stufen und Entwicklungslinien geforscht werden, die den Kern in der Bestimmung der Bildungsstandards darstellen könnten.

Sinnvoll wäre es, Kompetenzen und Kompetenzstufen schon auf dieser Ebene durch Beispielaufgaben zu illustrieren. Schließlich muss anhand fachdidaktischer **und** fachwissenschaftlicher Befunde und Erfahrungen Einigkeit darüber erzielt werden, welche Kompetenzanforderungen verbindlich gemacht werden können.

Mittelfristig müsste nach der Möglichkeit und Notwendigkeit gefragt werden, ob die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards auch in Deutschland einer Form der Institutionalisierung bedürfe. Die Koordination von Entwicklungs- und ggf. Revisionsarbeiten, die konzeptionelle Fundierung, die Einbindung wissenschaftlicher und insbesondere fachdidaktischer Expertise sind auf Dauer durch ad hoc gebildete Gremien kaum zu bewältigen.

## **Kompetenz – Begriffliche Dimensionen**

In einem erweiternden Verständnis werden Kompetenzen – verstanden als erlernte, anforderungsspezifische, Leistungs-Dispositionen – nur durch kontinuierlichen Aufbau von Wissen und Können in einem Inhalts- und Erfahrungsbereich entwickelt werden. Diese Inhalts- und Erfahrungsbereiche sind im Hochschulsystem von heute vor allem durch Fächer repräsentiert. Nach diesem Verständnis haben Kompetenzmodelle die Aufgaben, die Ziele, die Struktur und die Ergebnisse fachlicher Lernprozesse zu beschreiben. Sie bilden die Komponenten und Stufen der Kompetenzentwicklung der Absolventen ab und bieten somit eine Orientierung für Lehren und Lernen. Kompetenzen werden in diesem Sinne als Verbindung von Inhalten einerseits und Operationen oder „Tätigkeiten“ an bzw. mit diesen Inhalten andererseits verstanden. Umgesetzt in Aufgaben und Tests erlauben es solche Kompetenzmodelle, den Leistungsstand kriteriumsorientiert zu beschreiben, und das nicht nur im Vergleich mit dem Leistungsstand anderer, sondern bezogen auf das definierte Kriterium. Eine solche kriteriumsorientierte Kompetenzbeschreibung benennt also konkrete Anforderungen, die auf einer bestimmten Kompetenzstufe bewältigt werden können und beschreibt zugleich jene Tätigkeiten und Wissensinhalte, die noch nicht beherrscht oder erreicht sind.

Erst diese Kompetenzmodelle geben den Standards eine Orientierungskraft für den Unterricht, indem sie unmittelbar einsichtig und nachvollziehbar, illustriert an konkreten Anforderungen, demonstrieren, welche Entwicklungs- und Niveaustufen fachliche Kompetenzen haben. Solche Kompetenzmodelle fordern auch dazu heraus, Veränderungen im Verlauf des Lernens bei Absolventen differenziert wahrzunehmen.

## **Aufgabenermittlung und Vermittlung von Bildungsstandards**

Eine Orientierung für die ersten Ausarbeitungen könnten die von der Kulturministerkonferenz vorgelegten Formulierungen der schulischen Bildungsstandards bieten und diese für den DH-Bereich spezifisch modifizieren. Wird sich daran orientiert, so

- greifen sie die Grundprinzipien des jeweiligen Faches auf und stellen einen Bezug zu DH her;
- beschreiben die fachbezogenen Kompetenzen sowohl in der Lerndomäne als auch in den DH einschließlich zugrunde liegender Wissensbestände, die Studentinnen und Studenten bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen;
- zielen auf systematisches und vernetztes Lernen und folgen so dem Prinzip des kumulativen Kompetenzerwerbs wie sie durch die bisherige Anlage der DH-Angebote schon etabliert worden sind;
- beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen;

- beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Hochschulen Gestaltungsräume für die Entwicklung und Formulierung von DH bezogenen Studiengängen;
- weisen ein mittleres Anforderungsniveau (Regelstandards) aus.

## Orientierungspunkte für die Formulierung von Bildungsstandards

Die Formulierung von Bildungsstandards durch könnten sich an folgendem Aufbau orientieren:

- In einer Präambel wird zunächst der Beitrag des jeweiligen Faches zur Bildung definiert (Kapitel 1).
- Es folgt eine Ausweisung und Beschreibung der wesentlichen Kompetenzbereiche des Faches (Kapitel 2).
- Für die verschiedenen Kompetenzbereiche werden anschließend die einzelnen Standards für die Kompetenzbereiche formuliert (Kapitel 3). Die Standards basieren dabei auf fachspezifisch definierten Kompetenzmodellen, die aus der Erfahrung der Lehrpraxis heraus entwickelt wurden. Dabei werden international anerkannte Standardmodelle und ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen zu erarbeiten sein.
- Schließlich werden die Standards durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht und den verschiedenen Anforderungsbereichen zugeordnet (Kapitel 4).

Wie deutlich geworden sein sollte, lassen sich für Curricula verschiedene Unterscheidungen heranziehen. So beispielsweise das SPICES-Modell von Harden, Sowden und Dunn (1984), in dem sechs Dimensionen vorgestellt werden, nach denen sich Curricula beschreiben lassen. Eine in der aktuellen Debatte der Studiengangsreform nach den Vorgaben der Bologna-Deklaration (1999) neu in den Fokus gerückte Dimension ist die Kompetenzorientierung, die sich von einer Inhaltsorientierung abgrenzen lässt und einen neuen Weg zur Formulierung von Curricula eröffnet hat. Es erscheint sinnvoll, dass in der Aufnahme der Formulierung der Standards und des Kerncurriculums von einer Kompetenzorientierung ausgegangen wird.

Bei der kompetenzorientierten Gestaltung von Curricula - wie sie schon in den vorherigen Abschnitten in Grundzügen umrissen wurde - wird von Kompetenzen ausgegangen, welche am Ende der Ausbildung stehen müssen und welche die Ziele der Lehrveranstaltungen und deren Modularisierung vorgeben. Kompetenzorientierte Curricula sind also ergebnisorientiert („outcome-oriented“). Die Vorstellungen darüber, welche Kompetenzen die Lernenden am Ende des Studiums (bzw. des jeweiligen Aus- oder Weiterbildungsabschnitts) haben sollen, wären damit klar und gut kommunizierbar.

## **b. Accountability und Implementierung - Aspekte für die Qualitätsentwicklung und -sicherung**

Die Frage der Accountability wird auch an die bisherigen DH-Angebote zu stellen sein: Inwiefern kann überhaupt eine Vergleichbarkeit hergestellt werden kann bzw. wie sinnvoll ist dies überhaupt? Kann und muss es eine Verpflichtung zu Bilanzierung, Rückmeldung von Daten und Rechenschaftslegung geben.

In Bezug auf den ersten Punkt herrscht sicherlich kein Konsens und es ist auch fraglich, ob hier überhaupt ein differenzierter Konsens hergestellt werden kann. In Bezug auf den zweiten Punkt müssten zunächst Rahmenbedingungen und Zielformulierungen gefunden werden, um grundlegende Ängste und Befürchtungen, sowie Vorurteile gegenüber der Strukturen der „Governance-Ebene“ abzubauen. Im Folgenden werden diese Punkte mit zu bedenken sein und führen zu einem eigenständigen Entwurfsmodell beide Punkte miteinander zu verbinden und sich unmittelbar an Überlegungen zur Bildung von Kerncurricula anschließen.

### **Systemimmanente Schwierigkeiten**

Es ist im Bereich der DH zu beobachten, dass die Benennung von allgemein akzeptieren und als allgemein notwendig identifizierten Bildungsstandards bisher tendenziell eher vage gehalten wurden und allenfalls rhetorischen Zwecken dienen, diese aber ein notwendiges Desiderat für die nachhaltige Entwicklung und Verankerung des DH-Bereiches im Bildungssektor darstellt. Dies verbindet sich zugleich mit einer von Außen an den DH-Bereich immer stärker herangetragene Forderung nach einer Accountability und Quantifizierung.

Die hinter der Accountability steckende Idee eines Nachweises von Qualität und Leistung wird sicherlich im Bereich der DH auf enorme Schwierigkeiten stoßen, da die bisherigen Fachkulturen und Selbstdefinitionen die Erhebung entweder ablehnen oder unterlaufen. Neben diesen internen Faktoren kommt noch die fehlende Rückkopplung mit dem Praxisfeld bzw. dem Berufsfeld. Durch das hier vorzuschlagende Feedbacksystem könnten notwendige Daten gewonnen werden, um die Effektivität und Effizienz der Formulierung von Bildungsstandards und längerfristig die Etablierung von nationalen und internationalen Kerncurricula zu ermöglichen.

Daraus ergibt sich die Schwierigkeit, dass einer Evaluation als Idee der Rückkopplung von Daten, der Rechenschaftslegung und damit der Übernahme von Verantwortung, wie sie der Bildungsökonom H. M. Levin (1974) formuliert hat, kaum Rechnung getragen werden kann und in der Vergangenheit wurde. Es müsste also damit eine Feedbackschleife initiiert werden, mittels derer neue Ansprüche erzeugt oder die bestehenden regeneriert werden können. In beiden Fällen könnten die vorgängigen Aktivitäten bestätigt werden oder sich verändern, was sich wiederum auch auf die Formulierung von Bildungsstandards und die Ausbildung von Kerncurricula auf nationaler und internationaler Ebene erstrecken würde. Nach dem Feedback könnten neue oder alternative Ergebnisse, die zur Weiterentwicklung von Kerncurricula hilfreich wären, erreicht werden. Der Loop wäre vollendet, wenn das Feedback die „Quelle der Ansprüche“ erreicht und mit entsprechenden Umstellungen, Neu-Ausrichtungen und neuen Angeboten an den Hochschulen und Fachgemeinschaften reagiert wird.

### **Kerncurricula als Bildungsstandards – Instrumente der Qualitätsentwicklung und -sicherung**

Die Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten der Formulierung von Bildungsstandards in Form von Kerncurricula könnte bei einem Angebot-Nutzungs-Modell (vgl. Fend 2000) ansetzen. Danach könnte das Curriculum von einem als „kollektiven Akteur“ verstandenen System sowie den heranwachsenden Generationen von DH-affinen Wissenschaftlern durch gemeinsames Gestaltungshandeln koproduziert oder ko-konstituiert werden. Die Qualität könnte durch die optimale „Synchronisierung von Angebotsmerkmalen und Nutzungsmöglichkeiten“ zustande kommen (ebd., 57).

Qualitätsentwicklung, -steigerung und -sicherung als wünschenswerte Aspekte der Formulierung von Bildungsstandards und Kerncurricula könnte mit Hilfe von Feedbackschleifen im Prozess beschrieben werden. Damit wird es theoretisch möglich, Lernen nicht nur auf Ziele auszurichten, sondern den fortlaufenden Prozess des Lernens zu begleiten und zu beeinflussen.

Daneben wird das Vorhaben der dauerhaften Implementierung von DH-Angeboten in fachwissenschaftlichen Bildungsangeboten noch weitergehende Herausforderungen darstellen, da bisher die Fachkulturen nur in einem beschränkten Maße eine Offenheit gegenüber DH-Angeboten aufgewiesen haben. Um eine erfolgreiche Implementierung der DH über den gesamten Bildungssektor verfolgen zu können, wird es neben dem Kommunikationsangeboten auch wichtig sein, eine zwischen den Akteuren abgestimmte Politik bzw. Strategie zu entwickeln. Dies geht m.E. Hand in Hand mit der Frage einer Ausformulierung von Elementen eines Kerncurriculums. Ein wichtiger Baustein für die nachhaltige Etablierung und Implementation der DH im gesamten Bildungssektor wäre sich an einem Modell der ‚Educational Governance‘ zu orientieren.

## **‚Educational Governance‘**

Das in der angelsächsischen Forschungsliteratur anzutreffende so genannte „Sense-Making“ stellt eine bildungspolitische Herausforderung dar, die auch damit zu tun hat, dass die Akteure oft über gegenteilige Erfahrungen und nur schwer modifizierbare Überzeugungen („beliefs“) verfügen und jede Reform unterlaufen können. Die Einsicht zum Wandel ergibt sich nicht aus dem politischen Appell, sondern verlangt Kommunikation sowie zur Selbsterfahrung und zum Umlernen beitragende Systeme der Unterstützung, bei denen die gesamte DARIAH- Infrastruktur in enger Abstimmung mit Interessenverbänden, Institutionen und beteiligten Akteuren durch ihre vorhandene Expertise sicherlich wichtige Akzente zu setzen vermag. So könnte auf nationaler und internationaler Ebene wichtige Anstöße für den Aufbau einer digitalen Infrastruktur in den Geistes- und Kulturwissenschaften für den DH-geleiteten Bildungssektor geleistet werden.

Es müsste mit den Akteuren auf dem Feld über die Formulierungen von Standards und ihrer Ausführungsbedingungen gesprochen werden, da sie schon in ihrer Umsetzung und Basis interpretationsabhängig sind. Es sollte gemeinsam mit den ausgehend von eigenen Deutungen handelnden Akteuren ko-konstituiert und auf Verständigung hin kommuniziert werden bzw. ein differenzierter Konsens gefunden werden. Dies kann und muss in einem Abgleich von Makro- und Mikroebene vollzogen werden, da sonst die Implementation vor Ort nicht hinreichend vollzogen werden kann und auch nicht Nachhaltigkeit auszubilden vermag. Die erfolgreiche Implementation auf Makro- und Mikroebene muss von daher auf ein vermittelndes Konzept setzen, das als Innovation überzeugt und nicht einfach als verordnet erscheint.

Im Moment steht die Curricularentwicklung für DH noch in der Implementationsphase mit komplexen Anpassungs- und Adaptionprozessen, so dass hier nur eine erste Grundlage geschaffen werden kann, in der noch von einem mehrstufigen ko-konstruktiven Lern- und Entwicklungsprozess auszugehen ist, der unter Berücksichtigung der schon vorgestellten lokalen Verständnisse und Gegebenheiten rekontextualisiert wird und sich daraus neue Kompetenzen, Routinen, Einstellungen und Identitäten erst im Aufbau befinden. Erst daran sollte eine Phase initiiert werden, in der Prozesse der Entwicklung, Anwendung, Profilierung, Reflexion und Evaluation sinnvoll ineinander übergehen können und mit der Bildung eines Bildungsstandards begonnen werden kann.

Vorgeschlagen wird eine auf Partizipation hin angelegte Mischform von 'Educational Governance' (vgl. Altrichter et al. 2007; allgemein zum Governance-Ansatz vgl. Mayntz 2009, Sauer 2013) auf Ebenen der beteiligten Akteuren zu etablieren.

Im Rückgriff auf die Kategorien der politikwissenschaftlichen Governance-Debatte kann eine „Educational Governance“ einen Rahmen liefern, um Strukturen im Mehrebenensystem, Akteurskonstellationen und Mechanismen der Handlungskoordination zu analysieren, die die Entwicklung und Umsetzung von Qualitätsprogrammen sowohl beeinflussen als auch durch diese Programme verändert werden. Es werden damit die Beziehungen zwischen Gesellschaft, Staat und Markt noch stärker in den Blick zu nehmen sein, da die Steuerungsprozesse gerade im DH-Bereich sich sowohl auf der Makro-, Meso-, und Mikroebene finden lassen und kaum eine Koordination zu beobachten ist. Damit wäre schon ein wesentlicher Baustein für die Innovation und Implementierung der DH-Bildungsangebote zur einer nachhaltigen Infrastruktur geschaffen. Durch den hier partizipativ angelegten Begriff der Educational Governance kann zum einen eine analytische Funktion erfüllt werden, in dem durch die Analyse von Governance-Strukturen und Qualitätsprogrammen Kerncurricula und Bildungsstandards besser an- und eingepasst werden könne, die für die Ausgestaltung der Steuerung von Bildungsqualität über die institutionellen Grenzen hinweg fruchtbar gemacht werden können. Zum anderen ermöglichen sie durch einen Vergleich ein besseres Verständnis für die Bedeutung bestimmter Governance-Strukturen. Es müssten sich in der Anfangsphase sich der folgenden Fragen angenommen werden um die Entwicklung und Etablierung von Referenzcurricula als ersten Schritt der Innovation und Implementierung von Kerncurricula und Bildungsstandards voranzutreiben.

- (1) Wie beeinflussen vorhandene Governance-Strukturen zum einen die Entwicklung und Gestaltung, zum anderen die Umsetzung von Qualitätsprogrammen?
- (2) Welche Veränderungen in den Governance-Strukturen werden durch die Programme ausgelöst?
- (3) Inwieweit lassen sich Konvergenzen in den Governance-Strukturen der Hochschulbildung im Bereich der DH feststellen, und sind diese ggf. für eine stärkere Integration nutzbar?

Durch die Analyse der Educational Governance wird es möglich die Strategien der Systembeeinflussung beschreibbar und analysierbar zu machen, um die begrenzten Regulierungsmöglichkeiten einzelner Akteure in interdependenten Akteurkonstellationen selbst zu berücksichtigen und eine nachhaltige Strategie zur Innovation und Implementierung zu formulieren (vgl. Altrichter und Maag Merki 2010, Wacker et al. 2012).

### Schritte zur Innovation und Implementation

Der Begriff der Innovation weist drei voneinander abweichende Begriffsbedeutungen auf (vgl. Stahl und Schreiber 2003, siehe auch Fagenberg 2005, Marinova und Philimore 2003):

- als eine konkrete Idee oder eines Gegenstands bzw. als bestimmtes Ergebnis eines sozialen Wandlungsprozesses,
- als ein Prozess der Entstehung und Verbreitung des Neuen in sozialen Systemen;
- als „die systematische Fähigkeit (...) von Individuen oder Strukturen (...), Innovationen *regelmäßig* hervorzubringen“ bzw. als Potential, innovativ zu sein (Stahl und Schreiber 2003, 47).

Im Fall der in „DH studieren!“ beschriebenen Situation muss jedoch der Begriff hier um die Prozessdimension erweitert werden, die durch das Modell der „permanenten Bildungserneuerung“ in Bezug

auf die Formulierung von Kerncurricula und Bildungsstandards an anderer Stelle deutlich gemacht wurde. In Bezug auf den hier zu machenden Vorschlag werden sowohl die deskriptiv-analytischen als auch die präskriptiv-normativen Begriffskonnotationen mit zu bedenken sein. Der deskriptiv-analytische Zugriff bedeutet zunächst die Entwicklung und Formulierung von Bildungsstandards und Kerncurricula zur Ausbildung einer „Digital Literacy“. Diese dann auf den Gegenstand der DH zu beziehen, so dass das Prozessieren in den sozialen Konstellationen und Potentialitäten stärker gewährleistet ist. Zugleich ist aber im Sinne der präskriptiv-normativen Verwendung die konkreten Praxen und Interessen mit ihren Gestaltungs- und Optimierungsmöglichkeiten zu erheben und in das Feld und den gesamten Bildungssektor zurück gespiegelt werden. Dabei muss offensichtlich zunächst an der präskriptiv-normativen Systemstelle angesetzt werden, indem

- Innovieren als strategische Gestaltung der Inhalte der Innovation (Innovationsdesign) begleitet und initiiert wird;
- Innovieren als zielgerichtete Gestaltung von Vorhaben und Prozesse der Veränderung in sozialen Konstellationen (Innovationsmanagement) vorbereitet und gesteuert werden bzw. Instrumente der Steuerung angeboten werden;
- Innovieren als zielgerichtete Entwicklung und Erschließung von Innovationspotentialen zur Schaffung einer nachhaltigen Infrastrukturmaßnahme begrifflich gemacht wird.

Durch dies Verständnis von Innovation, sowie der Entwicklungen, Distribution und Begleitung der Implementation durch geeignete Instrumente und Prozesse folgend, lassen sich die nachstehenden konkretisierenden Leitvorstellungen für eine mit Bildungsstandards arbeitende Qualitätspolitik für den DH-Bereich formulieren, die zur Schaffung einer nachhaltigen Infrastruktur notwendig dazu gehört:

- Unerlässlich für ein Gelingen des Unternehmens „Bildungsstandards“ ist die Qualität der Standards und der darauf bezogenen Tests im Sinne inhaltlicher Validität und methodischer Ausarbeitung.
- Pädagogische und politische Ziele der Einführung nationaler und ihre Ausrichtung an internationalen Bildungsstandards müssen in einer Langzeitstrategie verankert und sichtbar gemacht werden.
- Die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen muss koordiniert und langfristig gesichert sein.
- Zusätzlich zur objektiven Qualität von Standards und Tests muss mit Zielklarheit und adressatenbezogener Kommunikation die Akzeptanz der hauptsächlich betroffenen Akteure gesichert werden. Damit Lehrpersonen die Reform annehmen, müssen Standards auch einen erfahrbaren Nutzen aufweisen. Gerade dieses könnte die künftige Funktion von Experten- und Dozentenworkshops sein, dies zu gewährleisten und weiter damit die Etablierung der digitalen Forschungsinfrastruktur voranzutreiben.
- Die Implementation von Bildungsstandards muss überzeugend in den regionalen und lokalen Kontexten einer pädagogischen Qualitätsentwicklung verankert sein. Neben der kommunikativen Verbreitung der Steuerungsphilosophie im Sinne der Entwicklung und Überprüfung von Standards



sowie der Rückmeldung von Ergebnissen müssen die neuen Instrumente von Lernenden auch produktiv genutzt werden können.

- Neben den von Bildungsstandards über normierte Kerninhalte und Grundkompetenzen angesprochenen Inhalten soll genügend Raum bleiben für Lernprozesse, Stoffe und Kompetenzen, welche sich an einem breiten Begriff fachlicher und überfachlicher Bildung orientieren. Zu beachten ist, dass die als fachliche Standards konzipierten Bildungsstandards mit dem ihnen zugrunde liegenden „literacy“- Konzept nur einen Ausschnitt des Spektrums dessen abbilden.
- Die Formulierung von Konsequenzen in Bezug auf Entwicklungsaufgaben und -ziele setzt Verfahren der Rückkoppelung und funktionierende Informationsrückflüsse voraus, die durch gebündelt und weiter forciert werden könnten (dies wäre auch eine Aufgabenbestimmung für die Usability in Form der notwendigen wissenschaftlichen Begleitforschung).

### ***Eckpunkte für die Weiterentwicklung und Verankerung von Kerncurricula als Bildungsstandard in den DH***

- (1) Die Einführung von Bildungsstandards verlangt nach einer neuen nationalen und internationalen Qualitätspolitik im Bildungswesen, die den Erfordernissen der Entwicklungen des Bologna-Prozesses genügen. Diese sollte kohärent gestaltet sein und sich auf alle Ebenen der Bildungssteuerung beziehen. Qualitätsentwicklung, Orientierung an Standards und eine Kultur der Evaluation sollen in ihr auf nationaler und internationaler den deutschsprachigen Ländern Ebene zusammenwirken.
- (2) Periodisch im Dialog mit möglichst vielen beteiligten Akteure überprüfte Bildungsstandards und Kerncurricula sind innovativ und sinnvoll, weil sie die Qualität der Bildungssysteme auch am Output bemessen und sie im Rahmen einer umfassenden Qualitätspolitik das Potenzial zu einer sichtbaren Verbesserung haben.
- (3) Es sollte sich einem breiten, mehrdimensionalen Begriff von Bildungsstandards angeschlossen werden, der neben einem multikriterialen Verständnis von Zielen und Ergebniserwartungen auch Ressourcen, Verfahren und Lerngelegenheiten umfasst, also neben dem Output auch die Bildungsprozesse und den Input einschließt.
- (4) Die Formulierung von auf Kompetenzmodellen beruhenden Bildungsstandards benötigt wissenschaftlichen Sachverstand, eine entsprechende Infrastruktur und eine mehrjährige Entwicklungszeit. Als infrastrukturelle Maßnahme müssen neben den forschungs- und lehrestützten Bereich der Hochschulen auch Projekte wie DARIAH und CLARIN mit ihrer wissenschaftlichen Begleitforschung, sowie Beiträge aus den Fachgesellschaften, -verbände und –disziplinen in die Entwicklungen Eingang finden.
- (5) Die Installation einer horizontalen und partizipationsbezogenen Kontextsteuerung im etablierten Bildungswesen der DH sollte angestrebt werden.

## **Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung des DH-Bereiches**

Es kann daher den Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Forschungsinfrastrukturen in den Geistes- und Sozialwissenschaften nur beigepflichtet werden. Um international anschlussfähig zu bleiben, wird es notwendig sein der Infrastrukturentwicklung für die Geistes- und Sozialwissenschaften in Deutschland mehr Aufmerksamkeit zu widmen und die Methodenkompetenz sowie die eInfrastruktur weiter voranzutreiben. Das Engagement insbesondere für die von Forschungs- und Lehrfragen getriebenen Infrastrukturentwicklungen, wie sie bisher durch DARIAH forciert wurde, sollte mehr Raum gegeben werden. Es muss dabei aber deutlich gemacht werden, dass diese Bemühungen nur Frucht bringen können, wenn aus der Formulierung von Bildungsstandards und Kerncurriculum zunächst in ihrer Funktion als Orientierungspunkte bestimmt werden. Sie würden damit zunächst ein Referenzsystem für Kompetenzen bzw. professionelles Handeln auf nationaler und internationaler Ebene darstellen und abbilden, welches in der weiteren Zukunft noch weiter ausgearbeitet und diskutiert werden müsste. Dabei werden nur Kernkompetenzen festgelegt, die die Freiräume der Lehrplanung in den einzelnen Studiengängen bzw. Modulen nicht tangieren, sondern eher den Charakter eines Leitfadens tragen und als Angebotsmodell verschiedenen Institutionen zur Verfügung gestellt werden sollen.

Generell lässt sich feststellen, dass es bisher noch keine Diskussion um Mindeststandards im Bereich der DH gab und die Ausarbeitung von Aufgabenermittlung und –verteilung der jeweiligen nationalen und internationalen Akteure eher ein randständiges Phänomen bildeten, welches sicherlich auch an der Problematik der Selbstdefinitionen der am Fach Beteiligten zu tun hat, was zur Folge hat, dass eine Implementation sich bisher nur ausnehmend schwer anließ.

Es fehlt noch an Wissen darüber, was genau Standards bedeuten, wie sie zu formulieren sind, welche Rolle sie bei der Qualitätsentwicklung im Bildungssystem spielen können und wie ihre Einhaltung überprüft werden kann. Die wichtige Funktion der Datenerfassung und –sammlung, sowie notwendige Schritte zur wissenschaftlichen Begleitforschung zur Implementierung von Bildungsstandards und Kerncurricula als wichtige Instrumente der Educational Governance und Qualitätsentwicklung und –sicherung auf nationaler und EU-Ebene müssen auch weiterhin als Desiderata betrachtet werden, die es gilt dringend anzugehen und einen differenzierten Konsens über notwendige Entwicklungen herzustellen.

## **Folgerungen und Konsequenzen**

Die Entwicklung und Formulierung von Bildungsstandards als Weg zu einem Kerncurriculum wird sicherlich einige Anstrengungen bedürfen, um den Spagat zwischen fachwissenschaftlicher Perspektive auf die DH und den allgemeinen Möglichkeit der DH finden müssen. Dazu wird sicherlich einiger Abstimmungsbedarf zwischen den verschiedenen Akteuren und deren Auffassung bedürfen. 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.

(1) Es müssten Regelstandards entwickelt werden, die eine inhaltliche Norm darstellen und in Form von Kerncurricula formuliert werden müssten. Durch die Formulierung von Bildungsstandards würden verbindliche Erwartungen in bestimmten inhaltlichen Lernbereichen ermöglicht werden, die auch überprüft werden könnten und sollten. Diese Aufgabe könnte und sollte als Schaffung einer EU-

Infrastrukturmaßnahme von DARIAH als tragendes Element nicht nur begleitet, sondern auch aktiv gestaltet werden.

(2) Es müsste eine transnationale Verständigung über die Schlüsselqualifikationen und Kompetenzmodellen in Bezug auf DH-Curricula angestoßen werden. Es steht damit in Frage, ob und wenn ja, wie neu gefasste und definierte Grundbildung(en) im DH-Bereich ausgestaltet werden können. Dazu müsste eine Aufstellung an der Formulierung von Bildungszielen auf nationaler beteiligten Akteure erstellt werden und kultursensibel die Klärung des zugrundegelegten Kompetenzbegriffs und der Standard- und Kerncurriculum-Entwicklung als erster Schritt geklärt werden.

(3) Es müssten Grundmodelle einer „Digital-Literacy“ erarbeitet werden, die wiederum ein erster Schritt zur Identifizierung und Formulierung von Standards in den DH beitragen könnten.

(4) Gemeinsam mit den Fachvertretern und unter Mitarbeit der Studierenden könnte eine von DARIAH gebildete Steuerungsgruppe den so entstandenen Lernzielkatalog, um Diskrepanzen zwischen erwünschtem Soll-Zustand (= Anforderungen des Kompetenzprofils) und vorhandenem Ist-Zustand (= aktuelles Curriculum) identifizieren und aktiv in die Neuausrichtung bzw. Entwicklung und Etablierung von neuen Angeboten die vorhandene Expertise einbringen.

(5) Aufbau und Institutionalisierung einer Beratungsstruktur für Curricularentwicklung für den nationalen und europäischen Hochschulbereich.

Für die inhaltliche Ausgestaltung und nachhaltige Entwicklung ergeben sich daraus folgende Punkte:

(6) Schaffung einer Struktur der “Educational Governance” für den nationalen und europäischen Hochschulbereich.

Für die inhaltliche Ausgestaltung der Bildungsangebote im Bereich der DH scheint unerlässlich:

(7) Das Modell einer Bildungserneuerung stärker als bisher bei der Institutionalisierung und Entwicklung von neuen Bildungsangeboten berücksichtigen.

(8) Die Weiterentwicklung von vorhandenen Bildungsangeboten aufgrund von Feedback-Schleifen durch Instrumente der Qualitätsentwicklung und –sicherung.

(9) Die Diskussion und Entwicklung eines Kompetenzmodells für den gesamten Bereich der DH.

(10) Blaupausen und Empfehlungen für die Formulierung und Etablierung von Kompetenzorientierten Curricula.

## **Literatur**

Altrichter, H.; et al. (2007). *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden.

Altrichter, H.; Maag Merki, B. (2010): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden.

Bologna Deklaration (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19<sup>th</sup> of June 1999*. Bologna.

Fagerberg et al. (2005). *The Oxford Handbook of Innovation*. Oxford.

Fend, H. (2000): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle*. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: S. 55-72.

Harden, R.M., Sowden, S. & Dunn, W.R. (1984). *Educational strategies in curriculum development: The SPICES model*. *Medical Education*, 18, 284 – 297.

Levin, H.M. (1974): A Conceptual Framework for Accountability in Education. In: School Review 82, 363-391.

Marinova, D.; Phillimore, J. (2003). *Models of Innovation*. In: *The International Handbook on Innovation*, London 44-53.

Mayntz, R. (2009). *Über Governance. Institutionen und Prozesse politischer Regelung*. Frankfurt am Main.

Rürup, M.; Bormann, I. (2013). *Innovationen im Bildungswesen*. Wiesbaden.

Schaepfer, H.; Briedis, K. (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Hannover.

Sauer, B. (2013). *Governance*. (im Erscheinen).

Stahl, T.; Schreiber, R. (2003): *Regionale Netzwerke als Innovationsquelle*. Frankfurt a. Main.

Wacker, A. et al. (2012): *Schul- und Unterrichtsreform durch ergebnisorientierte Steuerung – Empirische Befunde und forschungsmethodische Implikationen*. Wiesbaden.

Nur für den internen Dienstgebrauch