

Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen

Hrsg. Vom bmbf; Autoren: Oelkers, J. & Reusser, K. (2008).

2008 (Bonn, Berlin; online zugänglich)

Zu den großen Neuerungen der letzten Jahre zählen die Autoren die Orientierung am „**Output**“ versus Input (*eigene Anmerkung*: was übrigens bei der Akkreditierung von Studiengängen NICHT der Fall ist: Da zählt vor allem der Input bzw. noch schlimmer, das was man als Input zu liefern *gedenkt*). Dabei sind vier allgemeine Konzepte grundlegend (S. 22): erstens *Kompetenz*, zweitens *Evaluation* und *Feedback*, drittens *Standards* (nämlich *Bildungsstandards*) und viertens *Implementation* (von Qualitätssicherung).

Bildungsstandards werden in dieser Expertise verstanden als ein Teil der Qualitätssicherung, die dem intendierten Prozess der „Outputsteuerung“ dienen.

Standards legen in der Regel Inhalte, Normen, Formate, Prozeduren und Ziele fest und sollen helfen, Qualität zu sichern und zu erhöhen (S. 18). Standards – so könnte man diese definieren – beinhaltet immer die *Angabe von Zielen* und damit verbunden auch Hinweise, *wie man das Erreichen dieser Ziele erfassen kann* (S. 36).

Die Autoren heben vor allem das Konzept von Ravitch (1995) hervor, mit dem drei zusammenhängende Typen von Standards unterschieden werden (S. 37): (a) *content standards* (also Festlegung von Inhalten); (b) *performance standards* (also Festlegung von Leistungen bzw. Leistungsniveaus – wobei man oft drei Stufen, nämlich unterdurchschnittlich, durchschnittlich, überdurchschnittlich unterscheidet); und (c) *opportunity-to-learn standards* (also Festlegung der Ressourcen, welche die Möglichkeit des Lernens bestimmen).

Die Autoren weisen darauf hin, dass im Kontext Schule seit jeher eine Spannung zwischen Standards auf der einen Seite und der tatsächlichen Unterrichtsgestaltung auf der anderen Seite bestehen (S. 21). Bereits in den 1960er Jahren hätte man Vorwürfe in die Richtung formuliert, dass das Effizienzdenken und eine bürokratische Systemsteuerung überhand nähmen. „Die Kritik, obwohl anhaltend und stereotyp, hat die tatsächliche Systementwicklung kaum beeinflusst“ (S. 21). *Eigene Anmerkung*: Den letzten Satz finde ich bemerkenswert und vor allem auch traurig: Heißt das, dass alle kritischen Stellungnahmen für die Katz sind – auch heute – auch im Kontext Hochschule? Offenbar, wenn man davon ausgeht, dass sich die „Nichteinflussnahme“ fortsetzt.

Von den Standards zu den Kompetenzen: Wie man sich diesen Weg vorzustellen hat, hat bereits Klieme (2003) aufgezeigt: Ihm zufolge formulieren Standards Anforderungen an das Lernen und Lehren, indem sie *Ziele* benennen, die es in der Schule zu erreichen gilt. Diese Ziele müssen in *Kompetenzanforderungen* „übersetzt“ werden und diese wiederum sind zu *Kompetenzanforderungen* in *Aufgabenstellungen* zu konkretisieren. Nur wenn letzteres erfüllt ist, lässt sich mit Tests überprüfen, ob die Ziele erfüllt sind. Das ist die Festlegung für PISA. *Meine Anmerkung dazu*: Dass Tests immer und überall die Verfahren sind, mit denen eine Zielerreichung überprüft wird, kann ich aus der Diskussion zu Bildungsstandards nicht ableiten: Es lassen sich aus meiner Sicht genauso gut andere Prozeduren konstruieren, mit denen die Zielerreichung zu überprüfen ist. Es ist nämlich auch zu vermuten, dass der Blick auf Testaufgaben als letztes Glied der Kette Einfluss auf die Kompetenzanforderungen nehmen und diejenigen Anforderungen in den Vordergrund rücken (können), die auch leicht zu überprüfen sind.

Oelkers und Reusser kommen am Ende der Expertise auch selbst zu dem Schluss, dass Standards einen Kompetenzkern bzw. Basiskompetenzen definieren, aber sicher nicht *alles*. So brauche man für die Überprüfung überfachlicher Kompetenzen auch andere Assessment-Verfahren. *Ich frage mich*: Lässt man diese überfachlichen Kompetenzen denn dann aus den Standards außen vor?

Die Autoren distanzieren sich allerdings von einem radikalen Modell, das sich *nur noch* am Output orientiert: Sie empfehlen stattdessen eine Mischung aus Bildungsstandards, Kerncurricula und „Kanonorientierung“ (S. 45) (wobei mir letzteres nicht ganz klar ist)

Der Kompetenzbegriff. Die Autoren sehen in Kompetenzen nicht kontextfreie kognitive Dispositionen, sondern „wissensbasierte Fähigkeiten in bestimmten kulturellen und lebensweltlichen Domänen“ (S. 24). Damit orientieren sie sich weitgehend an der einflussreichen Definition von Weinert, der (a) darauf bestand, dass Kompetenzen erlernbar sind und (b) stets einen Bezug zu einem konkreten Wissen aufweisen und demnach bereichsspezifisch sein müssen; zudem betonte hat er (c) Kompetenz direkt mit dem Problemlösen in Verbindung gebracht. Die Autoren schlagen folgende Definition vor: „Kompetenz ist die persönlich erreichte und automatisierte Fähigkeit, in bestimmten Wissensdomänen und nach Abschluss vieler verschiedener Lernsequenzen in begrenzter Generalisierung auf neue Anforderungen hin Probleme lösen zu können“ (S. 27).

Nicht ganz klar ist mir, wie man in dieser Definition die überfachlichen Kompetenzen unterbringt, die in der Expertise ja durchaus auch gefordert werden.

Zum Thema Implementation. Bildungsstandards bringen natürlich nur dann etwas, wenn sie auch implementiert werden. Das das ein schwieriger Prozess ist, der verschiedene Systemebenen (bildungspolitische Strukturebene, Schulebene, Unterrichtsebene) durchdringen muss, von denen eine jede eine eigene Logik hat, wird besonders hervorgehoben. Die Implementation von Bildungsstandards ist ein sowohl individueller als auch soziale Prozess der Anpassung und des Lernens auf allen genannten Ebenen. Solche Prozesse brauchen sehr viel Zeit. Das verträgt sich schwer mit einem ungeduldigen Warten auf schnell „messbare“ Effekte.

Als wichtig erachten die Autoren zudem, Maßnahmen zu treffen, mit denen man die Akzeptanz von Bildungsstandards bei den Betroffenen erhöhen kann. Essenziell sind allem voran Möglichkeiten, die Lehrenden einzubeziehen, sowie die politisch neuen Ausrichtungen unmittelbar mit der Lehrerbildung zu verknüpfen.

Nun darf man bei der Implementation von Bildungsstandards nicht vergessen, dass diese *keine* Unterrichtsstandards sind. Dem entsprechend ist es auch unsinnig, den Unterricht darauf auszurichten, Aufgabestellungen zur Überprüfung von Lernerfolgen einzuüben nach dem Motto „Teaching to the test“. Das aber ist gar nicht so leicht zu verhindern, denn mit Bezug auf O’Neil, Abedi, Miyoshi et al (2004) formulieren die Autoren: „Tests sind nicht einfach nur Leistungsmessungen, sondern selbst Lernobjekt ...“ (S. 58). Gleichzeitig dürfen sie aber eben genau *nicht* zum eigentlichen Lernziel werden. Zudem wird darauf hingewiesen, dass gute Testsysteme unglaublich aufwändig sind. Daher raten die Autoren auch davon ab, „weder ausschließlich noch primär auf die Etablierung einer Testkultur als Steuerungsmittel“ (S. 509) zu setzen. Würde man dies tun, entstünde zudem die Gefahr, dass man in diesen Bereich unnötig viel Geld investiert, das in anderen Bereichen fehlt.

Schließlich ist das alles nur sinnvoll, wenn man das Ergebnis von Evaluationen (in Form von Testaufgaben), mit denen man überprüft, ob Bildungsstandards erreicht wurden, den betroffenen Ländern, Schulen und Personen auch verständlich rückmeldet. Das Feedback der Ergebnisse ist aktuell noch eine offene Stelle, die aber extrem wichtig (a) für die Akzeptanz sowie (b) dafür ist, dass auch ein Prozess der Qualitätsentwicklung in Gang gesetzt wird.

Schließlich machen sich die Autoren stark für mehr *Autonomie und Eigenverantwortung* der Einzelschule (was man übrigens auch auf die Hochschule direkt übertragen kann!): „Nur wenn eine sachgemäße Zuordnung von Verantwortlichkeit zusammen mit der Befähigung und den Mitteln, diese auch wahrzunehmen, gesichert ist, kann Eigenverantwortung tatsächlich gelebt werden. Voranzutreiben ist ein Kulturwandel weg von einer dichten, hierarchiebetonten und verwaltungsorientierten Aufsicht und Detailkontrolle hin zu mehr Vertrauen und Eigenverantwortung und damit einer stärkeren Handlungsfähigkeit der Schulen“ (S. 512).

Schließlich plädieren die Autoren für Investitionen in den Bildungsbereich, ohne die keine Tiefenwirkung der jetzt eingeschlagenen neuen Richtung zu erreichen sei. Zudem weisen sie darauf hin, dass auch Ressourcen für die Behebung aufgedeckter Mängel zur Verfügung gestellt werden müssen, denn sonst ergäbe das gesamte (teure) Unterfangen keinen Sinn (S. 515).

Meine Gedanken zur Verbindung zum Hochschulsektor

Also wenn ich mir diese Expertise und so einiges mehr, was ich zum Thema Kompetenz, Kompetenzerfassung und PISA angesammelt habe, anschau, dann habe ich den Eindruck, das man – bei aller Kritik – dem Schulbereich zugestehen muss, dass er weiter ist als der Hochschulsektor, denn: Dort reden wir ja seit langem (es sind nun fast schon 10 Jahre!) von *Standards*, denn die sollen ja den europäischen Hochschulraum herstellen helfen, und natürlich auch von *Kompetenzen* und allem voran auch von einer „*Outputsteuerung*“, aber meiner Erfahrung nach ist der Output de facto an den Hochschulen ziemlich egal. Vor allem der Output in Sachen „Kompetenzen“ interessiert eigentlich kaum, wahrscheinlich deshalb weil man ihn noch weniger „messen“ kann als den Output einer allgemein bildenden Schule. Dass auch das schwer ist und Testergebnisse allenfalls ein Baustein bei der Qualitätssicherung sein können, zeigt die Expertise von Oelkers und Reusser gut. Vor allem aber zeigt sie, wie viele Gedanken man sich über dieses Thema macht, wie man sich zumindest um Konzepte bemüht, welche die Qualitätssicherung selbst zum Gegenstand der Qualitätsentwicklung machen wollen. Und worüber geht der Diskurs an den Hochschulen? Der hängt sich eher an Rankings auf – als Ergebnis von Studierendenbefragungen des CHE, an der Frage, welche Studiengänge akkreditiert sind und die Akkreditierungsagenturen selbst starren auf Modulhandbücher, die man am besten nach einem bestimmten Schema F verfasst, um auf der sicheren Seite zu sein.

Dass sich Standards auch auf Ressourcen beziehen müssten, das ist ein Hinweis in der Expertise, der zwingend auch für die Hochschule angewandt werden sollte!! Hier liegt nämlich ein ganz massiver Strukturfehler