

Leipzig, 12. Mai 2016

Co-Referat „Die Passauer Standards und Indikatoren für die Lehrerbildung – Konzeption, Einsatzmöglichkeiten und erste Implementationserfahrungen“ (Prof. Dr. Jutta Mägdefrau) | Impulsreferat Podiumsdiskussion Session 2

Anja Weber | Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) | TU Dresden

Bildungsstandards und Qualitätsmanagement sind eng miteinander verknüpft. Was für die Schulen in Deutschland seit PISA immer normaler wird und immer mehr Fächer und Schulformen einschließt, ist für universitäre Studiengänge unüblich und ein Spezifikum der Lehramtsausbildung. Zwar werden Bildungsziele auch an Universitäten für alle Studiengänge in Form von Kompetenzbeschreibungen formuliert. Die Entwicklung von Kompetenzstandards und entsprechender Messverfahren ist aber im Zusammenhang mit Qualitätsmanagement an Hochschulen Neuland bzw. eher Gegenstand der bildungswissenschaftlichen Kompetenzforschung.

Ich möchte deshalb an dieser Stelle die generelle Funktion solcher Standards andiskutieren und einige offene Fragen aufwerfen, die m.E. in der Fachdiskussion noch nicht ausreichend geklärt sind. Ich möchte damit gleichzeitig den Bogen zu Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementkonzepten schlagen.

Kompetenzstandards sind keine Grundlage für Evaluationsinstrumente

Die Orientierung an Standards geht mit der Forderung einher, der Aufbau von Kompetenzen, z.B. durch ein LA-Studium, müsse empirisch überprüfbar sein (vgl. z.B. Budde 2012, 214). Verstanden wird darunter das Messen von Kompetenzen mittels verschiedener Verfahren. Denkt man in der Logik des Qualitätsmanagements, dann bedeutet die Formulierung von Standards dieser Art – also personenbezogener Standards – de facto auch die Evaluation der Leistung von Bildungseinrichtungen durch das Abprüfen des „Outputs“ anhand solcher Standards. Das wirft die Frage auf, ob das auf dem in Frage stehenden Komplexitätsniveau eines universitären Bildungsganges machbar und sinnvoll ist? Ich tendiere sehr eindeutig zu einem „Nein“ als Antwort.

Am simpelsten lässt sich das technisch begründen: Die Verfahren sind sehr aufwändig und bislang auch noch nicht weit genug entwickelt. Inwiefern sie das jemals sein können, ist eine andere Diskussion. Evaluationsinstrumente dagegen sollten – wenn sie Steuerungsinstrumente sein sollen – zeitnah auswertbar sein und nicht jahrelanger Auswertung und Interpretation bedürfen.

Derzeit werden in der bildungswissenschaftlichen Kompetenzforschung mithilfe verschiedener Instrumente hauptsächlich Vergleichsstudien (zwischen verschiedenen Standorten; zwischen regulär Ausgebildeten und Quereinsteigenden; Längsschnittstudien) durchgeführt. Die Instrumente messen hauptsächlich einzelne Wissensselemente und simulieren Praxis als Gedankenexperiment und Wissen über Praxis. Von der eigentlich erstrebten Messung von Performanz sind sie hingegen weit entfernt. Über die Ursachen der festgestellten Unterschiede in Vergleichsstudien lassen sich nur Vermutungen anstellen. Für Erkenntnisse über Kausalzusammenhänge mittels solcher Instrumente wären dagegen experimentelle oder quasiexperimentelle Designs notwendig, wie sie in der Herkunftsdisziplin der Kompetenzforschung, der Psychologie, üblich sind.

Es gibt aber auch ein logisches Argument gegen Evaluationen in Form von Outputkontrolle. Die Universitäten als Bildungsinstitutionen verfügen über eigene Mechanismen der Leistungsüberprüfung. Wenn die universitäre Ausbildung an Zielkompetenzen ausgerichtet ist, dann müssen Prüfungen das prüfen, dazu sind sie da; die Prüfungsformen kranken dabei prinzipiell an dem gleichen Problem wie Kompetenzmessverfahren: Kompetenzen sind (in einer älteren und sehr viel plausibleren Begriffsvariante) lediglich Dispositionen, verschiedenste (berufliche) Situationen meistern zu können; ich kann also nur auf der Grundlage von pädagogischen Modellen vermuten, welches Wissen, welche (technischen) Fähigkeiten bei der Berufsausübung vonnöten sein werden, und hierzu auch auf Ergebnisse der Kompetenzforschung zurückgreifen.

An Kompetenzen orientierte Didaktik geht von der Zielkompetenz rückwärts vor über die Dimensionierung und Zerlegung der angestrebten Gesamtkompetenz in Teilkompetenzen bis hin zum Curriculum.

Wichtig scheint mir dabei, dass der Schritt von der Input- zur Outputorientierung eine Individualisierung der Lernprozesse ermöglicht, dass also der Weg zur Kompetenz XY nicht standardisiert, sondern im Gegenteil an individuellen Lernbedürfnissen ausgerichtet werden könnte. Das heißt für Kompetenzstandards, dass sie den letzten Schritt (Curriculum) notwendiger- und sinnvollerweise den begleitenden Mentor*innen und Dozent*innen überlassen und erst in der Ausgestaltung dieses Schrittes entsteht die Wirkung der Standards: Konkret orientieren sie sich also an der praxisorientierten Frage „Wie kann ich als Mentor*in / Dozent*in dazu beitragen, dass die Studierenden am Ende des Praktikums ein bestimmtes Kompetenzniveau erreichen?“, also welche Aufgaben stelle ich, wie umfangreich gestalte ich Vor- und Nachbereitung von Unterrichtsstunden oder Hospitationen, welche Auswertungsstrategien sind geeignet, Reflexionsprozesse in Gang zu setzen, wie gehe ich auf die individuellen Stärken und Schwächen der Studierenden ein usw. Vom Standpunkt der Qualitätssicherung werden hier u.a. Mentor*innenschulungen bedeutsam. Eine interessante Frage wäre also z.B.: Inwiefern werden die Standards in dieser Richtung genutzt.

In Bezug auf Fragen der Qualitätssicherung sind so gesehen Lehrveranstaltungs- und Praktikumsevaluationen die wichtigsten Instrumente zusammen mit dem Aufbau von Kommunikationsstrukturen über Kommunikationsgelegenheiten, -anreize und -infrastrukturen, die curriculare Abstimmungen zwischen verschiedensten Akteur*innen ermöglichen und wahr-

scheinlich machen. Die in Passau entwickelten Standards für die Praxisphasen in der Lehrer*innenausbildung sind solche Kommunikationsangebote, die v.a. das Ziel transparenterer Anforderungen für die Beteiligten sowie eine Verbesserung der Verzahnung von universitärer und schulischer (Aus-)Bildung verfolgen.

Kompetenzstandards dienen der Kommunikation und Orientierung aller Beteiligten, sie können als echte Outputorientierung Lernprozesse individualisieren

Der Passauer Standardkatalog bedient also genau das, was ich als die wichtigste Kernfunktion solcher Standards einschätzen würde. Er ist ein Kommunikationsangebot in mehr als einer Hinsicht. Zunächst ist schon die möglichst breite Diskussion von Standards eine wichtige Kommunikationsgelegenheit, als sie über die häufig beim Organisatorischen verweilende Koordination der Einzelpraktika weit hinausgeht. Sie könnten insofern einige Durchschlagskraft entfalten, weil sich alle Beteiligten zunächst ein geteiltes Verständnis des Gegenstands erarbeiten müssen.

Für die individuelle Praktikumsituation bieten die Standards z.B. ein Hilfsmittel für die gemeinsame Auswertung der Praktika zwischen Studierenden und Mentor*innen bzw. zwischen Studierenden und Dozent*innen. Sie können für Selbst- wie für Fremdeinschätzungen der Lernergebnisse genutzt werden. Die Studierenden können sie u.a. für die Portfolioarbeit nutzen. Sie können auch dazu dienen, die Kommunikation zwischen schulischen Mentor*innen und universitären Dozent*innen zu rahmen.

Ein positiver Effekt der Formulierung verschiedener Kompetenzniveaus könnte darüber hinaus eine angemessene Bescheidenheit gegenüber den überzogenen Erwartungen sein, die Politik, Schulen, aber auch die Studierenden an den berechenbaren und unmittelbar berufsqualifizierenden Output universitärer Lehrer*innenbildung oft haben. Die Standards rufen ins Bewusstsein, dass Kompetenzentwicklung prinzipiell nie abgeschlossen ist und dass die erste Phase der Lehrer*innenbildung ja im Prinzip erst die Grundlegung für die weitere Kompetenzentwicklung während des Referendariats und im Laufe eines langen Berufslebens leistet.

Professionelle Kompetenz in ihrer Gesamtheit ist keine sinnvolle, sondern vielmehr eine gefährliche Zielgröße

Problematische Aspekte sehe ich gegenüber den bisher diskutierten Potenzialen und Nutzungsmöglichkeiten in dem Anspruch, professionelle Kompetenz in ihrer Ganzheit bestimmen zu wollen, desweiteren in der nivellierenden Wirkung von Standards sowie in der technizistischen Idee, die im Kompetenzbegriff steckt und die sich mit der gleichermaßen vorhandenen ganzheitlichen bzw. humanistischen Vorstellung von Bildung beißt, die ja ein essenzieller Bestandteil der Institution Universität ist und gerade auch in der Lehrer*innenbildung eigentlich unhintergebar bleibt. Durch Kompetenzmodelle sollte versucht werden, den Zielkonflikt zwischen Bildung und Qualifizierung zu bearbeiten, also zwischen einem prinzipiell zweckfreien Verständnis von Lernen und einem ökonomisch reduzierten, auf die Entwicklung der Produktivkräfte bzw. die Akkumulation von Humankapital gerichteten Verwertungszusammenhang. Der Kompetenzbegriff bzw. Kompetenzmodelle können diesen Widerspruch bestenfalls markieren und bearbeitbar machen, sie können ihn aber NICHT überwinden, da es sich um einen gesellschaftlichen (und praktischen) Widerspruch

handelt. Solange man versucht ihn theoretisch aufzulösen, verdoppelt man ihn lediglich bzw. neigt ungewollt durch die Verknüpfung der technizistischen Vorstellung, man könne Kompetenzen herstellen oder vermitteln, mit einem ambitionierten ganzheitlichen Verständnis von Bildung als Persönlichkeitsentwicklung, zum Totalitarismus, auf jeden Fall zum Konformismus. Das angestrebte ‚Produkt‘ reduziert sich dann auf das, was Foucault mit Blick auf Biopolitiken und Humankapitaltheorie in der Zuspitzung durchaus treffend „Kompetenzmaschinen“ nennt.

Unterschwellig und vermutlich ungewollt stecken solche Tendenzen auch in den in Passau entwickelten Standards, insbesondere in der Kompetenzdimension „Handeln als Lehrperson – Lehrerrolle“. Während in den anderen Dimensionen die Indikatoren relativ konkret werden und m.E. die Praxissituation wirklich strukturieren können, bleiben die die Lehrerrolle betreffenden Indikatoren unscharf und erinnern an ‚Kopfnote‘. Professionelle Kompetenz ist ein vielschichtiges Konglomerat aus Wissen, Können, Wollen und vielem mehr. Sie besteht u.a. darin, selbständig Unterricht auf ein Ziel hin zu planen und diese Planungen situativ anzupassen oder fallen zu lassen, wo das notwendig wird. Der Beruf ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Situativität und Improvisation. Jede Lehrperson trägt demgemäß ein hohes Maß an individueller Verantwortung und kann dieser Verantwortung auch nur gerecht werden, wenn sie ein dementsprechendes Maß an Entscheidungsautonomie besitzt. Man hört in der Lehrer*innenbildung immer wieder den Satz, dass es nicht um Patentrezepte für Unterrichtssituationen gehen könne. Genausowenig gibt es die professionelle Kompetenz im Singular. Wenn Standards formuliert werden, dann sollte man Aspekte der Persönlichkeit und der Rollengestaltung außen vor lassen. Die Übernahme der Rolle und der Aufbau von Rollendistanz sind Voraussetzungen dafür, dass eine Lehrperson in der Schule (wie in jedem anderen Berufsfeld auch) bestehen und das Berufsfeld und die Gesellschaft über bloßen Rollenkonformismus hinaus gestalten und bereichern kann. Was das im Einzelnen bedeutet, ist aber eine subjektive Entscheidungs- und Gestaltungsaufgabe, für die Standards nur ein Hilfsmittel unter anderen sein können.

Um eines abschließend klarzustellen, es ging mir hier nicht darum, die Implementierung von Standards einer generalisierten Kritik zu unterziehen, vielmehr darum, die sinnvollen Anwendungsmöglichkeiten von Standards als Reflexionsinstrument und Grundlage einer Beratungspraxis für angehende Lehrer*innen von einigen problematischen und praktisch nicht umsetzbaren Erwartungen der Steuerung durch Hochschulpolitik und Management zu unterscheiden.

Die Orientierung an personengebundenen Standards könnte dementsprechend ergänzt werden um die Formulierung institutioneller Standards, die die Rahmenbedingungen definieren, die förderlich für die Entwicklung von Kompetenzen sind und die in der einseitigen Outputorientierung gern ausgeblendet werden. Diese könnten ohne weiteres Gegenstand von Evaluationen werden und sie wären im Gegensatz zum Kompetenzerwerb, den man nur rahmen und fördern kann, tatsächlich steuerbar.