

**ZUR ENTWICKLUNG
KOMPETENZORIENTIERTER STANDARDS
IN DER BERUFLICHEN ERSTAUSBILDUNG:**

Eine europapolitische Idee im Lichte der
Berufsbildungsforschung

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades einer
Diplom-Handelslehrerin im Studiengang Wirtschaftspädagogik
an der Universität Konstanz

Verfasserin: Kathrin Huber
Markgrafenstraße 52
78467 Konstanz

Bearbeitungszeit: 6. Dezember 2006 - 13. Februar 2007

1. Gutachter: Prof. Dr. Thomas Deißinger
2. Gutachter: Prof. Dr. Jens Südekum

Konstanz, den 13. Februar 2007

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS.....	VI
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	VIII
1 THEMATISCHE EINFÜHRUNG UND PROBLEMSTELLUNG.....	1
2 DAS KONZEPT NATIONALER BILDUNGSSTANDARDS FÜR DEN ALLGEMEINBILDENDEN SCHULBEREICH.....	5
2.1 Die Vorgeschichte der Diskussion um Bildungsstandards: PISA und die Schattenseiten des deutschen Bildungswesens.....	5
2.1.1 Die Abstinenz Deutschlands von internationalen Vergleichs- studien und das Scheitern von Reformen	5
2.1.2 Paradigmatischer Wechsel in der Steuerung von Bildungspro- zessen.....	7
2.2 Nationale Bildungsstandards – die Konzeption der Klieme-Expertise.....	8
2.2.1 Zur Konstruktion von Bildungsstandards.....	8
2.2.2 Konstituierende Konzeptionsmerkmale der nationalen Bil- dungsstandards.....	10
2.2.2.1 <i>Kognitionspsychologisches Verständnis von Kompetenz.....</i>	<i>10</i>
2.2.2.2 <i>Kerncurricula und Bildungsstandards als Referenzrah- men eines integrierten Steuerungssystems.....</i>	<i>11</i>
2.2.2.3 <i>Stufenskalierung und Kumulativität von Kompetenzen.....</i>	<i>12</i>
2.2.2.4 <i>Fachbezogene Interpretation der Bildungsstandards</i>	<i>12</i>
2.2.3 Funktionen von Bildungsstandards	13
2.3 Bildungspolitischer Reformkurs: Die Strategie eines umfassenden Bildungsmonitorings auf der Basis länderübergreifender Bildungs- standards.....	14
2.3.1 Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz.....	14
2.3.2 Zur Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bil- dungsmonitoring.....	16

3	IMPLEMENTATION DER BILDUNGSSTANDARDS IN DER ALLGEMEINBILDUNG – REAKTIONEN AUS THEORIE UND PRAXIS	18
3.1	Bildungsstandards – die Curriculum- und Lernzieldiskussion der 1970er-Jahre in neuem Gewand?	18
3.2	Curriculumtheoretische Fragestellungen im Kontext der Diskussion um Standards.....	19
3.2.1	Von Bildungsinhalten zu fachbezogenen Kompetenzstandards – Fort- oder Rückschritt?.....	20
3.2.2	Die bildungstheoretische Frage nach der Legitimation der Bildungsstandards.....	22
3.3	Erfahrungen mit der ‚ersten Generation‘ der Kompetenzstandards im Rahmen der Lernstandserhebungen (LSE) in Nordrhein-Westfalen.....	23
3.4	Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zur Monitoringstrategie der Kultusministerkonferenz.....	25
4	KOMPETENZSTANDARDS FÜR DIE BERUFLICHE ERSTAUSBILDUNG	27
4.1	Handlungserfordernisse für die berufliche Bildung	27
4.1.1	Bildungsstandards und die Frage der Wertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung	29
4.1.2	Europäische Entwicklungen in der Berufsbildung – kompetenzorientierte Standards als Wegbereiter eines nationalen Qualifikationsrahmens.....	30
4.1.2.1	<i>Europäische Bildungspolitik im Zeichen der Globalisierung.....</i>	<i>31</i>
4.1.2.2	<i>Der Europäische Qualifikationsrahmen als gemeinsames Bezugssystem</i>	<i>31</i>
4.1.2.3	<i>Implikationen für das deutsche Berufsbildungssystem.....</i>	<i>33</i>
4.2	Paradigmenwechsel in der Steuerung des beruflichen Bildungswesens.....	35
4.2.1	Ein Regulierungsmodell nach SLOANE.....	35
4.2.2	Die Frage der Steuerungspolitik im Hinblick auf die Leitkategorien der deutschen Berufsbildung.....	36

4.3 Berufliche Handlungskompetenz im Vergleich mit dem Kompetenzverständnis der Klieme-Expertise.....	37
4.3.1 Kognitionstheoretischer versus handlungstheoretischer Kompetenzansatz.....	38
4.3.2 Fachbezug versus Handlungsfeldbezug.....	39
4.3.3 Kompetenz als situationsinvariantes versus situationsvariantes Konstrukt	40
4.4 Bildungsstandards und das Lernfeldkonzept.....	42
4.4.1 Zur Bestimmung von Domänen im Bereich der Berufsbildung.....	42
4.4.2 Das didaktische Konzept der Lernfelder	43
4.4.2.1 <i>Der Outcome- und Kompetenz-Begriff im Kontext der Lernfelder</i>	<i>44</i>
4.4.2.2 <i>Lernfelder als Schnittmenge von Inhalten und beruflichen Aufgaben.....</i>	<i>45</i>
4.4.3 Das Verhältnis von Bildungsstandards zu Lernfeldern	45
4.4.4 Die Problematik fachbezogener Standards im berufsbildenden Kontext: Eine Gegenüberstellung der Positionen SLOANES und TENORTHS	48
4.4.5 Zwischenfazit.....	49
4.5 Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen – eine vom BMBF in Auftrag gegebene Expertise.....	51
4.5.1 Berufliche Handlungskompetenz im Kontext der Ausbildungsordnungen	52
4.5.2 Berufliche Handlungskompetenz im Kontext der KMK-Rahmenlehrpläne	53
4.6 Anregungen für die Entwicklung von Kompetenzstandards für das duale System beruflicher Erstausbildung.....	55
4.6.1 Standards für den schulischen Lernort: Zur Gestaltung lernfeldspezifischer, handlungskompetenzbasierter Standards – das kategoriale Kompetenzgefüge nach SLOANE.....	55
4.6.2 Standards für den betrieblichen Lernort: Zur Gestaltung EQR-konformer Kompetenzstandards – das Forschungsprojekt ‚Europäisierung der Berufsbildung‘ (EuroB) der Volkswagen Coaching GmbH.....	58

4.6.2.1	<i>Kompetenzstandards als Basiseinheit europaweit trans- parenter Qualifikationen</i>	<i>59</i>
4.6.2.2	<i>Identifizierung, Formulierung und Dokumentation von Kompetenzstandards.....</i>	<i>61</i>
4.6.2.3	<i>Kritische Reflexion der EuroB-Konzeption</i>	<i>64</i>
5	SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK	66
	ANHANG.....	68
	LITERATURVERZEICHNIS.....	75

Abkürzungsverzeichnis

AO	Ausbildungsordnung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BER	Bundeselternrat
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BLBS	Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung (seit 1998)
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1994-1998)
BMW	Bundesministerium für Wirtschaft (1949-1998)
BMWA	Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (2002-2005)
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
ECVET	European Credit Transfer System for Vocational Education and Training
EQF	European Qualifications Framework
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EU	Europäische Union
EuroB	Europäisierung der Berufsbildung
FISS	First International Science Study
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
GmbH	Gesellschaft mit beschränkter Haftung
IBB	Institut für Berufsbildung der Universität Kassel
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
i.e.S.	im engeren Sinn
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (deutsche Bezeichnung für PIRLS)
IGLU-E	IGLU-Ergänzungsstudie (nationale Ergänzungsstudie zu PIRLS/IGLU)
IQB	Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen
i.S.	im Sinne
IT	Informations- und Telekommunikationstechnik
IW	Institut der deutschen Wirtschaft Köln
KMK	Kultusministerkonferenz

LfS/QA	Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur Nordrhein-Westfalen
LSE	Lernstandserhebung
NQF	National Qualifications Framework
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
NRW	Nordrhein-Westfalen
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
o.S.	ohne Seitenangabe
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PISA-E	PISA-Ergänzungsstudie (nationale Ergänzungsstudie zu PISA)
RLP	Rahmenlehrplan
SOFI	Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study (seit 2003: Trends in International Mathematics and Science Study)
ULME	Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen in der beruflichen Bildung
URL	Uniform Resource Locator
VLW	Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen
VW	Volkswagen
WSI	Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung
zit.	zitiert

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Input- und Outputorientierung im Vergleich	7
Abb. 2:	Bildungsstandards in der Konzeption der Expertise	10
Abb. 3:	Zentrale LSE in Klasse 9, NRW (2005): Prozentuale Verteilung der Schüler auf die Kompetenzniveaus im Bereich ‚Deutsch – Schreiben‘ 2005.....	24
Abb. 4:	Einordnung der Bildungsstandards als curriculares Steuerungsinstrument.....	35
Abb. 5:	Kompetenz als Disposition und Aufgabenbearbeitung als Performanz	38
Abb. 6:	Problemkontexte der Kompetenzdefinition	40
Abb. 7:	Konzeption der Standards versus Lernfeldkonzeption	44
Abb. 8:	Lernfelder als Schnittmenge von Inhalten und Aufgaben.....	45
Abb. 9:	Aufgabenorientierung als gemeinsamer Fokus von Bildungsstandards und Lernfeldern	46
Abb. 10:	Kategoriales Kompetenzgefüge	56
Abb. 11:	Systematik europäischer Zertifizierung	60
Abb. 12:	Kompetenzstandards und Berufsbilder	60

1 THEMATISCHE EINFÜHRUNG UND PROBLEMSTELLUNG

Das schlechte Abschneiden deutscher Schüler¹ in internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA hat in Deutschland sowohl in wissenschaftlichen und politischen Kreisen als auch in der Öffentlichkeit für Erschütterung gesorgt. Die dem deutschen Bildungswesen in diesem Zusammenhang attestierten erheblichen Mängel haben zu einem Überdenken der vorherrschenden Bildungsprozesse und -strukturen geführt und waren Auslöser für umfassende, ungewöhnlich dynamische Reformbestrebungen, in deren Kontext auch die aktuell sehr intensiv und kontrovers geführte Diskussion über Bildungsstandards verortet werden kann, die als ein möglicher Ansatz zur Bewältigung der Bildungsmisere in der Bundesrepublik wahrgenommen werden.

Mit der grundlegenden Zielsetzung eines auf langfristige Qualitätssicherung und -entwicklung ausgerichteten Bildungsmonitorings reagierte die Kultusministerkonferenz (KMK) in den Jahren 2003 und 2004 mit der verbindlichen Einführung nationaler, outcome-/kompetenzorientierter Bildungsstandards in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache sowie in den Naturwissenschaften für bestimmte Jahrgangsstufen und Schulabschlüsse im allgemeinbildenden Bereich und leitete damit einen „Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik im Sinne von ‚outcome-Orientierung‘, Rechenschaftslegung und Systemmonitoring“ (KMK, 2004a, S. 6) ein. Zwar basiert das bisherige Vorgehen der Bildungsminister weitgehend auf einer im Frühjahr 2003 von einer Arbeitsgruppe des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erstellten Expertise ‚Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards‘ (Klieme et al., 2003) – dem sog. ‚Klieme-Gutachten‘. Zieht man jedoch in Betracht, dass der Paradigmenwechsel in der Gestaltung und Steuerung des Bildungswesens „ohne eine gesamtgesellschaftliche Diskussion, ohne eine fundierte wissenschaftliche Politikberatung“ (Czycholl, 2006, S. 41) stattfindet, kam diese Reaktion sehr überraschend und wird bisweilen auch als überstürzt kritisiert.

Während die Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulwesen bereits in die Phase der Realisierung eingetreten sind – sich in diesem Bildungsbereich somit die Frage, ob man Standards einführen soll, im Grunde erübrigt hat und der Fokus der Diskussion vielmehr auf die Durch- und Umsetzung sowie die Ausdehnung des Konzepts gerichtet ist (Orth, 2004, S. 5) –, stellt sich im Hinblick auf das Berufsbildungssystem die Frage, welche Konsequenzen sich aus der im allgemeinbildenden Kontext entstandenen Konzeption kompetenzorientierter Standards für die berufliche Erstausbildung ergeben.

¹ Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird im Folgenden nur die maskuline Form verwendet.

Da in beiden Subsystemen des deutschen Bildungssystems gleiche Bildungsabschlüsse in Form allgemeiner Berechtigungen erworben werden können, ergibt sich zunächst eine unmittelbare Betroffenheit berufsbildender Schulen durch die Standardsetzung im allgemeinbildenden Bereich, vor deren Hintergrund die Debatte um die Wertigkeit berufs- und allgemeinbildender Abschlüsse neu entfacht wurde (*BER/BLBS/VLW, 2005, S. 45f.; Kehl, 2005a, S. 44*). In diesem Zusammenhang muss insbesondere in Bezug auf die vollzeitschulischen Bildungsgänge beruflicher Schulen der Frage nachgegangen werden, wie eine Anschlussfähigkeit an den allgemeinbildenden Bereich gewährleistet und die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung aufrechterhalten werden kann. Während infolge dieser Argumentation die Notwendigkeit, das Thema Bildungsstandards auch aus dem Blickwinkel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu beleuchten, in erster Linie damit begründet wird, eine Abkoppelung des berufsbildenden Subsystems zu verhindern, wird die Forderung nach Reformen auch im berufsbildenden Bereich selbst laut (*Sloane/Dilger, 2005, S. 11*).

Wenngleich im berufsbildenden Kontext bislang keine internationalen Vergleichsstudien zur Überprüfung der Leistungsfähigkeit des Berufsbildungssystems durchgeführt wurden, mehren sich die Stimmen, die eine den PISA-Ergebnissen ähnlich schlechte Performanz der Schüler berufsbildender Schulen vermuten (*Baethge/Buss/Lanfer, 2003, S. 77*); wonach aus dem gleichen Grund wie im allgemeinbildenden Bereich – der an internationalen Maßstäben ausgerichteten Qualitätssicherung – eine Ausdehnung der Innovationsoffensive im Sinne eines standardbasierten Monitorings gefolgt von entsprechenden Schulentwicklungsmaßnahmen auf den berufsbildenden Bereich durchaus nahe liegt.

In Bezug auf das die deutsche berufliche Erstausbildung dominierende duale System ist die bislang vorrangig den schulischen Bereich fokussierende Diskussion um Standards auf die Ausbildung in der betrieblichen Praxis auszuweiten. Auch ausbildende Betriebe, die selbst im Hinblick auf eine Gewährleistung der notwendigen Berufsausbildungsreife Standards für allgemeine Schulabschlüsse einfordern, sind auf den Prüfstand zu stellen; verbindliche Kompetenzstandards sind dafür eine Voraussetzung.

Darüber hinaus ergibt sich für den berufsbildenden Bereich ein weiterer, aus der europäischen Berufsbildungspolitik hervorgehender Handlungsbedarf:

So wurde im Zuge des Lissabon-Brügge-Kopenhagen-Prozesses im Jahre 2004 vom Europäischen Rat in Maastricht die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR/EQF) vereinbart, mit der Zielsetzung, die Mobilität und Transparenz zwischen und innerhalb der nationalen Bildungs- und Beschäftigungssysteme in Europa

zu fördern. Mit der Konzeption eines auf Lernergebnisse ausgerichteten europaweiten Referenzrahmens, dem EQF, wird außerdem eine nachhaltige Qualitätssicherung und -steigerung im Bereich der Berufsbildung sowie deren Aufwertung gegenüber der schulisch-akademischen Bildung im europäischen Raum anvisiert (*Hanf/Rein, 2006, o.S.; Sellin, 2005, S. 2f.*). Besonders im Hinblick auf die in diesem Zusammenhang auch für Deutschland zur Debatte stehende Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR/NQF) kommt der Thematik kompetenzbasierter (Qualitäts-)Standards im Kontext der Europäisierung der Berufsbildung eine große Bedeutung zu.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die momentan im allgemeinbildenden Schulbereich sehr konkret formulierten und bereits in der Phase der Realisierung befindlichen Reformbestrebungen bzgl. der Einführung outputorientierter Bildungsstandards für das Feld der Berufsbildung im Hinblick auf sowohl nationale als auch internationale Entwicklungsperspektiven erhebliche Relevanz aufweisen.

Fraglich ist jedoch, inwiefern die, im Wesentlichen in der Klieme-Expertise dargestellten, theoretischen Überlegungen ‚kompatibel‘ sind mit den im berufsbildenden System bereits entwickelten und erprobten Konzepten und Ordnungsmitteln; oder welche Schwierigkeiten – SLOANE/DILGER sprechen von „Dilemmata“ im Sinne konzeptioneller Unterschiede oder gar Unvereinbarkeiten – bei einer Verbreiterung und Übertragung des Konzeptes nationaler Bildungsstandards entstehen können (*Sloane/Dilger, 2005, S. 3*) und ob folglich u.U. eine an die Spezifika der Berufsbildung angepasste Konzeption erforderlich ist.

Im Rahmen dieser Arbeit möchte ich, basierend auf dem derzeitigen Stand der Berufsbildungsforschung, diesen Fragen nachgehen. Dabei soll die Thematik outputorientierter Standards, ausgehend von aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen auf nationaler und europäischer Ebene, für den Bereich der beruflichen Erstausbildung aufgegriffen und vor dem Hintergrund der in diesem Zusammenhang geführten wissenschaftlichen Diskussion besprochen werden.

Die vorliegende Arbeit ist in drei Teile gegliedert. Der erste Abschnitt fokussiert das Konzept nationaler Bildungsstandards für den allgemeinbildenden Bereich. Zunächst soll einleitend die Vorgeschichte der deutschen Diskussion um Bildungsstandards skizziert werden. Anschließend folgt eine Erläuterung der wesentlichen Aspekte der von KLIEME ET AL. für das allgemeinbildende Schulwesen ausgearbeiteten Expertise ‚Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards‘. Vor diesem Hintergrund werde ich die in

Anlehnung an das Klieme-Gutachten konzipierten Bildungsstandards der KMK sowie deren Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring kurz vorstellen.

Im zweiten Teil sollen erste Reaktionen aus Theorie und Praxis auf die Implementation der Bildungsstandards in der Allgemeinbildung aufgezeigt werden, da ich es im Hinblick auf eine Auseinandersetzung mit der Standardisierungsthematik aus der Perspektive der Berufsbildung für unerlässlich halte, im Vorfeld auch auf die bisherigen Erfahrungswerte aus der Allgemeinbildung einzugehen. Diese können als Grundlage für weitere Überlegungen zur Entwicklung in Teilen ähnlicher Standards für die Berufsbildung dienen, um möglicherweise bereits bekannte Fehlentwicklungen von vornherein ausschließen zu können.

Ausgehend von den Ausführungen zum allgemeinbildenden Schulbereich wird die Thematik kompetenzbasierter Standards im dritten Teil der Arbeit aus der Perspektive der Berufsbildung beleuchtet. Im Aufbau analog zum ersten Teilabschnitt werde ich zunächst den Handlungsbedarf für die berufliche Bildung bzgl. der Entwicklung output-orientierter Standards herleiten sowie auf die Bedeutung des damit einhergehenden paradigmatischen Wechsels – von der Input- zur Outputorientierung – in der Steuerung des beruflichen Bildungswesens eingehen.

Zur Überprüfung der Realisierbarkeit eines Transfers der Kompetenzstandards nach KLIEME ET AL. in das berufliche Bildungswesen soll im Anschluss daran das Konstrukt der Kompetenz in einer Gegenüberstellung der im berufs- und allgemeinbildenden Bereich vorherrschenden Kompetenzbegriffe analysiert werden. Des Weiteren geht es darum, auf didaktisch-curricularer Ebene das Verhältnis des im dualen System beruflicher Erstausbildung dominierenden Lernfeldkonzeptes zu den Klieme-Standards zu klären.

Abschließend werde ich die Entwicklung von Kompetenzstandards untersuchen, die unabhängig von den Maßgaben der Klieme-Expertise speziell auf den berufsbildenden Bereich zugeschnitten sind. Fokussiert auf das duale System als den Kernbereich der deutschen Berufsausbildung soll sowohl für den schulischen als auch für den betrieblichen Lernort aufgezeigt werden, wie berufsbezogene Kompetenzstandards entwickelt werden können.

2 DAS KONZEPT NATIONALER BILDUNGSSTANDARDS FÜR DEN ALLGEMEINBILDENDEN SCHULBEREICH

Der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit richtet sich auf den allgemeinbildenden Bereich des deutschen Schulsystems, in dessen Kontext der ursprüngliche Ansatz nationaler Bildungsstandards wurzelt. Daher behandelt der folgende Abschnitt, ausgehend von der Vorgeschichte der Standardisierungsdebatte, die konzeptionelle und bildungspolitische Entwicklung von Bildungsstandards in der Allgemeinbildung sowie deren Einbettung in eine von der KMK ausgearbeitete Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring.

2.1 Die Vorgeschichte der Diskussion um Bildungsstandards: PISA und die Schattenseiten des deutschen Bildungswesens

Nach der ersten ‚Schockwelle‘, ausgelöst durch die Mitte der 1990er-Jahre durchgeführte *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS-Studie), die den deutschen Schülern ein allenfalls mittelmäßiges Zeugnis bzgl. mathematischer und naturwissenschaftlicher Leistungen ausstellte, erschütterte die internationale Schulstudie PISA 2000 (*Programme for International Student Assessment*) die pädagogische Fachöffentlichkeit aufs Neue, indem sie den Schülerleistungen in Deutschland eklatante Defizite in den Kernkompetenzen Rechnen, Lesen und Schreiben bescheinigte.

In Bezug auf die Frage, wie es zu derartig desaströsen Untersuchungsergebnissen kommen konnte, führt SCHWIPPERT zwei Erklärungsansätze an, die im Folgenden kurz dargestellt werden sollen: „die selbstverschuldete Ahnungslosigkeit über den Zustand des Bildungssystems und [...] das falsche Vertrauen auf sich selbst steuernde Bildungsprozesse“ (Schwippert, 2005, S. 2).

2.1.1 Die Abstinenz Deutschlands von internationalen Vergleichsstudien und das Scheitern von Reformen

Betrachtet man die Beteiligung Deutschlands an internationalen Vergleichsstudien der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), muss man eine Teilnahmelücke von rund 20 Jahren feststellen, in denen kaum jemand das Leistungsniveau des deutschen Bildungssystems hinterfragt hat (*ebd.*, S. 3).

Die Tatsache, dass sich Deutschland seit den frühen 1970er-Jahren den international verbreiteten empirischen Studien entzog, sieht SCHWIPPERT nicht zuletzt in der geisteswissenschaftlichen Tradition der deutschen Erziehungswissenschaft begründet, deren vom „emphatischen Begriff der ‚Menschenbildung‘“ geprägter Anspruch Zweifel an der

Messbarkeit des Bildungsniveaus einer Person aufkommen ließ und folglich zu einer „übersteigerten Skepsis gegenüber empirischen Untersuchungen von Lernprozessen überhaupt“ (Schwippert, 2005, S. 2) führte.

Erst Anfang der 1990er-Jahre setzte ein Umdenkprozess ein – SCHWIPPERT spricht von einer „realen empirischen Wende“ (ebd., S. 3) –, in dessen Konsequenz sich sowohl Erziehungswissenschaftler als auch Bildungspolitiker allmählich zum offensichtlichen Nachholbedarf der deutschen Bildungsforschung bekannten und sich einer empirischen Überprüfung des Bildungswesens auf nationaler und internationaler Ebene stellten.

Die darauffolgenden Schulleistungsstudien TIMSS und PISA brachten derart erhebliche Schwachstellen des deutschen Bildungssystems ans Licht, dass dessen Zukunftsfähigkeit angezweifelt, die Dringlichkeit eines stetigen Systemmonitorings betont und ein substanzieller Reformprozess avisiert wurde. „Man hat selten erlebt, wie wissenschaftliche Untersuchungen in dem Maße die klassischen Argumentationslinien aufgebrochen haben und so zu ‚Meilensteinen‘ in der Bildungsdebatte wurden“ (Heinze, 2002, S. 19), in deren Kontext auch die aktuell geführte Diskussion um nationale Bildungsstandards einzuordnen ist, als deren zentraler Auslöser in der Literatur übereinstimmend die PISA-Untersuchung benannt wird (Meyer, 2006, S. 50).

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass allein eine regere Teilnahme an internationalen Vergleichsstudien auch in der Vergangenheit zu keiner Leistungsverbesserung des deutschen Bildungssystems geführt hätte. Angesichts der Tatsache, dass sich die Bildungsmisere der Bundesrepublik bereits in den frühen 1970er Jahren sowohl durch den OECD-Bericht über das deutsche Bildungswesen als auch durch die Resultate der ersten internationalen Naturwissenschaftsstudie FISS (*First International Science Study*), an der auch Deutschland noch beteiligt war, abzeichnete – die PISA-Ergebnisse insofern also keine Überraschung waren (Leschinsky, 2005, S. 834; Schwippert, 2005, S. 3) – stellt sich die Frage, weshalb nicht schon viel früher durch entsprechende Reformmaßnahmen gegen das offensichtlich zu niedrige Bildungsniveau vorgegangen wurde.

LESCHINSKY sieht einen maßgeblichen Grund für das Scheitern der in den 1960er- und 70er-Jahren durch den Deutschen Bildungsrat initiierten Bildungsreformen in dem durch Konflikthaftigkeit belasteten „Verhältnis der deutschen Erziehungswissenschaft zur Politik [...], das bis heute im Argen liegt“ (Leschinsky, 2005, S. 818). Während der Bildungsrat damals, laut LESCHINSKY, an einer ‚politisierten‘ Wissenschaft scheiterte (ebd., S. 827), drängt sich meines Erachtens bzgl. der aktuellen Situation die Frage nach der Erfolgsträchtigkeit einer die Wissenschaft dominierenden Bildungspolitik auf.

2.1.2 Paradigmatischer Wechsel in der Steuerung von Bildungsprozessen

SCHWIPPERT bezieht sich in seinem zweiten Erklärungsansatz für die durch PISA offen-gelegte deutsche Bildungsmisere auf die Steuerung von Bildungssystemen und spricht damit einen für die Diskussion um Bildungsstandards bedeutsamen ordnungspolitischen Bezugspunkt an, bei dem es – im Vorfeld didaktisch-organisatorischer Fragestellungen – zunächst um Steuerungsfragen des Systems geht, also darum, „welche inhaltlichen und/oder strukturellen Vorgaben gemacht werden, um Bildung zu lenken“ (Sloane/Dilger, 2005, S. 4).

Legt man Unterricht in einem ökonomischen Verständnis als einen schulischen Produktions- bzw. Wertschöpfungsprozess aus, bestehend aus einer Input-, Prozess- und Outputphase, so kann man feststellen, dass in Deutschland lange Zeit darauf vertraut wurde, dass sich die Qualität schulischer Lernprozesse quasi automatisch durch eine Inputsteuerung (in Form von Lehrplänen, Rahmen- und Prüfungsrichtlinien) regulieren und damit zum angestrebten Output (Leistungen der Schulen, Lernergebnisse der Schüler) führen würde – eine explizite Überprüfung des Lern-/Bildungserfolgs fand, wie bereits unter 2.1.1 dargestellt, nicht statt (Bohlinger, 2006, S. 10).

Erst im Zuge der forcierten deutschen Beteiligung an internationalen Schulleistungstests und der damit einhergehenden Implementierung outputorientierter Standards wurde ein Paradigmenwechsel in der Systemsteuerung im Sinne einer Verschiebung von einer Input- zu einer Outputsteuerung initiiert (s. Abb. 1).

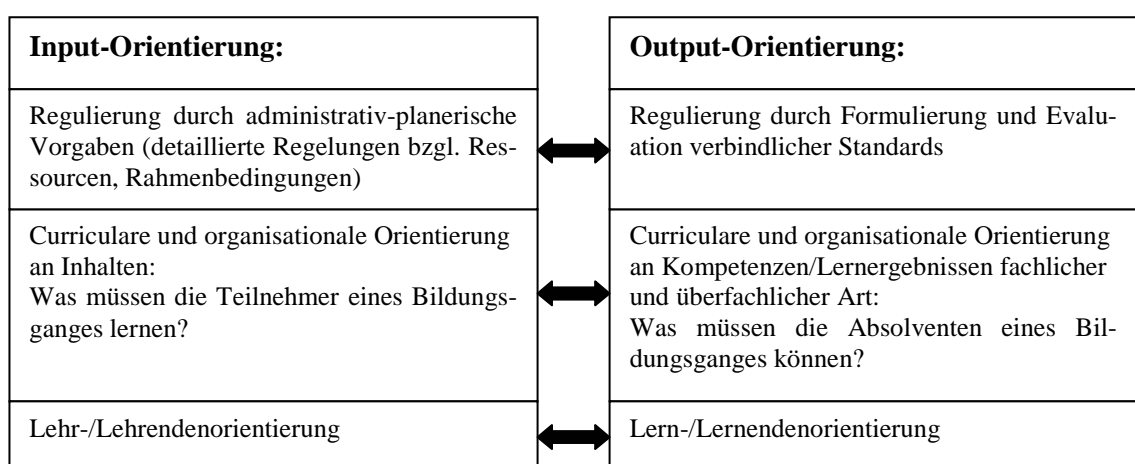


Abb. 1: Input- und Outputorientierung im Vergleich (Quelle: in Anlehnung an Bohlinger, 2006, S. 10)

Statt durch detaillierte Regelungen und Richtlinien soll die Qualität des deutschen Bildungssystems fortan durch die Definition von Zielen und einer Überprüfung des Zielerreichungsgrades gesichert werden (*Klieme et al., 2003, S. 12*). Der Formulierung verbindlicher Standards sowie deren Evaluation wird nun auch in der Bundesrepublik, die sich in ihrer Neuausrichtung an erfolgreicheren, bereits mit ergebnisorientierten Qualitätssicherungssystemen arbeitenden Staaten orientierte, eine zentrale Steuerungsfunktion beigemessen (*Klieme, 2004a, S. 626*). Der Wandlungs-/Innovationsprozess befindet sich jedoch erst in der Anfangsphase und muss deshalb „kontinuierlich [...] überprüft und justiert werden“ (*KMK, 2004a, S. 6*).

2.2 Nationale Bildungsstandards – die Konzeption der Klieme-Expertise

Nachdem im Anschluss an die PISA-Studie die Ergänzungsstudie PISA-E anhand eines Vergleichs der 16 Bundesländer zudem nachwies, dass sowohl zwischen den Ländern als auch innerhalb der Länder die Benotungsmaßstäbe und Leistungsniveaus erheblich schwanken (*Klieme, 2004a, S. 627*), verdichtete sich die Forderung nach national einheitlichen Standards zusehends. Daraufhin beschlossen die Kultusminister der Länder im Juni 2002, Bildungsstandards für den allgemeinbildenden Bereich verbindlich festzulegen und beauftragten infolgedessen eine Expertengruppe am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), ein Gutachten zum Thema Bildungsstandards zu erstellen.

Im Folgenden sollen die zentralen Eckpunkte dieser im Jahre 2003 veröffentlichten sog. Klieme-Expertise ‚Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards‘ dargestellt werden.

2.2.1 Zur Konstruktion von Bildungsstandards

Gemäß der Klieme-Expertise benennen Bildungsstandards „Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben“ (*Klieme et al., 2003, S. 19*).

Bildungsstandards umfassen in der Konzeption der Expertengruppe drei Kernelemente – Bildungsziele, Kompetenzmodelle und Aufgabenstellungen/Testverfahren – deren Zusammenwirken sich folgendermaßen charakterisieren lässt:

Bildungsstandards folgen *allgemeinen Bildungszielen*, die, in Form von zu vermittelnden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensinhalten sowie zu fördernden Interessen, Einstellungen und Werthaltungen, den „gesellschaftlichen Anspruch von Schule“ (*ebd., S. 20*) widerspiegeln. Der Vorbereitung auf praktische Lebensanforderungen in Beruf,

Alltag und Gesellschaft kommt dabei eine ebenso große Bedeutung zu wie der individuellen Persönlichkeitsentwicklung (*Klieme et al., 2003, S. 20*).

Im Hinblick auf ihre pädagogische Umsetzung müssen diese generellen Zielvorstellungen konkretisiert werden. Im Gegensatz zu Lehrplänen und Rahmenrichtlinien, die zur Operationalisierung der übergeordneten Ziele auf Listen von Lerninhalten und Lehrstoffen zurückgreifen, rekurrieren Bildungsstandards auf sog. Kompetenzanforderungen, die festlegen, über welche Kompetenzen – bezogen auf einen bestimmten Gegenstandsbereich (eine Domäne, ein Fach oder einen Lernbereich) – ein Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe verfügen soll.

Diese Anforderungen werden in *Kompetenzmodellen* systematisch strukturiert. Dabei werden innerhalb einer Domäne Kompetenzdimensionen unterschieden, auf denen wiederum unterschiedlich anspruchsvolle Niveaustufen differenziert werden, wobei jede dieser Stufen „durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert [ist], die Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schüler auf niedriger Stufe“ (*ebd., S. 22*). Die Entwicklung dieser Kompetenzmodelle als Systematisierungs- und Legitimationsgrundlage sollte, so die Expertengruppe, aufgrund ihrer Fach- bzw. Domänenspezifität „auf dem Theorie- und Erkenntnisstand der Fachdidaktiken“ (*ebd., S. 75*) aufbauen.

Um die tatsächlichen Lernergebnisse und damit das Erreichen der Standards empirisch überprüfen zu können, werden auf einer dritten Ebene, ausgehend von den Kompetenzbeschreibungen, entsprechende *Aufgabenstellungen bzw. Testverfahren* entwickelt, deren Ergebnisse rückgekoppelt und zur Überprüfung der Qualität des Gesamtsystems im Sinne eines Bildungsmonitorings aggregiert werden (*ebd., S. 23, 99ff.*).

Die Entwicklung, Durchführung und Auswertung dieser Monitoring-Tests fällt nach Auffassung der Experten in die Zuständigkeit einer zentralen, autonomen Agentur (*ebd., S. 88, 106*).

Die eingangs angesprochene Vielschichtigkeit der Thematik um Bildungsstandards spiegelt sich bereits in dieser Experten-Konzeption wider, die zur Entwicklung von Standards ein Zusammenwirken gesellschaftlicher Zielvorstellungen, psychologischer und fachdidaktischer Konzepte des Kompetenzaufbaus sowie zuverlässiger Verfahren der Testentwicklung und -auswertung voraussetzt (*ebd., S. 19*).

Abschließend sei die Konzeption des Klieme-Gutachtens im Überblick dargestellt:

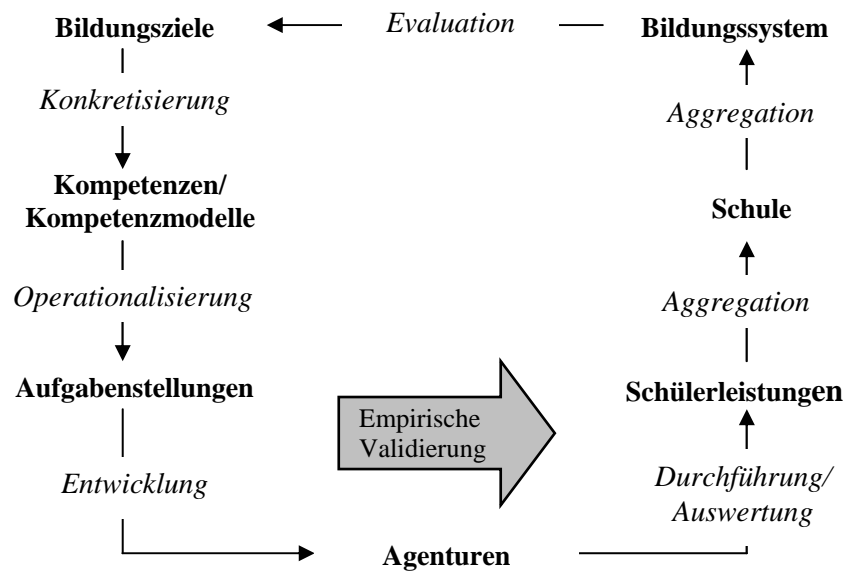


Abb. 2: Bildungsstandards in der Konzeption der Expertise (Quelle: Sloane, 2004a, zit. in: Dilger, 2004, S. 29)

2.2.2 Konstituierende Konzeptionsmerkmale der nationalen Bildungsstandards

Ausgehend von den im vorigen Abschnitt skizzierten drei Kernelementen soll nun – abgesehen von dem von den Experten geäußerten Anspruch knapp und nachvollziehbar formulierter, mit realistischem Aufwand erreichbarer Standards – auf die wesentlichen Charakteristika der Bildungsstandards nach KLIEME ET AL. eingegangen werden.

2.2.2.1 Kognitionspsychologisches Verständnis von Kompetenz

In Anlehnung an internationale Ansätze zur Formulierung von Bildungsstandards richtet sich auch die Konzeption der Klieme-Expertise an der Zielgröße ‚Kompetenz‘ aus, die jedoch – sowohl im internationalen (vorwiegend englischsprachigen) als auch im nationalen Kontext (s. hierzu Reinisch, 2006, S. 264ff.) – gleichzeitig einer begrifflichen Unter- und Überbestimmtheit unterliegt (Dilger, 2004, S. 22; Gillen/Kaufhold, 2005, S. 367). Während der Kompetenzbegriff in der wissenschaftlichen Literatur äußerst heterogen verwendet wird, die Kreation immer neuer ‚Bindestrichkompetenzen‘ einer geradezu inflationären Begriffsproduktion gleicht, steht eine konzeptionelle Klärung des bislang vielmehr einer leeren Worthülse gleichenden Kompetenzkonstrukts noch aus: „One could even refer to a conceptual ‚inflation‘, where the lack of a precise definition is accompanied by considerable surplus meanings“ (Weinert, 1999, S. 5).

Wie sich an späterer Stelle noch zeigen wird, ist das dem Standardisierungskonzept zugrundeliegende Kompetenzverständnis für die Entwicklung von Bildungsstandards von zentraler Bedeutung.

Das dem Klieme-Gutachten zugrundeliegende Kompetenzverständnis ist auf WEINERT zurückzuführen, der Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27f.) definiert. Kompetenzen werden folglich i.S. eines kognitionstheoretischen Ansatzes als individuelle Dispositionen erfasst, die sich als Wissensbestände beschreiben und in der Aufgabenbearbeitung (Performanz) überprüfen lassen; „umgekehrt kann von der Aufgabenbearbeitung – der so genannten performativen Ebene – auf die Kompetenz zurückgeschlossen werden“ (Sloane, 2005a, S. 6). Diesem Verständnis zufolge können (Teil-)Kompetenzen anhand adäquater Testaufgaben empirisch erfasst werden (Sloane/Dilger, 2005, S. 2).

2.2.2.2 Kerncurricula und Bildungsstandards als Referenzrahmen eines integrierten Steuerungssystems

Standards, wie sie KLIEME ET AL. vorsehen, folgen, gemäß des unter 2.1.2 skizzierten Paradigmenwechsels, einer Outputorientierung. Sie sind ergebnisbezogen und „definieren Maßstäbe, nach denen der ‚Output‘ erfasst und bewertet werden kann“ (Klieme et al., 2003, S. 99). Jedoch weist die Expertengruppe darauf hin, dass „Bildungsstandards die Lehrpläne keineswegs überflüssig machen, weil sie deren inhaltliche und prozessuale Orientierungs- und zeitliche Steuerungsfunktion nicht übernehmen können“ (ebd., S. 95). Daher plädiert sie für eine Strategie der Steuerung, in der die Orientierungsfunktion von Lehrplänen und die Leitfunktion verbindlicher Standards systematisch gekoppelt werden. Zur Realisierung dieses integrierten Steuerungssystems sieht die Expertise vor, die existierenden inputorientierten Lehrpläne um outputorientierte Standards zu ergänzen und schrittweise auf sog. Kerncurricula zu reduzieren, die sich lediglich auf das „unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule“ (ebd., S. 97) beziehen und den Lehrenden damit mehr Flexibilität und Eigenverantwortung in der konkretisierenden Unterrichtsplanung einräumen.

2.2.2.3 Stufenskalierung und Kumulativität von Kompetenzen

Wie bereits angesprochen, empfiehlt die Expertise, Kompetenzen über unterschiedliche Niveaustufen zu differenzieren; dabei soll eine bestimmte Kompetenzstufe als schulformübergreifend verbindlicher *Mindeststandard* ausgewiesen werden. Derart konzipierte Bildungsstandards zielen damit weder auf ein durchschnittliches Leistungsniveau ab (*Regelstandard*), noch streben sie ein prinzipiell erreichbares Ideal an (*Maximal-/Idealstandard*). Vielmehr geht es darum, eine Niveaustufe als verbindlich festzulegen, „unter die kein Lernender zurückfallen soll“ (*Klieme et al., 2003, S. 27*).

Die Idee der Kompetenzskalierung zielt letztendlich darauf ab, insbesondere an leistungsstarke Schüler über das als Standard ausgewiesene Minimalniveau hinaus höhere Leistungsanforderungen zu stellen, Profilbildungen einzelner Schulen zu ermöglichen (damit soll u.a. der föderalen und nach Schulformen gegliederten Struktur des deutschen Schulsystems Rechnung getragen werden) sowie den Entwicklungsprozess von Kompetenz aufzuzeigen, wobei davon ausgegangen wird, dass sich Kompetenzen kumulativ aufbauen und gemäß der Niveaustufung weiterentwickeln lassen (*ebd., S. 26ff.*).

2.2.2.4 Fachbezogene Interpretation der Bildungsstandards

Als ein weiteres wesentliches Charakteristikum der Bildungsstandards fordern KLIEME ET AL. Fachlichkeit bzw. Fachbezug ein und vertreten damit eine dem traditionellen Fächerkanon entsprechende, eindeutig fachwissenschaftliche und -systematische Perspektive: „Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus“ (*ebd., S. 24*), d.h. Standards folgen dabei nicht dem allumfassenden Anspruch, die Gesamtheit eines Faches abzudecken, sondern sind vielmehr auf einen für alle verbindlichen, zentralen Kernbereich fokussiert und ermöglichen den Lehrpersonen darüber hinaus Ausgestaltungs- und Ergänzungsspielräume (*ebd., S. 26*).

Die Ausführungen des Gutachtens beziehen sich allerdings auf kein eindeutiges Fachverständnis (*Sloane, 2005a, S. 8*); so verwenden KLIEME ET AL. die Begriffe Fach, Lernbereich und Domäne stets synonym (*Klieme et al., 2003, S. 22*).

Die fachbezogene Interpretation von Standards impliziert eine weitere Spezifikation des unter 2.2.2.1 bereits angesprochenen Kompetenzverständnisses der Experten. So gehen diese von einem in hohem Maße domänenspezifischen Kompetenzbegriff aus; fächerübergreifende, allgemeine Fähigkeiten könnten nur auf der Basis fundierter fachbezogener Kompetenzen entwickelt werden (*ebd., S. 75*).

Mit der Auffassung, der Kompetenzerwerb beginne – in Anlehnung an WEINERT (2001) – „beim systematischen Aufbau von ‚intelligentem Wissen‘ in einer Domäne“, grenzt sich die Expertengruppe explizit „von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz“ (Klieme et al., 2003, S. 22) ab, also vom Kompetenzbegriff der Berufsbildung.

2.2.3 Funktionen von Bildungsstandards

DILGER nennt sieben unterschiedliche Funktionen von Bildungsstandards, über die deren grundlegende Funktion als Steuerungsinstrument präzisiert werden kann:

Orientierung, Vergleichbarkeit, Überwachung/Monitoring, Evaluation, Entwicklung, Legitimation, Selektion (Dilger, 2004, S. 14).

Diese Funktionen spiegeln sich auch in der Konzeption nach KLIEME ET AL. wider²:

Die nationalen Bildungsstandards fungieren, so die Autoren, v.a. als verbindliche Ziele setzende *Orientierungsgrößen* für Lehrer, Schüler und Eltern: „Sie arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt“ (Klieme et al., 2003, S. 47) und versprechen damit eine pragmatische Lösung der Legitimationsprobleme traditioneller Bildungsdebatten (*Legitimationsfunktion*) (ebd., S. 9).

Außerdem erfüllen sie eine Rückmeldefunktion. KLIEME ET AL. subsumieren darunter sowohl die Überprüfung des Erreichens der Standards auf der Ebene des gesamten Bildungssystems (*Bildungsmonitoring*) als auch die Rückmeldung der Ergebnisse an Einzelschulen (*Schulevaluation*) (ebd., S. 10, 99).

Von einer standardbasierten Individualdiagnostik raten die Experten jedoch ab. Abgesehen davon, dass Bildungsstandards in ihrer *Funktion als Motor der pädagogischen Schulentwicklung* durchaus Hinweise für die individuelle Förderung geben könnten (ebd., S. 10), dürften sie „nicht als Kriterium für Notengebung, Zertifizierung und Selektionsentscheidungen“ (ebd., S. 48) missbraucht werden – die Konzeption der Standards sowie das zugrundeliegende Erhebungsdesign seien für diese Zwecke nicht adäquat.

Da die *Selektionsfunktion* von Standards jedoch bereits auf institutioneller Ebene zum Tragen kommt, dürften, so die Experten, einzelschulische Ergebnisse „nicht im Sinne eines ‚Rankings‘ oder in ‚Liga-Tabellen‘“ (ebd., S. 107) veröffentlicht werden – eine Forderung, die auch DILGER im Hinblick auf die möglichen Konsequenzen einer Erstellung von Schulrankings für Schüler und Lehrende stellt (Dilger, 2004, S. 17).

² Es sei darauf hingewiesen, dass die Autoren lediglich die Orientierungs-, Monitoring- und Evaluationsfunktion explizit als Funktionen der nationalen Bildungsstandards benennen. Die übrigen Funktionen lassen sich aus den Ausführungen des Gutachtens ableiten.

Fraglich bleibt, inwiefern sich diese Forderung tatsächlich realisieren lässt, wird im Rahmen der Standardisierung doch explizit mehr Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen und Qualifikationen (*Vergleichbarkeitsfunktion*) angestrebt. Während KLIEME ET AL. insbesondere die bundesweite Vergleichbarkeit der Bildungsqualität und damit Bildungsgerechtigkeit einfordern (*Klieme et al. 2003, S. 13*), thematisiert DILGER die v.a. im berufsbildenden Kontext ausschlaggebende internationale Vergleichbarkeit (*Dilger, 2004, S. 14*).

2.3 Bildungspolitischer Reformkurs: Die Strategie eines umfassenden Bildungsmonitorings auf der Basis länderübergreifender Bildungsstandards

Wie die Konzeption bundesweit geltender Bildungsstandards bislang bildungspolitisch realisiert wurde und welche Maßnahmen für das weitere Vorgehen geplant sind, soll im folgenden Abschnitt aufgezeigt werden.

2.3.1 Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz

Die Bundesminister der 16 Bundesländer verabschiedeten im Dezember 2003 länderübergreifende Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache. Im Oktober des darauffolgenden Jahres wurden Standards in derselben Fächerkombination für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) sowie in den Fächern Deutsch und Mathematik für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) konzipiert und vereinbart.

Im Dezember 2004 beschloss die KMK schließlich, die Standardisierung des Mittleren Schulabschlusses auf die naturwissenschaftlichen Fächer Biologie, Chemie und Physik auszuweiten (*KMK, 2004a, S. 6*)³.

Die KMK-Standards korrespondieren in ihrer Konzeption weitestgehend mit den Empfehlungen des Klieme-Gutachtens. Sie stellen ein Mischverhältnis aus normativen Leistungs- oder Ergebnisstandards (sog. *performance* oder *output standards*) und inhaltlichen Standards (sog. *content* oder *curriculum standards*) dar (*ebd., S. 8f.*) und bilden damit ein ‚integriertes Steuerungssystem‘ im Sinne der Klieme-Expertise.

Statt Mindeststandards wurden jedoch aus pragmatischen Gründen (zunächst) Regelstandards entwickelt, die sich auf das im Durchschnitt erwartete Leistungsniveau der Schüler beziehen. Die KMK begründet ihr Vorgehen unter Berufung auf KLIEME ET AL., die darauf hinweisen, dass realistische, die Schüler weder über- noch unterfordernde,

³ Vgl. hierzu im Einzelnen: KMK, 2003a; KMK, 2004b; KMK, 2004c; KMK, 2004d.

Mindeststandards erst nach einem längeren Erprobungs- und Erfahrungsprozess im Umgang mit den Standards festgelegt werden könnten (*Klieme et al., 2003, S. 138f.*).

Da die KMK im Rahmen der Reformbestrebungen der bundesweiten Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen unabhängig von Bildungsgang und Schulart oberste Priorität einräumt, sind die bisher entwickelten Standards überwiegend abschlussbezogen. Diese zeichnen sich auch durch eine vorerst einfachere Umsetzbarkeit aus (*KMK, 2004a, S. 13*).

KLIEME ET AL. halten jedoch auch in diesem Zusammenhang eine Weiterentwicklung – hin zu intermediären Standards – für notwendig; v.a. sollten sich die Evaluations- und Monitoringstudien nicht auf Abschlussjahrgänge beziehen, um auf die Ergebnisse der Erhebungen rechtzeitig und angemessen reagieren zu können und einem Missbrauch der Standards als Selektionsinstrument entgegenzuwirken (*Klieme et al., 2003, S. 138*).

Der von der KMK intendierte bildungspolitische Innovationsprozess befindet sich folglich erst in der Anfangsphase. Laut KLIEME ET AL. wäre es unrealistisch und kontraproduktiv, bereits von der ‚ersten Generation‘ von Bildungsstandards Perfektion einzufordern (*ebd., S. 137*). Darüber hinaus sei die „Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards für [weitere] Fächer und für die Sekundarstufe II (evtl. auch für den berufsbildenden Bereich) [...] ein längerfristiges Projekt, das weit über 2006/2007 hinausreicht“ (*ebd., S. 143*) und der Planung der KMK zufolge erst „auf der Grundlage der Erfahrungen mit [...] den bereits vorliegenden Bildungsstandards beraten werden soll“ (*KMK, 2006, S. 4*).

Des Weiteren muss bedacht werden, dass die länderübergreifend einheitlichen Bildungsstandards einen Meilenstein im vom Föderalismus geprägten deutschen Bildungssystem darstellen. Auch wenn sich die Länder über die KMK auf die Implementation der dort beschlossenen Standards verpflichtet haben (die im Jahr 2003 von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss sind bereits für das Schuljahr 2004/05, die übrigen Standards im darauffolgenden Schuljahr 2005/06 in den Schulen aller Länder übernommen worden), so stehen deren konkrete Festsetzung und Umsetzung in den Schulen letztendlich auch weiterhin in der Schultradition der Länder (*Klieme et al., 2003, S. 128; Thies (KMK), 2005, S. 10; Wolff (KMK), 2004, S. 10*).

Zur Unterstützung und Koordination der Anstrengungen der Länder gründete die KMK im Juni 2004 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) – eine „interdisziplinäre Einrichtung an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis“ mit dem Auftrag, „die nationalen Bildungsstandards zu normieren, präzisieren und weiterzuentwickeln sowie deren Implementierung in den Schulen wissenschaftlich zu

begleiten“ (IQB, 2006, o.S.). Darüber hinaus delegiert die KMK die Entwicklung, Durchführung und Auswertung der geplanten nationalen Bildungsmonitoring-Studien an das IQB (ebd., o.S.) (wie es KLIEME ET AL. in ihrer Expertise empfehlen – s. 2.2.1).

2.3.2 Zur Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring

Mit der im Juni 2006 beschlossenen Gesamtkonzeption zum Bildungsmonitoring stellt die KMK den vorgesehenen ‚Fahrplan‘ für die zukünftige Ergebniskontrolle des gesamten Bildungssystems vor. Mit der Absicht, bereits angewandte und neue, auf der Konzeption der Bildungsstandards basierende Untersuchungsverfahren auf verschiedenen (regionalen) Ebenen systematisch zu verknüpfen, sieht sie den in einem zeitlichen Ablaufplan (s. Anhang 1) strukturierten Einsatz folgender zentraler Instrumente für das Bildungsmonitoring vor:

- **Internationale Schulleistungsuntersuchungen**

Durch eine regelmäßige Beteiligung an internationalen Vergleichsstudien soll das deutsche Bildungssystem auch in Zukunft anderen Staaten gegenübergestellt und in seiner Leistungsfähigkeit im internationalen Kontext verortet werden; Ziel ist die Sicherung der internationalen Anschlussfähigkeit. Deutschland nimmt momentan an den internationalen Untersuchungsreihen PISA (Sekundarstufe I, 3-jähriger Rhythmus), PIRLS/IGLU (*Progress in International Reading Literacy Study*/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, Primarstufe, 5-jähriger Rhythmus) und TIMSS (Primarstufe, 4-jähriger Rhythmus) teil (KMK, 2006, S. 2f.).

- **Zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in einem Ländervergleich**

Die bislang im Kontext der internationalen Vergleichsstudien durchgeführten nationalen Ergänzungsstudien, wie z.B. PISA-E, werden ab dem Jahr 2009 durch zentrale Ländervergleichsstudien auf der Grundlage des durch die Implementation der Bildungsstandards geschaffenen bundesweit geltenden Referenzrahmens ersetzt.

Wie bereits erwähnt, leistet das IQB dazu die im Rahmen der Testverfahren notwendige Normierungsarbeit, die für die ‚erste Generation‘ von Standards voraussichtlich erst im Jahre 2010 komplett abgeschlossen sein wird (ebd., S. 6, 16ff.).

Um die erhobenen Daten effektiv im Rahmen der Schulentwicklung nutzen zu können, erfolgt die Durchführung der Ländervergleiche ca. ein Jahr vor Abschluss des jeweil-

igen Bildungsgangs, womit der unter 2.3.1 angesprochenen Forderung nach ‚intermediären Standards‘ ansatzweise Rechnung getragen wird⁴.

Darüber hinaus erfahren die Aufgaben zu den Standards über sog. ‚Ankeritems‘ eine Anbindung an die internationalen Vergleichsstudien. Im Unterschied zu diesen sind für die Ländervergleiche jedoch längere Intervalle zwischen den Testungen vorgesehen, um sowohl auf politischer als auch auf wissenschaftlicher Ebene die Befunde zwischen den Erhebungen besser auswerten und nutzen zu können (KMK, 2006, S. 7).

Die vorgesehene, in den Ablauf der internationalen Untersuchungsreihen eingebettete zeitliche Rhythmisierung der zentralen Ländervergleiche kann den im Anhang angeführten Tabellen entnommen werden.

- **Länderspezifische Vergleichsarbeiten zur Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen**

Neben den durch Stichproben repräsentativ erhobenen internationalen und nationalen Untersuchungen werden in den Ländern bereits seit einigen Jahren zusätzlich flächendeckende Vergleichsarbeiten zur Evaluation einzelner Schulen und Jahrgänge durchgeführt, die sich in Zukunft an den von der KMK ausgearbeiteten, länderübergreifenden Bildungsstandards ausrichten werden (beispielhaft s. 3.3). Die Einzelschulen können damit ihren Standort in dem durch die Standards aufgespannten verbindlichen Referenzrahmen bestimmen, um anschließend auf der Basis der Testergebnisse adäquate Maßnahmen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung ergreifen zu können. Dabei dürfe der Unterricht allerdings nicht auf die Anforderungen der Standards im Sinne eines ‚*teaching to the test*‘ verengt werden, so die KMK (*ebd.*, S. 10ff.).

- **Gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern**

Als viertes, bereits eingeführtes Instrument zum Bildungsmonitoring sieht die KMK zur Förderung der Transparenz des Bildungsgeschehens eine „kontinuierliche, datengestützte Information der Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen“ (*ebd.*, S. 14) – d.h. eine umfassende Bildungsberichterstattung – vor, der als Grundlage politischer Entscheidungen sowie weiterführender wissenschaftlicher Analysen eine zentrale Bedeutung beigemessen wird. Der erste nationale Bildungsbericht wurde bereits im Juni 2006 veröffentlicht.

⁴ Auf die, meiner Ansicht nach problematische, Realisierbarkeit eines Überprüfens abschlussbezogener Standards ein Jahr vor Schulabschluss geht die KMK in ihren Ausführungen jedoch nicht näher ein.

3 IMPLEMENTATION DER BILDUNGSSTANDARDS IN DER ALLGEMEINBILDUNG – REAKTIONEN AUS THEORIE UND PRAXIS

Um die Thematik der Bildungsstandards im berufsbildenden Kontext fundiert erörtern zu können, soll an dieser Stelle in Grundzügen dargestellt werden, wie der durch die Einführung nationaler Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulbereich bildungspolitisch initiierte Innovationsprozess bislang aus theoretischer und bildungspraktischer Perspektive kritisch reflektiert wurde. Darüber hinaus sollen die für die Weiterentwicklung und Ausdehnung der Kompetenzstandards grundlegenden ersten standardbasierten empirischen Ergebnisse und praktischen Erfahrungen skizziert werden.

3.1 Bildungsstandards – die Curriculum- und Lernzieldiskussion der 1970er-Jahre in neuem Gewand?

Wesentliche Aspekte der aktuell geführten Diskussion um Bildungsstandards wurden bereits in den 1970er-Jahren thematisiert, „als die Curriculumtheorie und das Konzept der operationalen Lernziele die Bildungspolitik zu bewegen begannen“ (*Dubs, 2006, S. 161*); so betont MAGER bereits 1966 in seiner Lernzielkonzeption die Bedeutung eines an messbaren Zielen ausgerichteten Unterrichts (*Mager, 1966, S. 3f.*).

Es drängt sich daher die Frage auf, „was nun eigentlich neu und vor allem beachtlich an Bildungsstandards und Kompetenzmodellen gegenüber den [...] bekannten Lernziel-taxonomien mit Lernzieldimensionen und Lernzielstufen ist“ (*Hallmann, 2006, S. 23*).

Nach HALLMANN spiegelt sich der Neuigkeitsaspekt der Bildungsstandards im Vergleich zu den in den 70er-Jahren eingeführten landes- und schulspezifischen Lehrzielkatalogen in der mit der Festlegung bundesweit identischer Standards einhergehenden Absicht wider, intra- sowie interinstitutionelle Varianzen in und zwischen den Bundesländern zu vermeiden. Darüber hinaus zeichne sich der Fortschritt durch die Etablierung einer regelmäßigen und systematischen Kontrolle der Lernergebnisse ab (*ebd., S. 23*).

AFF hält hingegen trotz oder gerade wegen des innovativen Charakters der Bildungsstandards dazu an, die ‚Erfahrungsschätze‘ aus der damaligen Curriculumsdiskussion nicht völlig zu ignorieren⁵.

Er problematisiert z.B. das im Gegensatz zu den Lernzielen akzentuierte outputorientierte Verständnis der Bildungsstandards wie folgt⁶: Die „Marginalisierung der Inputdimen-

⁵ V.a. den Autoren des Klieme-Gutachtens wird vorgeworfen, die seit etwa 30 Jahren vorliegenden, einem thematisch sehr ähnlichen Diskurs entstammenden wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer Konzeption nicht zu erwähnen, geschweige denn aufzugreifen (*Aff, 2006, S. 11; Hallmann, 2006, S. 23*).

⁶ AFF weist zwar auf die Koppelung der Bildungsstandards an inputorientierte Kerncurricula hin, hält diese jedoch für zu vage (*Aff, 2006, S. 11*).

sion im Konzept der aktuellen Bildungsstandards ist vor allem dann bildungspolitisch bedenklich, wenn Abschlusstests zum hidden curriculum ‚mutieren‘ und in der Folge durch den de facto Primat der Testergebnisse Unterrichts- und Lernprozesse einen peripheren Stellenwert erhalten“ (*Aff, 2006, S. 11*).

In Betracht der Tatsache, dass sich selbst die den Bildungsinput stärker fokussierenden Lernziele im Schulalltag kaum durchgesetzt haben, erinnert AFF darüber hinaus an die für das Gelingen bildungspolitischer Reformen unabdingbare Partizipation der Lehrenden an geplanten, ‚von oben‘ implementierten Innovationen sowie deren Präzision für die unterrichtspraktische Umsetzung (*ebd., S. 11*).

Auch HALLMANN betont, dass eine effektive Qualitätsentwicklung letztlich nur dann realisierbar sei, wenn auch das fachlich-methodische Handeln des Lehrers entscheidende, auf die eingeleiteten Reformmaßnahmen (aktuell die Konzeption der Standards) ausgerichtete Veränderungen erfahre: „Kritische Reflexion des eigenen pädagogischen Selbstverständnisses, Akzeptanz von Verbindlichkeit und Verantwortung, Streben nach Professionalität sowie die Bereitschaft zu permanenter systematischer Fortbildung beim Lehrer sind Schlüsselfaktoren für Schulentwicklung“ (*Hallmann, 2006, S. 24*). Jedoch ist in diesem Zusammenhang nicht nur das Engagement der Lehrkräfte, sondern auch das ihnen zur Verfügung stehende Aus- und Weiterbildungsangebot ausschlaggebend.

Während RAUNER bereits im Kontext der Curriculumreform der 70er-Jahre das Versäumnis einer ausführlichen Einführung der Lehrer in die Reformprozesse bemängelt (*Rauner, 1975, S. 307*), weist DUBS auf die Aktualität dieser bereits die Wirksamkeit der damaligen Curriculumreform lähmenden Problematik in Bezug auf die rasche Implementation der Bildungsstandards hin: „Diese Eile macht Angst und erinnert an die Curriculumbewegung, denn bislang sind noch sehr viele Fragen offen“ (*Dubs, 2006, S. 161*) – Fragen, die es auch hinsichtlich der Reformbestrebungen im berufsbildenden Kontext zu klären gilt, damit diese nicht schon von vornherein zum Scheitern verurteilt sind.

3.2 Curriculumtheoretische Fragestellungen im Kontext der Diskussion um Standards

Bildungsstandards spezifizieren, ausgehend von allgemeinen Bildungszielen, Erwartungen an schulische Lehr-/Lernprozesse; sie kommen damit einem exemplarisch operationalisierten, auf fachliche Kernbereiche fokussierten curricularen Dokument gleich.

Folglich richtet sich die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussion um Standards auch auf didaktisch-curriculare und bildungstheoretische Fragestellungen der Curricu-

lumkonstruktion, die nicht zuletzt auch die Legitimation des Fächer- und Lernzielkanons tangieren (Klieme, 2004a, S. 628).

3.2.1 Von Bildungsinhalten zu fachbezogenen Kompetenzstandards – Fort- oder Rückschritt?

Die für klassische Lehrpläne charakteristische, streng fachsystematische Begründung von Lerninhalten und -zielen wurde durch die Ausdifferenzierung der Wissenschaften und die Expansion des Bildungswesens allmählich unmöglich. Die Auswahl von Lerngegenständen und Bildungszielen wurde zunehmend von anderen, über die bloße Stoffsystematik hinausgehenden Prinzipien bestimmt – „materiale’ Bildungsziele [wurden] durch Hinweise auf allgemeine Fähigkeiten [...], also durch ‚formale’ Bildungsziele ersetzt“ (Klieme, 2004b, S. 10).

Dieser von KLIEME als „Wandel in der ‚Grundphilosophie’ von Curriculumentwicklung“ (ebd., S. 10) bezeichnete Trend fand den stärksten Widerhall im berufsbildenden Bereich, da v.a. berufliche Anforderungen aufgrund des raschen technologischen Fortschritts sehr schnell obsolet wurden und sich schließlich rein inhaltlich nicht mehr spezifizieren ließen. Doch auch allgemeinbildende Lehrpläne verwiesen zunehmend auf die Zieldimension grundlegender, inhaltsübergreifender Fähigkeiten.

Im Kontext dieser, in den 1980er- und 90er-Jahren durch das Konzept der transferierbaren Schlüsselqualifikationen fortgesetzten Trendwende verortet KLIEME auch die kompetenzorientierten Bildungsstandards der KMK, die jedoch „im Gegensatz zu früheren Formulierungen formaler Bildungsziele [...] nicht als verallgemeinerte, kontextfreie Fähigkeitsdimensionen gedacht [sind], sondern sehr stark ‚funktional’, d.h. von den Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt ausgehend. Gerade diese Kombination von ‚inhaltsübergreifend’ und zugleich ‚anforderungs- und situationsbezogen’“ (ebd., S. 11) sei für den der Konzeption nationaler Bildungsstandards zugrundeliegenden Kompetenzbegriff charakteristisch.

Dies mutet in zweierlei Hinsicht paradox an: zum einen, da die vorliegenden Standards der KMK, obwohl als ‚inhaltsübergreifend’ bezeichnet, eindeutig fachspezifisch und damit anschlussfähig an die traditionelle Lehrplanarbeit konzipiert sind, zum anderen, da der eingeforderte Anwendungsbezug der Standards mit deren Fachspezifität wenig kompatibel scheint.

Der aus pragmatischen, aber auch lernpsychologischen Gründen vorgesehene Fachbezug der Bildungsstandards dürfe jedoch, so KLIEME, „nicht verwechselt werden mit der traditionellen Ausarbeitung von Inhaltslisten in stoffdidaktischer bzw. fachsystemati-

scher Gliederung“ (Klieme, 2004b, S. 12). Es gehe vielmehr darum, innerhalb einer Domäne grundlegende Zieldimensionen festzulegen, im Rahmen derer über einen längeren Zeitraum hinweg, systematisch und inhaltsübergreifend Fähigkeiten aufgebaut werden. Dabei sollten durchaus auch fächerübergreifende Bildungsziele, zwar nicht in Form speziell formulierter Bildungsstandards, wohl aber im Rahmen der Standards der einzelnen Lernbereiche, Berücksichtigung finden⁷ (Klieme et al., 2003, S. 26).

Nichtsdestotrotz bezeichnet SLOANE die geforderte, auf traditionelle gymnasiale Profile rekurrierende Ausrichtung an Fächern und übergreifenden (traditionellen) Fachprofilen⁸ – insbesondere im Hinblick auf den berufsbildenden Kontext – als Rückschritt.

Zum einen handle es sich um ein „allgemeinbildendes Artefakt, welches sich den praktischen Fragen von beruflicher Bildung durch einfache ‚Nicht-Passung‘ entzieht“ (Sloane, 2005a, S. 8). So seien gemäß SLOANE, abgesehen von dem generellen Passungsproblem zwischen den traditionellen Fachprofilen und berufsbezogenen Fächern, weitergehend auch Lernfelder nicht eindeutig den Fachprofilen zuzuordnen. Zum anderen hält SLOANE die Kombination aus gleichzeitig gefordertem Fach- und Anwendungsbezug für widersprüchlich. Auch und v.a. für allgemeinbildende Fächer sei fraglich, ob nicht gerade der Anwendungsbezug einen fächerverbindenden/-übergreifenden Zugang erfordert (wie er in der Didaktik der Berufsbildung bereits im Rahmen des Lernfeldkonzeptes vorgesehen ist).

Die Problematik der in der Klieme-Expertise unbearbeiteten curricularen Schneidung werde sich, so SLOANE, „auf der Ebene der konkreten Aufgabenentwicklung zeigen, wenn dann rückkoppelnd deutlich wird, dass bestimmte Aufgaben auf ganz unterschiedliche Domänen verweisen, und zwar gleichzeitig“ (Sloane, 2005b, S. 492).

Die Ausführungen SLOANES verdeutlichen, dass der starke Fachbezug der im allgemeinbildenden Bereich eingeführten Bildungsstandards deren Übertragung auf die Berufsbildung aufgrund der Andersartigkeit der in diesem Subsystem existierenden curricularen Strukturen erheblich beeinträchtigt. Diese Problematik wird unter Gliederungspunkt 4.4 noch einmal aufgegriffen und detailliert behandelt.

⁷ Wie sich dies jedoch v.a. hinsichtlich der vorgesehenen Kompetenzmessung über Leistungstests umsetzen lässt, sei dahingestellt. Außerdem liegt die Vermutung nahe, dass dabei besonders fachferne, deshalb jedoch nicht minder bedeutsame, Kompetenzbereiche (z.B. soziale, gesellschaftsbezogene Kompetenzen) vernachlässigt werden (Maag Merki, 2005, S. 75).

⁸ Traditionell werden folgende übergreifende Fachprofile unterschieden: sprachlich-literaturwissenschaftlich, mathematisch-naturwissenschaftlich, historisch-sozial, ästhetisch-expressiv (Sloane, 2005b, S. 492).

3.2.2 Die bildungstheoretische Frage nach der Legitimation der Bildungsstandards

Im Kontext sowohl der Bildungstheorie als auch der gesellschaftspolitischen Bildungsdebatte wird dem Konzept der nationalen Bildungsstandards Pragmatismus und Funktionalismus vorgeworfen. Statt dem Primat der (Menschen-)Bildung nachzukommen, stünden die Standards und der mit ihnen einhergehende Anspruch der Messbarkeit pädagogischer Arbeit vielmehr im Zeichen von Reduktionismus, Egalisierung und Nivellierung: Das auf Kerncurricula und Basiskompetenzen reduzierte, die Individualität des Bildungsprozesses negierende und Leistungsniveaus über Minimalerwartungen nivellierende Konzept übergreifender Standards werde dem Verständnis einer modernen Allgemeinbildung nicht annähernd gerecht und entzöge sich darüber hinaus jeglicher öffentlicher und moralischer Legitimation (*Fuchs, 2003, S. 162; Herrmann, 2003, S. 633ff.*).

TENORTH hingegen, einer der Autoren des Klieme-Gutachtens, relativiert diese Vorwürfe, indem er darauf hinweist, dass es in der Debatte um Bildungsstandards, in Analogie zu der im Angelsächsischen geführten Diskussion um ‚literacy‘, in erster Linie um die Wahrung kultureller Literalität, d.h. um die Garantie des für eine gesellschaftliche Teilhabe notwendigen Bildungsminimums gehe. Statt sich, gemäß des klassischen bildungstheoretischen Anspruchs, im Idealismus der Höherbildung der Menschheit zu verlieren, müsse sich pädagogische Arbeit in Konfrontation mit der Realität auf eine für alle Schüler verbindliche, elementare, aber zugleich steigerungsfähige Grundbildung konzentrieren (*Tenorth, 2004a, S. 178*). Es sei die Funktion der Schule, Bildung anzustoßen, nicht jedoch zu vollenden (*Tenorth, 2004b, S. 660*). Die über Mindeststandards definierten Basiskompetenzen seien ein erster Schritt, die holistische Tradition des Bildungsgedankens zugunsten einer „Veralltäglichung und Empirisierung des Bildungsanspruchs“ (*Tenorth, 2004a, S. 176*) abzulegen.

MESSNER spricht in diesem Zusammenhang von einer „inhaltlichen Neuausrichtung des Bildungsverständnisses von epochalem Charakter“ (*Messner, 2003, S. 401*).

Wie sich jedoch ‚kulturelle Literalität‘ für eine Gesellschaft wie unsere heutige definiert und ob sie sich über das vorgesehene standardbasierte Konzept der KMK tatsächlich absichern lässt, sei dahingestellt.

So halte ich die Befürchtung, dass infolge des der Standardisierung zugrundeliegenden Prüfungsparadigmas nicht „das gemessen wird, was wichtig ist, sondern dass vor allem das wichtig wird, was gemessen werden kann“ (*Neuweg, 2005, S. 5*) für durchaus berechtigt. „‚Gut‘ ist, was Testpunkte bringt“ (*von der Groeben, 2005, S. 22*) – und das sind bislang kognitive Fachleistungen, weshalb die vorliegenden Standards oft als *Leistungs-* statt als *Bildungsstandards* tituliert werden. Das, was die Bezeichnung als *Bildungs-*

standards rechtfertigen würde, droht im „Nicht-Gemessenen, Nicht-Honorierten und damit [...] im erst gar nicht ernsthaft Angestrebten zu verschwinden“ (*Neuweg, 2005, S. 5; s. auch Brügelmann, 2004, S. 51; Heymann, H.W., 2004, S. 8; Heymann, H.W., 2005, S. 9*).

Ob eine derart ‚vermessene‘ Bildung das Individuum im Sinne TENORTS auf die komplexe Lebens- und Arbeitswelt unserer Gesellschaft adäquat vorbereitet, ist fraglich.

3.3 Erfahrungen mit der ‚ersten Generation‘ der Kompetenzstandards im Rahmen der Lernstandserhebungen (LSE) in Nordrhein-Westfalen

Die für das deutsche Bildungswesen neue, durch das IQB gesteuerte Überprüfung der Bildungsstandards in einem Bundesländervergleich ist erst für das Jahr 2009 geplant. In NRW wurden jedoch 2005 bereits die dortigen zentralen LSE in den neunten Klassen erstmals auf der Grundlage der von der KMK beschlossenen nationalen Bildungsstandards für den mittleren Abschluss durchgeführt; wobei die Teilnahme für alle Schüler verbindlich war. Die erhobenen Daten sollen an dieser Stelle beispielhaft als erste empirische Ergebnisse dienen, die zeigen, inwieweit der Leistungsstand der Schüler den gesetzten Standards entspricht.

Abb. 3 veranschaulicht die im Bereich ‚Deutsch – Schreiben‘ erhobene prozentuale Verteilung der Schüler auf die in dieser Kategorie unterschiedenen drei Kompetenzniveaus⁹, wobei das Kompetenzniveau zwei den in den Kernlehrplänen angeführten, als Regelstandard ausgewiesenen Kompetenzerwartungen für Schreiben entspricht.

Die Schülerleistungen variieren (sowohl in Deutsch als auch in den ebenfalls untersuchten Fächern Englisch und Mathematik) zwischen den Schulformen sehr deutlich, wobei v.a. im unteren Leistungsbereich der gesetzte Standard häufig nicht erfüllt wird: Ca. ein Viertel der Real- und E-Kurs-Gesamtschüler sowie über die Hälfte der Haupt- und G-Kurs-Gesamtschüler erreichen mit ihren Schreibleistungen lediglich das erste Niveau.

Die Ergebnisse mögen z.T. durch eine mangelnde Leistungsbereitschaft und Ernsthaftigkeit der Schüler verzerrt sein, schließlich sollen die Testergebnisse (zumindest dieser Erhebung) nicht zu deren Beurteilung herangezogen werden (*Heymann, K., 2005, S. 12*).

Nichtsdestotrotz ist der sich in den Daten widerspiegelnde Förderbedarf, v.a. für leistungsschwache Schüler, unverkennbar – doch allein „vom Wiegen wird das Schwein bekanntlich nicht fett“ (*ibd., S. 13*).

⁹ Es sei darauf verwiesen, dass sich das Bundesland NRW bzgl. der Implementation der Bildungsstandards und Kernlehrpläne sowie der im Rahmen der LSE angewandten Testdesigns sehr stark an der Konzeption der KMK orientiert (*Burkard/Peek, 2004, S. 26f.*). So richten sich auch die im Bereich ‚Deutsch – Schreiben‘ unterschiedenen Kompetenzniveaus an den von der KMK beschriebenen drei Anforderungsniveaus aus (*s. hierzu KMK, 2003b, S. 17ff.*).

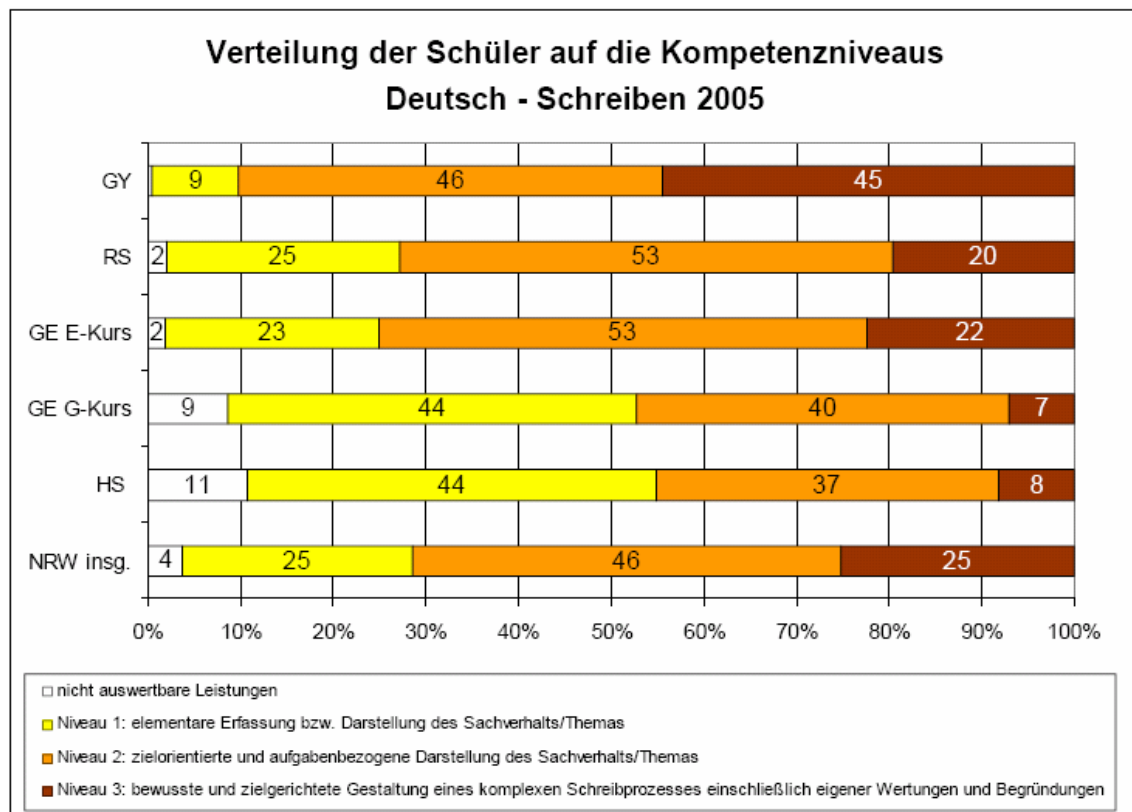


Abb. 3: Zentrale LSE in Klasse 9, NRW (2005): Prozentuale Verteilung der Schüler auf die Kompetenzniveaus im Bereich ‚Deutsch – Schreiben‘ 2005 (*Quelle: LfS/QA, 2005, S. 7*) (GY: Gymnasium, HS/RS: Haupt-/Realschule, GE E-/G-Kurs: Gesamtschule Erweiterungs-/Grund-Kurs)

Da bislang jedoch die Lehrer mit der recht zeitaufwendigen Erhebung und Auswertung der Daten betraut werden, besteht die Gefahr, dass die LSE zu einer reinen Erhebungsmaßnahme mutieren und keine Zeit für die Unterrichtsplanung und -entwicklung bleibt (*Heymann, K., 2005, S. 13; Pikowsky, 2005, S. 122*). Eine derartige Vernachlässigung der Qualität des Unterrichts(-inputs) wäre absolut kontraproduktiv – schließlich kann man auch „ein Rennpferd [nicht] dadurch schneller machen, dass man aufhört, es zu füttern, stattdessen aber laufend seine Rundenzeiten stoppt“ (*Neuweg, 2005, S. 11*).

Darüber hinaus kann die für Lehrer und Schulen als positiv gedachte Möglichkeit einer Standortbestimmung über ermittelte Referenzwerte auch dysfunktional wirken, nämlich dann, wenn auf Seiten der Lehrenden Kontrollängste entstehen und die intrinsische Motivation einer Atmosphäre des Datenschönens, Misstrauens und Verteidigens weicht (*ebd., S. 9f., Siewert, 2004, S. 22*).

Auch wenn Schule über die Qualität ihrer Arbeit Rechenschaft ablegen muss (*Seydel, 2005, S. 11*) – eine seriöse und faire Schulevaluation ist aufgrund der das deutsche Bildungssystem bereits jetzt schon kennzeichnenden hohen Selektivität unabdingbar.

Wie die obige Abb. 3 deutlich belegt, überfordern die gesetzten Durchschnittsstandards allerdings gerade diejenigen Schüler, die ermutigt werden müssten. „Der Sinn von Stan-

dards kann nicht sein, dass [...] die Hälfte der Schüler (oder mehr) als Versager abgestempelt wird“ (*Brügelmann, 2004, S. 51*)¹⁰. Und da eine schulübergreifende Einordnung der in den LSE erreichten Ergebnisse explizit eingefordert wird (*Lfs/QA, 2005, S. 1*), ist es wohl kaum zu vermeiden, dass bald „alle Spatzen von allen Dächern [pfeifen], welche Schule wie abgeschnitten hat. Und ein schwacher Schüler, der in der untersten Kategorie der ‚schlechtesten‘ Schule gelandet ist, weiß nun endlich ganz objektiv und ganz genau, dass er zu den Losern gehört“ (*von der Groeben, 2005, S. 23*).

Dass und wie Standards und Tests zielführend und erfolgreich eingesetzt werden können, zeigen die skandinavischen Länder. Während sich die in Deutschland avisierte Bildungsoffensive darin erschöpft, ein Arsenal von Normen, Standards und Kontrolle zu entwickeln (*Hesse, 2005, S. 37*), zeichnet sich die Schulkultur und -philosophie der Schweden und Finnen seit langem durch Respekt, Beratung und Vertrauen aus (*Eikenbusch/Lagergren, 2004, S. 31f.*; *Jauhiainen, 2005, S. 16ff.*; *Ratzki, 2005, S. 50f.*). So gilt es u.U. auch für Deutschland, die den Reformbestrebungen zugrundeliegende Philosophie sowie den Ethos der deutschen Lernkultur neu zu überdenken.

3.4 Stellungnahme der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zur Monitoringstrategie der Kultusministerkonferenz

In Bezug auf die Bewältigung der im vorigen Abschnitt skizzierten Probleme hat sich zwischenzeitlich nicht viel getan, glaubt man den Ausführungen der GEW, die dem jüngst veröffentlichten Monitoringkonzept der KMK „schwerwiegende und grundsätzliche Mängel“ attestiert (*GEW, 2006, S. 2*).

Sie konstatiert z.B., dass die Strategie der KMK einen unsachgemäßen Gebrauch der Monitoring-Instrumente für Prüfungszwecke nicht ausschließe; so könnten standardbasierte Tests durchaus auch als Vorlage für zentrale Abschlussprüfungen und Schulbahnentscheidungen missbraucht werden¹¹. „Im Widerspruch zur Empfehlung des Klieme-Gutachtens dient damit die Standardüberprüfung in Wahrheit zur Perfektionierung von Selektionsprozessen“ (*ibd., S. 2*).

Zudem fehle eine deutliche Absage an öffentliche Schulrankings. Bislang sei nicht offensichtlich, wie die Monitoringergebnisse interpretiert und verwendet werden sollen.

¹⁰Hinzu kommt, dass die anstelle der empfohlenen Mindeststandards formulierten Regelstandards häufig ihre eigentliche Funktion, nämlich durchschnittliche Kompetenzerwartungen festzulegen, zugunsten unrealistisch hoher Anforderungen verfehlen (s. Standards der Naturwissenschaften) (*Kullmann, 2004, S. 2*).

¹¹ So weist z.B. das Landesinstitut für Schule (LFS) in Nordrhein-Westfalen explizit darauf hin, dass ab dem Schuljahr 2006/07 „die Ergebnisse zentraler Lernstandserhebungen für die Leistungsbewertung herangezogen werden“ (*Lfs/QA, 2005, S. 13*).

Klar sei hingegen, dass die massive Testorientierung „unweigerlich zu Übersättigung und Datenfriedhöfen [führt], die qualifiziert nicht verarbeitet werden können“ (GEW, 2006, S. 2). Aufgrund der durch die Fülle von Vergleichsarbeiten und Tests ausgelösten „Testeritis“ steige auch die Gefahr eines ‚*teaching to the test*‘ – „aber mit welcher probaten Gegenstrategie die Bundesländer dieser Gefahr begegnen wollen, wird nicht einmal angedeutet“ (ebd., S. 3).

Schließlich könne das Ziel der Qualitätssicherung im Bildungssystem auch nur dann erreicht werden, wenn das vorliegende, ausschließlich auf Bildungsmonitoring ausgerichtete Instrumentarium der KMK in ein stimmiges, die Schul- und Unterrichtsentwicklung einschließendes, förderorientiertes Gesamtkonzept integriert wird (ebd., S. 5).

Wenngleich es zu bedenken gilt, dass sich der Standardisierungsansatz der KMK und dessen Einbettung in das Bildungsmonitoring erst in der Konzeptions- bzw. Erprobungsphase befinden, halte ich es für unabdingbar, dass die von der GEW berechtigterweise angesprochenen Problemaspekte v.a. im Hinblick auf weitere, auch bundesländerübergreifende Vergleichsstudien sowie eine Ausdehnung des Standard-Konzeptes (u.a. auf die Berufsbildung) von der KMK aufgegriffen werden. Inwiefern die v.a. problembelasteten flächendeckenden Vergleichsarbeiten innerhalb der einzelnen Länder in Zukunft überhaupt noch notwendig sind, halte ich angesichts der geplanten Einführung zentraler Ländervergleichsstudien grundsätzlich für fragwürdig.

4 KOMPETENZSTANDARDS FÜR DIE BERUFLICHE ERSTAUSBILDUNG

Ausgehend von der im allgemeinbildenden Teil des Schulsystems bereits „im Zustand des Übergangs vom Konzeptionellen zum Faktischen“ (*Feltes/Paysen, 2005, S. 13*) befindlichen Entwicklung kompetenzorientierter Standards und der damit einhergehenden kritischen Rezeption des den Reformbestrebungen zugrundeliegenden Konzeptes nationaler Bildungsstandards in Theorie und Praxis soll der Fokus nun auf die berufliche Erstausbildung gerichtet werden. Trotz der nicht zuletzt auch europapolitisch begründbaren Brisanz der Thematik, steht die Debatte um Bildungsstandards in diesem Bereich noch relativ am Anfang. Fraglich ist, insbesondere hinsichtlich der Spezifität der im berufsbildenden Kontext bereits etablierten Prinzipien, Konzepte und Ordnungsmittel, inwiefern die Überlegungen im allgemeinbildenden Bereich für die Berufsbildung anschlussfähig sind. Dieser und weiteren sich daraus für die Berufsbildungsforschung ergebenden Fragen soll im Folgenden nachgegangen werden.

4.1 Handlungserfordernisse für die berufliche Bildung

Bevor die Transfermöglichkeiten der Klieme-Standards in das berufliche Bildungswesen theoretisch behandelt werden, möchte ich eingangs zunächst die Frage der Notwendigkeit einer Standardisierung der Berufsbildung erörtern.

PISA gilt als der zentrale Auslöser für die im allgemeinbildenden Bereich geführte Diskussion um die Entwicklung nationaler Bildungsstandards (*Meyer, 2006, S. 50*). Wenngleich im berufsbildenden Kontext bislang keine der PISA-Studie vergleichbaren internationalen Schulleistungsstudien durchgeführt wurden¹², mehren sich die Stimmen, die eine den PISA-Ergebnissen ähnlich schlechte Performanz der Schüler berufsbildender Schulen vermuten (*Baethge/Buss/Lanfer, 2003, S. 77*)¹³; wonach auch für die Berufsbildung ein grundsätzlicher Bedarf an standardbasierter Qualitätssicherung i.S. eines sowohl national als auch international ausgerichteten System-Monitorings nicht von der Hand zu weisen ist. Standards, sowohl für berufsbildende Schulen als auch für die betriebliche Ausbildung im dualen System, könnten den Weg für eine bislang praktisch nicht existente, im Hinblick auf die Konkurrenzfähigkeit der deutschen Berufsbildung

¹² Vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit wurde allerdings eine Machbarkeitsstudie für ein ‚Berufsbildungs-PISA‘ in Auftrag gegeben, die (u.a. für die Erschließung eines europäischen Berufsbildungsraums relevante) Möglichkeiten und Probleme internationaler Vergleichsstudien im Bereich der Berufsbildung aufzeigt (s. hierzu *Baethge et al., 2006; Achtenhagen, 2005, S. 377f.*).

¹³ Es sei darauf hingewiesen, dass im Rahmen der TIMSS/III-Studie (Sekundarstufe II) sowie dem Hamburger Projekt ULME (Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen in der beruflichen Bildung) I-III auch berufsbildenden Schulen besorgniserregende Ergebnisse, in Bezug auf sowohl allgemeine als auch berufsbezogene Kompetenzen der Schüler, attestiert wurden.

im europäischen Wettbewerb jedoch dringlich erforderliche, systematische Stärken-Schwächen-Analyse ebnet (*Achtenhagen, 2005, S. 377; Peek, 2005, S. 339f.*).

Für das berufliche Schulsystem ergibt sich darüber hinaus eine unmittelbare Betroffenheit von der Standardsetzung im allgemeinbildenden Bereich, da in beiden Subsystemen gleiche Bildungsabschlüsse und Berechtigungen erworben werden können; womit sich, so BUSCHFELD, wieder ein Schauplatz öffnet, „in dem Macht und Wertigkeit zwischen Berufs- und Allgemeinbildung markiert werden können, also Standards gesetzt werden“ (*Buschfeld, 2004, S. 6; s. auch Sloane, 2005a, S. 4*) (s. hierzu Gliederungspunkt 4.1.1). In Bezug auf den Kernbereich der Berufsausbildung, das duale System, wird die Notwendigkeit nationaler Bildungsstandards hingegen kontrovers diskutiert, wobei sich die Ausführungen primär auf den in der Zuständigkeit des Bundes stehenden betrieblichen Part der dualen Ausbildung beziehen.

So konstatiert der ehemalige DGB-Bezirksvorsitzende in NRW, WALTER HAAS: „Für die duale Berufsausbildung gibt es im Prinzip das, was wir in der allgemeinen Bildung vermissen, nämlich bundesweit anerkannte verbindliche Standards“ (*Haas, 2005, S. 20*). Dem ist zunächst nichts entgegenzusetzen, zeichnet sich das deutsche duale System – v.a. im internationalen Vergleich – doch durch einen relativ hohen Standardisierungsgrad aus (beispielhaft seien die hohe Institutionalisierungsdichte (u.a. die gesetzliche Regulierung über das Berufsbildungsgesetz (BBiG)), die für einen ‚staatlich anerkannten Ausbildungsberuf‘ als gesetzlicher Standard normierte, bundesweit gültige Ausbildungsordnung, der konsensorientierte Prozess ihres Zustandekommens sowie die Orientierung der Berufsbildung am Leitbild der Beruflichkeit als traditionelle Formen der Standardisierung genannt (*Frank/Schreiber, 2006, S. 8f.; Meyer, 2005, S. 58*). Wenngleich speziell die Ausbildungsordnungen „aufgrund der bundesweit geltenden zu vermittelnden Mindestqualifikationen sowie deren Nachweis nach bundeseinheitlichen Prüfungsanforderungen [...] als Qualitätsstandards“ (*Pahl (BMBF), 2005, S. 27*) verstanden werden könnten, entsprechen sie allerdings nicht den von KLIEME ET AL. eingeforderten Kriterien.

Zum einen ist die Ausbildung im dualen System nivelliert strukturiert und sieht keine Niveaudifferenzierung bzw. interne Stratifizierung vor (*Frommberger, 2006, S. 115*); zum anderen dominiert v.a. in den Berufsordnungen auch eher noch die traditionell inputorientierte Steuerung (*ebd., S. 127; Tenorth, 2005, S. 28*); wenngleich v.a. in den Ausbildungsordnungen neuerer bzw. neugeordneter Berufe durch die Entwicklung offener Be-

rufsbilder und kompetenzorientierter Prüfungsformen zunehmend auch lernergebnisorientierte Ansätze zum Tragen kommen (*Frank/Schreiber, 2006, S. 7*).

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass, im Unterschied zu den die betriebliche Ausbildung normierenden Ausbildungsordnungen, dem Mitte der 1990er-Jahre in den Lehrplänen der Berufsschule eingeführten didaktischen Konzept der Lernfelder eine wesentlich deutlichere Ausrichtung am Lernergebnis bzw. Outcome zuzuschreiben ist.

Die Notwendigkeit, auch für die duale Berufsausbildung Standards ähnlich den für die Allgemeinbildung konzipierten Klieme-Standards zu entwickeln, bzw. die vorhandenen Standards output-/kompetenzorientiert und nach Niveaustufen hierarchisiert weiterzuentwickeln, ergibt sich insbesondere auch aus bildungspolitischen Entwicklungen auf europäischer Ebene; hier gilt es, die deutsche Berufsbildung anschlussfähig zu gestalten (*Frank/Schreiber, 2006, S. 10; Meyer, 2006, S. 59; Pahl (BMBF), 2005, S. 38*)¹⁴.

Im Folgenden werde ich zunächst die mit der Einführung der KMK-Standards einhergehende Frage der Wertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung aufgreifen. Anschließend soll auf die aus der europäischen Berufsbildungspolitik erwachsenen Herausforderungen für das deutsche Berufsbildungssystem eingegangen werden.

4.1.1 Bildungsstandards und die Frage der Wertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung

Bildungsstandards fungieren zwar vorrangig als Steuerungsinstrument im Rahmen des System-Monitorings, sie werden jedoch zugleich auch als Instrument zur Zuschreibung von Berechtigungen interpretiert und diskutiert (*Sloane, 2005a, S. 4*).

So sollen die Bildungsstandards der KMK u.a. die bundesweite Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen gewährleisten. Da in beiden Subsystemen des deutschen Bildungssystems gleiche Bildungsabschlüsse in Form allgemeiner Berechtigungen erworben werden können, stellt sich die Frage, inwiefern die Anerkennung der in den beruflichen Schulen verliehenen Berechtigungen an die Erfüllung der für allgemeinbildende Schulen geltenden Standards gebunden ist. Während einerseits, gründend auf der Ansicht, dass die gesetzten Standards von jedem zu erfüllen seien, der eine bestimmte allgemeine Berechtigung erwerben wolle, die Forderung erhoben wird, die für allgemeinbildenden

¹⁴ Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass auch im dualen System der Mittlere Bildungsabschluss erworben werden kann. Nach dem bisherigen Diskussionsstand werden sich die bislang geltenden Anforderungen für die Anerkennung des auf diesem Wege erwerbenden Abschlusses (zumindest vorerst) jedoch nicht ändern (*Hallmann, 2006, S. 24*), so dass in Bezug auf die Frage der Zuerkennung allgemeiner Berechtigungen zunächst primär vollschulische Bildungsgänge betroffen sind.

Schulen geltenden identischen Standards auch als Maßstab für berufliche Schulen heranzuziehen, wird andererseits angemahnt, die Gleichwertigkeit beruflicher Bildung nicht auf eine Gleichartigkeit zu reduzieren (Kehl, 2004, S. 258; Kehl, 2005a, S. 44). Die *allgemeinen* Berechtigungen dürften nicht als Berechtigungen der Allgemeinbildung missverstanden werden. Es gehe vielmehr um „Berechtigungen allgemeiner, uneingeschränkter Art, die auch über die berufliche Bildung erworben werden können“ (Kehl, 2005a, S. 45). Es könne nicht darum gehen, „die Lernziele der allgemeinbildenden Schulen abzuarbeiten und zusätzlich noch berufliche Kompetenzen zu vermitteln. [...] Die im Medium des Berufs erworbenen Kompetenzen würden als nicht relevant für die Zuerkennung allgemeiner Berechtigungen abgewertet“ (BER/BLBS/VLW, 2004, S. 46).

Um die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung absichern und die Zuerkennung allgemeiner Berechtigungen auch für Bildungsgänge beruflicher Schulen legitimieren zu können, sei es unabdingbar, spezifische Standards für die Berufsbildung zu entwickeln (ebd., S. 46; Bödeker et al., 2004, S. 41). Dazu müssten für die beruflichen Domänen Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen definiert und anschließend dahingehend analysiert werden, „welches beruflich orientierte Kompetenzportfolio für den Erwerb der jeweiligen allgemeinen Berechtigungen in der beruflichen Bildung notwendig ist“ (Kehl, 2005b, S. 101).

4.1.2 Europäische Entwicklungen in der Berufsbildung – kompetenzorientierte Standards als Wegbereiter eines nationalen Qualifikationsrahmens

Die Vergleichbarkeit und Transparenz von Bildungsabschlüssen und Berechtigungen sowie eine nachhaltige Qualitätssicherung und -weiterentwicklung sind Zielgrößen, die nicht zuletzt auch durch bildungspolitische Entwicklungen auf europäischer Ebene in den Mittelpunkt der Berufsbildung gerückt sind.

Mit dem im Jahr 2000 vom Europäischen Rat formulierten Lissabonner Ziel, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (EU-Kommission, 2001, S. 4), wurde der Grundstein gelegt für eine 2001 in Brügge offiziell beschlossene verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung, deren Strategien und Prioritäten 2002 in den Beschlüssen von Barcelona und Kopenhagen festgelegt, im Kommuniqué von Maastricht 2004 weiter ausgebaut und präzisiert und im Dezember 2006 in Helsinki erstmals bewertet und überprüft wurden (Kommuniqué von Helsinki, 2006, S. 5).

Die Prioritäten des in Kopenhagen initiierten Prozesses zur Verbesserung von Qualität, Attraktivität und Leistung der beruflichen Bildung in Europa richten sich u.a. auf die

Entwicklung und Umsetzung gemeinsamer europäischer Instrumente und Rahmenbedingungen zur Verwirklichung eines europäischen Berufsbildungsraums, innerhalb dessen die Ausbildungsmobilität und die berufliche Mobilität der Beschäftigten durch Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsinhalten und -abschlüssen erleichtert sowie die Durchlässigkeit zwischen und in den nationalen Bildungssystemen gefördert werden soll (*Kommuniqué von Helsinki, 2006, S. 4; Copenhagen Declaration, 2002, S. 2f.*).

4.1.2.1 Europäische Bildungspolitik im Zeichen der Globalisierung

In einer durch offene, volatile Märkte charakterisierten globalisierten Wirtschaft sind Unternehmen nicht mehr unlösbar an ihre Heimatregion gebunden. Dadurch, dass Produkte und Verfahren weltweit standardisiert werden, „gleichartige und gleichermaßen produktive Produktionsstätten in vielen Ländern der Erde errichtet [...], Wissensarbeit und viele Dienstleistungen durch universelle Kommunikationsmittel an viele Orte verlagert werden können“ (*Severing, 2006, S. 19*), egalisieren sich zunehmend auch die Qualifikationsanforderungen der Unternehmen. Aufgrund national unterschiedlicher Bildungsinhalte und -abschlüsse ist eine Vergleichbarkeit von Qualifikationen jedoch nur sehr eingeschränkt möglich – was sich nicht zuletzt auch nachteilig auf die Mobilität der Arbeitnehmer auf dem europäischen Arbeitsmarkt auswirkt.

Schwierigkeiten treten aber nicht nur in Bezug auf die arbeitsmarktrelevante Vergleichbarkeit von Qualifikationen zwischen verschiedenen Staaten auf. Auch der Wechsel zwischen Bildungs(sub)systemen, d.h. die Durchlässigkeit zwischen beruflicher, allgemeiner und hochschulischer Bildung, birgt sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene Hindernisse, da vorhandene Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen häufig nicht angemessen anerkannt werden (*Bjornavold/Teutsch, 2006, S. 16; Kuda/Strauß, 2006, S. 630*).

Als eine Art ‚Brücke‘ zwischen den unterschiedlichen europäischen Bildungs- und Beschäftigungssystemen soll ein übergreifender Europäischer Qualifikationsrahmen geschaffen werden, der sicherstellt, „dass ihre Akteure miteinander kommunizieren können, Qualifikationen über die Systeme hinweg lesbar sind und möglichst geringe Hindernisse bei der Übertragung von einmal erworbenen Qualifikationen bestehen“ (*Bjornavold/Teutsch, 2006, S. 16*).

4.1.2.2 Der Europäische Qualifikationsrahmen als gemeinsames Bezugssystem

Während die Europäisierung im Hochschulbereich mit der weitgehenden Vereinheitlichung der Bachelor- und Masterabschlüsse sowie der Einführung eines europaweiten Kreditpunktesystems weit vorangeschritten ist (*Severing, 2005, S. 19*), ist die Umsetzung

eines EQR sowie eines Leistungspunkte-Transfersystems als gemeinsame europäische Instrumente für die berufliche Bildung derzeit in Vorbereitung – die Fortführung bisheriger Entwicklungsarbeiten wird im jüngsten Kommuniqué von Helsinki als vordringliches Ziel bekräftigt (*Kommuniqué von Helsinki, 2006, S. 7f.*).

Die primäre Funktion des EQR als sog. ‚Meta-Rahmen‘ liegt in der Übersetzung sektoraler und nationaler Qualifikationssysteme: Es geht darum, formal anerkannte Qualifikationen, i.S. nachgewiesener und entsprechend zertifizierter Bündel von als Kompetenzen gefassten erwarteten Lernergebnissen (Outcomes), in Beziehung zueinander zu setzen (*Bohlinger, 2006, S. 4; Hanf (BiBB), 2005, S. 2; Kuda/Strauß, 2006, S. 633*).

Das Kernstück des EQR besteht in acht hierarchisch aufeinander aufbauenden Referenzniveaus, deren Beschreibungsmerkmale (Deskriptoren) sich auf drei Arten von Lernergebnissen beziehen: Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche und fachliche Kompetenzen – der Lernweg (d.h. Lernformen, -orte und -dauer) ist dabei nicht von Belang (*Bjornavold/Teutsch, 2006, S. 17; Sellin, 2005, S. 4f.*) –, womit sich auch in einem nichtformellen Kontext erworbene, individuelle Kompetenzen über den EQR einordnen lassen sollen (*EU-Kommission, 2006a, S. 5*). Da die Qualifikationsniveaus des EQR über die mit den jeweiligen Tätigkeitsanforderungen korrespondierenden Kompetenzprofilen beschrieben werden, „handelt es sich weniger um einen ‚Qualifikationsrahmen‘, sondern eigentlich um einen ‚Kompetenzrahmen‘“ (*Hanf (BiBB), 2005, S. 2*).

Über ein an die Referenzlevels des EQR gebundenes Leistungspunktesystem ECVET (*European Credit Transfer System for Vocational Education and Training*) sollen die Qualifikationen über die Zuweisung einer bestimmten Anzahl Kreditpunkte quantitativ bewertet werden (*EU-Kommission, 2006b, S. 10f.*).

Den EU-Mitgliedstaaten wird empfohlen, ihre nationalen Qualifikationssysteme an den EQR zu koppeln (*EU-Kommission, 2006a, S. 9*). Damit dieser als Referenzinstrument herangezogen werden kann, ist es die Aufgabe der national zuständigen Stellen, Qualifikationen transnational anschlussfähig darzustellen. „Ein Klassifizierungsschema liefern Nationale Qualifikationsrahmen“ (*Anderka, 2006, S. 2*), die es für das Gros der Mitgliedstaaten, so auch Deutschland, noch zu entwickeln gilt. „Sie sollen nationale Bildungstraditionen berücksichtigen, aber gleichzeitig mit den Konstruktionsprinzipien des EQR kompatibel sein“ (*Kuda/Strauß, 2006, S. 631*).

Auch wenn die Übernahme der Vorschläge der EU-Kommission gemäß europäischer Verträge auf freiwilliger Basis beruht, „hat die Bundesregierung ihre Absicht bekräftigt, in Deutschland die Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden Nationalen Qualifikationsrahmen zu prüfen“ (*BMBF, 2006, S. 12*).

4.1.2.3 Implikationen für das deutsche Berufsbildungssystem

Der bevorstehende Beschluss eines EQR im Frühjahr 2007 „markiert eine neue Phase der Europäisierung von Bildungspolitik in Deutschland“ (*Kuda/Strauß, 2006, S. 630*).

Der folglich zu entwickelnde deutsche NQR „wird ein Instrument sein, das bundesweit [...] eine Zuordnung von Bildungsangeboten (und Abschlüssen) vornehmen wird. [...] Aufgabe des NQF wird es sein, [diese] innerhalb Deutschlands zueinander in Rangpositionen zu bringen“ (*Scheffler, 2006, S. 40*). Um einen mit den europäischen Vorgaben kompatiblen und damit outcome-/kompetenzorientierten NQR realisieren zu können, stellt sich insbesondere für das deutsche duale Ausbildungssystem die Frage, wie sich berufliche Qualifikationen zukünftig kompetenzorientiert abbilden, prüfen und zertifizieren lassen.

ANDERKA sieht diesbezüglich die Notwendigkeit, ein kompetenzbasiertes Zertifizierungssystem zu implementieren, d.h. die Vergabe von Zertifikaten an Kompetenzstandards zu koppeln. „Anhand der Standards kann dokumentiert werden, in welchem Umfang Kompetenzen vorhanden sind und auf welcher Niveaustufe des Qualifikationsrahmens sie einzuordnen sind“ (*Anderka, 2006, S. 6*). Darüber hinaus seien sie als konkret zu beschreibende erwartete Kompetenzen für die Curriculumentwicklung nutzbar.

Neben der Frage nach der Kompatibilität der infolgedessen in Anlehnung an den EQR zu standardisierenden Learning-Outcomes mit der traditionell inputorientierten Steuerung der deutschen dualen Ausbildung (*Bohlinger, 2006, S. 1*) liegt die Problematik in der Definition der zu standardisierenden Einheit i.S. einer beruflichen Qualifikation. „Insbesondere in der dualen Berufsausbildung wird man entscheiden müssen, ob als Einheit die Vollqualifikation gesetzt wird“ (*ebd., S. 5*).

Laut SEVERING sei jedoch zu beachten, dass die dualen Ausbildungsabschlüsse aufgrund der monolithischen Ausbildungsgänge und des formell einheitlichen Niveaus „bei europäischen Entsprechungsverfahren möglicherweise im unteren Bereich zu liegen kommen“ (*Severing, 2006, S. 23; s. auch Frommberger, 2006, S. 119f.*).

Des Weiteren erweise sich, so ANDERKA, eine auf die berufliche Erstausbildung reduzierte Berufsförmigkeit v.a. im Hinblick auf das zu fördernde lebenslange Lernen als phlegmatisch (*Anderka, 2006, S. 5*). Andererseits wird angesichts des Versuches, „Qualifikationen unterhalb der Facharbeiterebene zu beschreiben, [...] eine Modularisierung der Berufsbildung“ (*ebd., S. 6*) und damit eine „Erosion von Beruf und Beruflichkeit“ (*Kuda/Strauß, 2006, S. 632*) prophezeit.

Meines Erachtens eröffnet sich v.a. durch die zunehmende Differenzierung der Ausbildungswege, z.B. durch die Entwicklung offenerer, nach Grund-, Spezialisierungs- und

Wahlbausteinen strukturierter Berufsbilder, die Möglichkeit, die traditionell monolithische Grundstruktur des dualen Systems – „die Fiktion der ‚Einheitsberufe‘“ (Schopf, 2005, S. 5) – u.a. auch durch eine innere vertikale Differenzierung verschiedener hierarchischer Ausbildungsniveaus zu überwinden, ohne das Berufsprinzip dabei aufzugeben. Wie auch immer über Umfang und Zuschnitt beruflicher Qualifikationen entschieden wird, halte ich doch die Entwicklung nicht nur abschlussbezogener, sondern auch intermediärer Kompetenzstandards sowohl für die schulische als auch für die betriebliche Ausbildung im dualen System allein aus dem zum allgemeinbildenden Bereich analogen Grund der stetigen Qualitätssicherung und -entwicklung für unabdingbar. Es kann nicht sein, dass die Zielerreichung erst über die Abschlussprüfung sichtbar wird. Dazu bedarf es allerdings einer regelmäßigen Überprüfung des Erreichens der gesetzten Kompetenzstandards. Generell erfordert die kompetenzorientierte Zuerkennung beruflicher Qualifikationen Kompetenzmessung. „Das Prüfungssystem von Staat und Kammern muss auf den Prüfstand, wenn es dafür tragfähig sein soll“ (Kehl, 2006a, S. 50).

Trotz der Dringlichkeit, die duale Berufsausbildung anschlussfähig an europäische Standards weiterzuentwickeln, darf das für die europäische Bildungspolitik geltende „Prinzip der Einheit in Vielfalt“ (Kehl, 2006b, S. 5) dabei nicht in Vergessenheit geraten – stattdessen gilt es, „eine Balance zwischen Vereinheitlichung von Standards und Bewahrung der Vielfalt zu finden“ (Baethge, 2005, S. 133). Davon abgesehen wird es wohl kaum möglich sein, die nationalen Qualifikationssysteme kulturenunspezifisch zu vereinheitlichen (Deißinger, 2006, S. 15)¹⁵.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich im Kontext der Diskussion um die Europäisierung der Berufsbildung auch für diesen Bereich des deutschen Bildungswesens die Frage nach Kompetenzstandards eröffnet und es damit, in Bezugnahme auf frühere Erläuterungen, nicht zuletzt auch für die deutsche duale Berufsausbildung nahe liegt, das den europäischen Rahmenbedingungen nahe kommende, im allgemeinbildenden Bereich des deutschen Bildungssystems bereits implementierte Konzept kompetenzorientierter Standards heranzuziehen, um auf dessen Basis die ansatzweise bereits vorhandenen Standards kompetenzorientiert und nach Niveaustufen hierarchisiert weiterzuentwickeln.

¹⁵ Schwierigkeiten erwachsen z.B. bereits aus den erheblichen inter- wie intranationalen Unterschieden in Bezug auf die den Qualifikationssystemen zugrundeliegenden terminologischen Konzepte (z.B. von Kompetenz) (s. hierzu Bohlinger, 2006, S. 6ff.). So wird schon innerhalb des deutschen Bildungssystems der Kompetenzbegriff in beruflicher und allgemeiner Bildung unterschiedlich definiert (s. 4.3).

4.2 Paradigmenwechsel in der Steuerung des beruflichen Bildungswesens

Das Berufsbildungssystem in Deutschland ist durch einen hohen Grad der Formalisierung und Institutionalisierung sowie eine ausgeprägte rechtliche Normierung durch die Schulgesetze der Länder und das Berufsbildungsgesetz (BBiG) geprägt und unterliegt damit in seinen traditionellen Strukturen einer starken Inputorientierung. Welche Bedeutung ein Wechsel hin zu einer Outputorientierung, wie er im Bereich der Allgemeinbildung bereits durch die Implementation verbindlicher Bildungsstandards eingeleitet wurde und hinsichtlich der Entwicklung eines NQR erforderlich wäre, für die Berufsbildung hat, soll im Folgenden erörtert werden.

4.2.1 Ein Regulierungsmodell nach SLOANE

Als Anknüpfungspunkt für die Frage nach der Realisierbarkeit eines Paradigmenwechsels für das Berufsbildungssystem bietet sich, um die unter 2.1.2 bereits angesprochene Thematik der Steuerung von Bildungssystemen aufzugreifen, ein Regulierungsmodell nach SLOANE an, welches auch das berufsbildende Feld integriert (siehe Abb. 4).

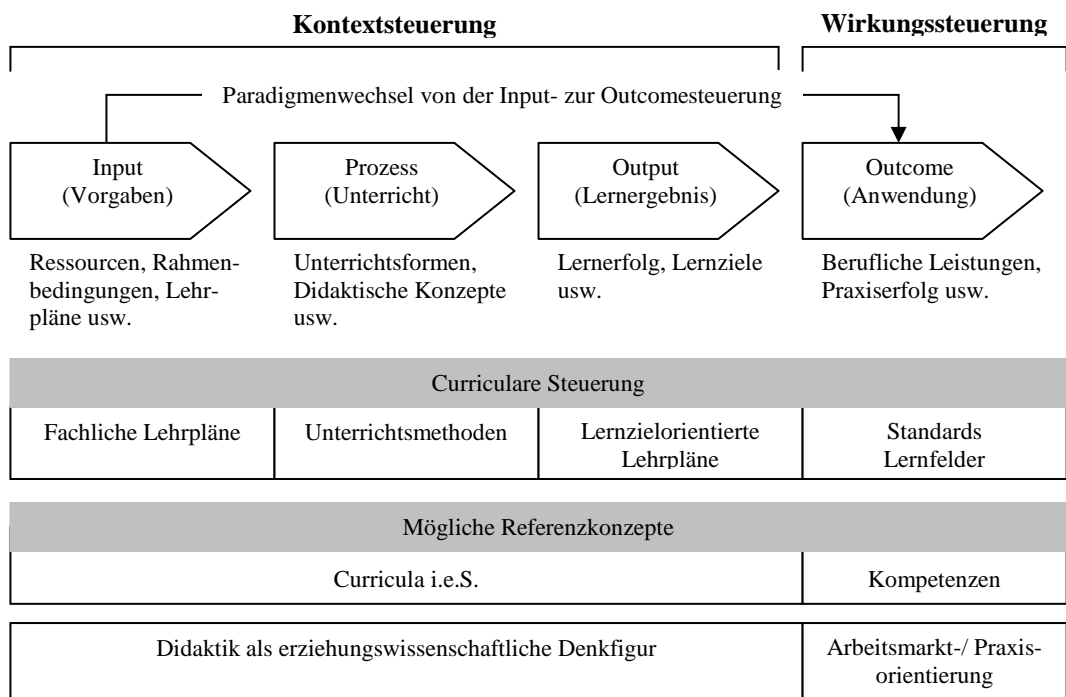


Abb. 4: Einordnung der Bildungsstandards als curriculares Steuerungsinstrument (*Quelle: in Anlehnung an Sloane, 2005b, S. 486; S. 6; Sloane/Dilger, 2005, S. 5*)

Während in der Literatur in Analogie zur Klieme-Expertise häufig von einem Übergang von der Input- zur Outputsteuerung gesprochen wird (Klieme et al. 2003, S. 11f.; Schwipert, 2005, S. 5f.), Unterricht also als ein dreigliedriger Leistungsprozess betrachtet wird (Input-, Prozess-, Outputphase), unterscheidet SLOANE vier Phasen des Bildungs-

prozesses und wirkt damit dem seines Erachtens unangemessenen synonymen Gebrauch der Begriffe ‚Output‘ und ‚Outcome‘ entgegen.

Den ersten drei Phasen (Input-, Prozess- und Outputphase) ordnet SLOANE „traditionelle curriculare Vorgaben wie fachliche Lehrpläne (inputorientiert), unterrichtsmethodische Vorgaben (prozessorientiert) oder lernzielorientierte Lehrpläne (outputorientiert)“ (Sloane, 2005b, S. 485) als Regulierungsinstrumente zu, die wiederum, so SLOANE, auf erziehungswissenschaftlich tradierte didaktische Referenzkonzepte rekurrierten und damit einer *direkten* Regulation des Lernens entsprächen.

In der vierten Phase, die SLOANE in Abgrenzung zur Outputphase als Outcomephase bezeichnet¹⁶, gehe es hingegen um den Nutzen und die Wirkung von Bildung in dem Lernprozess nachgelagerten Praxisfeldern; die entsprechenden Regulierungsmechanismen – er führt hier outcomeorientierte Standards oder auch die speziell im berufsbildenden Bereich relevanten Lernfeldcurricula an – seien durch das anzustrebende Ergebnis bzw. die beabsichtigte Wirkung, jedoch nicht didaktisch, begründet und zielten damit nur *indirekt* auf den pädagogischen Prozess (*ebd.*, S. 486).

Der durch die Implementation von Bildungsstandards eingeleitete Paradigmenwechsel von Input- zu *Outcomesteuerung* kann folglich auch als ein Wechsel von Kontext- zu Wirkungssteuerung ausgelegt werden (*s. hierzu auch Zlatkin-Troitschanskaia, 2006, S. 90*).

Abschließend sei auf drei zentrale Aspekte dieses Ansatzes verwiesen:

SLOANE deutet erstens auf einen möglichen Anknüpfungspunkt der Standard-Diskussion für die Berufsbildung hin, indem er eine zumindest funktionale Ähnlichkeit von Standards und Lernfeldern als Steuerungsinstrumente aufzeigt; zweitens weist er auf deren häufig kritisierte funktionalistische Ausrichtung an praktischen Anwendungsfeldern hin und nimmt drittens implizit eine Abgrenzung der Bildungsstandards von Lernzielen vor.

4.2.2 Die Frage der Steuerungspolitik im Hinblick auf die Leitkategorien der deutschen Berufsbildung

Auch wenn aus u.a. europapolitisch bedingten Gründen einer nachhaltigen Qualitätssicherung mit dem Ziel, die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungswesens zu gewährleisten, ein Überdenken der existierenden Bildungsstrukturen und -prozesse sicher-

¹⁶ SLOANE begründet seine Wahl des Begriffs ‚Outcome‘ in Abgrenzung zu dem im Klieme-Gutachten verwendeten Begriff ‚Output‘ wie folgt: „Während sich ‚Output‘ unmittelbar auf die Ergebnisse von Unterricht bezieht, zielt ‚Outcome‘ [...] auf die Anwendung des Gelernten in Anwendungsfeldern außerhalb der Schule“ (Sloane, 2005b, S. 486). Es sei darauf hingewiesen, dass die KMK in ihren Erläuterungen zur Konzeption von Bildungsstandards ebenfalls den Begriff „outcome-Orientierung“ verwendet (KMK, 2004a, S. 6).

lich angebracht ist, stellt sich dennoch die Frage, inwieweit der avisierte „geradezu als historisch zu bezeichnende Systemwechsel in der Steuerung und Gestaltung des Bildungs- und Hochschulwesens“ (Czycholl, 2006, S. 41) tatsächlich zielführend ist.

Während der Wandel in der Steuerungspolitik im allgemeinbildenden Bereich bereits im Gange ist, stellt sich für die Berufsbildung, im Vorfeld jeglicher Realisierungsüberlegungen, zunächst die grundsätzliche Frage der Dringlichkeit eines derartigen Perspektivenwechsels. So plädiert CZYCHOLL für Zurückhaltung: „Ein sog. Paradigma-Wechsel in der Steuerungspolitik hin zu einer Outcome-Orientierung ignoriert die historisch gewachsene soziokulturelle Infrastruktur unseres Bildungswesens und entzieht ihm die für eine Optimierung bzw. Reform notwendigen finanziellen Ressourcen“ (ebd., S. 54).

Er kritisiert die seines Erachtens überstürzte Reaktion der KMK, statt die Schwachstellen der Inputsteuerung zu verbessern, durch die Einführung von Bildungsstandards im allgemeinbildenden Bereich einen grundlegenden Paradigmenwechsel zu beschließen (ebd., S. 41), und legt im Hinblick auf die Berufsbildung nahe, die zentralen Leitkategorien des berufsbildenden Systems nicht grundsätzlich in Frage zu stellen: So würde im nach dem Bildungs- sowie Berufsprinzip strukturierten, sich über Bildungsgänge konstituierenden deutschen Berufsbildungswesen „*Input-Throughput-Output-Orientierung*“ als ganzheitlicher curricularer Zusammenhang von Bildungsinhalten, -gängen und -zielen begriffen, der einer „*systemischen Optimierung*“, nicht aber einer grundlegenden Neudefinition, bedürfe (ebd., S. 54).

Auch DUBS warnt davor, vorschnelle Einführungsentscheide zu fällen, da „die unbedachte Raschheit bald einmal erneut in einen pädagogischen Abgrund führen“ (Dubs, 2006, S. 174) könne¹⁷.

4.3 Berufliche Handlungskompetenz im Vergleich mit dem Kompetenzverständnis der Klieme-Expertise

Im Folgenden soll das für die Konzeption kompetenzorientierter Standards konstitutive Konstrukt der Kompetenz in einer Gegenüberstellung der im allgemeinbildenden Schulwesen und in der beruflichen Bildung vorherrschenden Kompetenzverständnisse näher beleuchtet werden. In Anlehnung an DILGER soll der für die Entwicklung handlungskompetenzbasierter Standards für die Berufsbildung grundlegende Vergleich in Bezug auf die theoretische Fundierung bzw. den methodologischen Zugang (4.3.1), das Bezugsfeld (4.3.2) sowie die situative Gebundenheit (4.3.3) der beiden Kompetenzauffassungen geführt werden (Dilger, 2004, S. 25).

¹⁷ DUBS bezieht sich mit seiner Aussage auf die nur mäßig erfolgreiche Curriculumbewegung der 1970er-Jahre.

4.3.1 Kognitionstheoretischer versus handlungstheoretischer Kompetenzansatz

Wie bereits unter 2.2.2.1 angesprochen, liegt den Klieme-Standards ein kognitionspsychologischer Ansatz zugrunde, demzufolge Kompetenz als mentale Disposition – d.h. als ‚im Kopf‘ vorhandenes, für ‚richtiges‘ Handeln ursächliches Wissen (Sloane, 2005b,

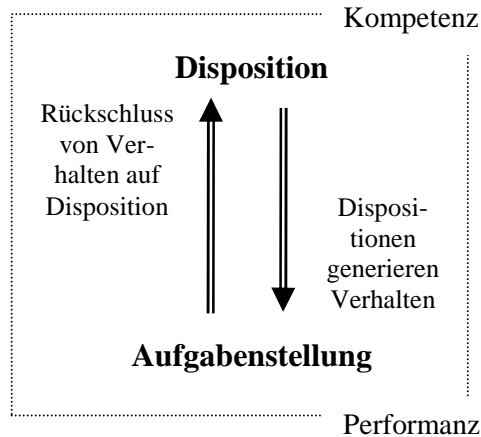


Abb. 5: Kompetenz als Disposition und Aufgabenbearbeitung als Performanz (Quelle: Sloane, 2005a, S. 6)

S. 487) – verstanden wird. Ausgehend von der Kompetenz können folglich Aufgaben entwickelt werden, deren Bearbeitung (Performanz), gedeutet als wissensbasierte Tätigkeit, wiederum Rückschlüsse auf das (Nicht-)Vorhandensein der Kompetenz ermöglicht (s. Abb. 5). Man spricht in diesem Zusammenhang von einem generativen Verhältnis zwischen Kompetenz und Performanz (Sloane, 2005a, S. 6), das es, so SLOANE, jedoch zumindest zu überdenken gilt – zeigt doch die Expertiseforschung von NEUWEG (Neuweg, 2002, zit. in: Sloane, 2005, S. 488), dass Können

anhand von Wissen nicht ohne Weiteres überprüfbar ist. In Bezug auf die sich im Umkehrschluss anschließende Frage, ob man Kompetenzen durch Verhaltensbeobachtung überprüfen kann, gibt SLOANE zu bedenken, „dass Kompetenzen allenfalls – und zwar unter Hinzunahme intuitiver und nicht-rationaler Fähigkeiten des Beobachters – aus dem erfolgreichen Handeln des Zu-Beobachtenden rekonstruiert werden können“ (Sloane, 2005b, S. 488f.; s. hierzu auch Gillen/Kaufhold, 2005, S. 367), womit er die Validität des von KLIEME ET AL. empfohlenen Instruments der Testaufgaben zu einem gewissen Grad in Frage stellt.

Im Unterschied zum den Klieme-Standards zugrundeliegenden kognitionstheoretischen Ansatz hat sich in der Berufsbildung ein handlungstheoretisches Kompetenzverständnis etabliert. Demnach ist Kompetenz, i.S. eines inneren Prozesses der Handlungsregulierung, „nicht material ‚im Kopf‘ als Disposition lokalisierbar, sondern lediglich [über] ‚hypothetische Konstrukte‘ beschreibbar“ (Sloane, 2005a, S. 7). Gemäß dieser Auffassung basiert eine kompetente Aufgabenlösung nicht auf Wissen, sondern auf innerem (Denk-)Handeln; Kompetenz wird nicht als Ursache, sondern lediglich als Klassifizierung konkreter Handlungen aufgefasst (ebd., S. 7).

4.3.2 Fachbezug versus Handlungsfeldbezug

Kompetenz i.S. des Klieme-Gutachtens wird verstanden als Leistungsdisposition in einem bestimmten Gegenstandsbereich. „Aufgrund der zentralen Rolle fachbezogener Fähigkeiten und fachbezogenen Wissens sind Kompetenzen in hohem Maße domänen-spezifisch“ (Klieme et al., 2003, S. 75).

Im Gegensatz zu dieser starken Referenz des im allgemeinbildenden Bereich vertretenen Kompetenzverständnisses auf Domänen, Lernbereiche oder Fächer, bezieht sich die Zielformulierung der beruflichen Bildung – die berufliche Handlungskompetenz – auf die gesamten Handlungs- und Selbstorganisationsfähigkeiten des Individuums; der Einzelne soll zu umfassendem, eigenverantwortlichem Handeln in unterschiedlichen Handlungsfeldern und -kontexten befähigt werden (Frank/Schreiber, 2006, S. 8).

Während ältere Ansätze eine vielfach segmentierte Differenzierung zwischen Fach-, Methoden-, und Sozialkompetenz vornahmen (v.a. die letzteren zwei Teilkompetenzen wurden im Kontext einer modernen Gesellschaft als besonders wichtig erachtet), werden im Rahmen des Lernfeldansatzes die Kompetenzdimensionen ‚Domäne/Fach‘ (Fachkompetenz), ‚Persönlichkeit‘ (Humankompetenz) und ‚soziale Gruppe‘ (Sozialkompetenz) unterschieden. Methoden-, Lern- und kommunikative Kompetenz werden als sich über die Dimensionen entfaltende ‚Querkompetenzen‘ aufgefasst (KMK, 2004e, S. 9ff.), womit „die in der ‚alten Trias‘ [...] suggerierte Abgrenzbarkeit, insbesondere von Methoden- und Fachkompetenz, aufgelöst“ (Sloane/Dilger, 2005, S. 13f.) wurde.

Folglich hält SLOANE die von KLIEME ET AL. explizit proklamierte Abgrenzung vom Kompetenzbegriff der beruflichen Bildung – mit der Begründung, der berufspädagogischen Kompetenzkonzeption fehle die Bindung an eine Domäne – für „eine sehr eingegrenzte und verkürzte Rezeption der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur“ (Sloane, 2005b, S. 491). Auch der in der Berufsbildung verwendete Kompetenzbegriff weist einen bereichs- bzw. kontextspezifischen Bezug auf, überwindet jedoch die ausschließlich auf die traditionelle Fächerstruktur bezogene Engführung; stattdessen beziehen sich berufsbezogene Kompetenzen auf die in konkreten Handlungs- und Problemfeldern verdichteten Anforderungen (Frank/Schreiber, 2006, S. 8).

ACHTENHAGEN veranschaulicht eben diesen Zusammenhang, indem er die den wirtschaftspädagogischen Kompetenzbegriff charakterisierenden Kompetenzdimensionen (hier Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz)¹⁸ im Rahmen eines Modellansatzes explizit

¹⁸ ACHTENHAGEN bezieht sich in seinen Ausführungen auf die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Lothar Reetz (1984) aufgegriffene Kompetenzkonzeption nach Heinrich Roth (1971).

einem *übergeordneten, sinnstiftenden, thematischen Handlungskontext (Domäne)* zugeordnet, dem sich wiederum unterschiedliche ‚Fächer‘ subsumieren lassen.

Darüber hinaus weist er darauf hin, dass sich auch die beruflichen Kompetenzprofile über Wissensarten operationalisieren und anhand konkreter Aufgabenstellungen überprüfen lassen (Achtenhagen, 2004, S. 20ff., dort: Abb.1). Gemäß den Überlegungen ACHTENHAGENS wäre damit das in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorherrschende Kompetenzverständnis nicht nur in Bezug auf die Bereichs- bzw. Domänenspezifität, sondern auch hinsichtlich der unter 4.3.1 dargestellten theoretischen Fundierung von Kompetenz prinzipiell anschlussfähig an das von KLIEME ET AL. vertretene Konzept.

Welche Probleme bzw. ‚Dilemmata‘, in der Terminologie nach SLOANE/DILGER, sich jedoch ergeben, wenn man eine Umsetzung der im Klieme-Gutachten dargelegten Vorgehensweise zur Entwicklung von Standards und entsprechender Aufgabenstellungen zu deren Überprüfung im Hinblick auf traditionelle berufliche Fächer im Allgemeinen und Lernfeldern im Besonderen prüft, soll an späterer Stelle ausgeführt werden.

4.3.3 Kompetenz als situationsinvariantes versus situationsvariantes Konstrukt

Den Aspekt der situativen Gebundenheit von Kompetenz möchte ich zunächst in Anlehnung an TRAMM/SEEBER erläutern. Die Autoren stellen die Divergenz zwischen dem den Klieme-Standards zugrundeliegenden und dem im berufsbildenden Bereich geltenden Kompetenzbegriff in Bezugnahme auf die Problemkontexte der jeweiligen Kompetenzdefinition wie in Abb. 6 veranschaulicht dar:

<p><u>Kompetenzen in der allgemeinen Standarddiskussion</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fokus:</i> kognitive Leistungsfähigkeit • <i>Ausgangspunkt:</i> Schulfächer • <i>Problem:</i> Situierung von Lerninhalten <p>→ Vom Inhalt über die Leistung zur Situierung</p>	<p><u>Kompetenzen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fokus:</i> Handlungs- und Orientierungsfähigkeit • <i>Ausgangspunkt:</i> berufliche Handlungsfelder und Problemsituationen • <i>Problem:</i> Identifikation von kognitiven Leistungen und relevanter Wissensbasis <p>→ Von der Situation über die Leistung zum Inhalt</p>
---	--

Abb. 6: Problemkontexte der Kompetenzdefinition (Quelle: Tramm/Seeber, 2006, S. 276)

KLIEME ET AL. richten ihren Fokus auf die (schul)fachbezogene kognitive Leistungsfähigkeit, deren Gegenstandsbereich (Inhalt) curricular definiert ist und sich in speziell

entwickelten Aufgabenstellungen widerspiegelt. Bindeglied zwischen den Aufgaben und den Inhalten seien dabei, so TRAMM/SEEBER, Annahmen über kognitive Leistungen, die es mit den Testaufgaben abzurufen gilt. Damit ergebe sich ein „Entwicklungsweg vom mehr oder weniger eindeutig definierten Inhalt über die damit zu verknüpfende kognitive Leistung zur situierten Aufgabe“ (Tramm/Seeber, 2006, S. 275).

Dieser Argumentationsstrang verkehre sich im Hinblick auf das der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (und hier v.a. dem Lernfeldansatz) zuzuordnende Kompetenzverständnis ins Gegenteil: Ausgehend von bereits situierten, primär beruflichen Handlungsleistungen, für die es Kompetenzen zu entwickeln gilt, stelle sich die zentrale Frage, auf welchen mentalen Denk- bzw. Wissensstrukturen diese Leistungen gründen. „Der Klärungsweg führt damit also von der (beruflichen) Situation über die geforderte Leistung hin zum Wissen, das in dieser Leistung wirksam wird“ (ebd., S. 276).

Ausgehend von diesen Ausführungen nach TRAMM/SEEBER erschließt sich somit das dritte Unterscheidungskriterium der beiden untersuchten Kompetenzauffassungen nach DILGER – die situative Gebundenheit der Kompetenz.

So stellt sich, laut DILGER, Kompetenz nach KLIEME ET AL. als *situationsinvariantes* Konstrukt dar. Zu begründen sei dies damit, dass die Grunddimensionen der Kompetenzentwicklung gemäß der Expertise grundsätzlich fach- und nicht situationsbezogen zu identifizieren seien. Zwar könne der Kompetenzerwerb innerhalb eines Faches z.T. in Anwendungssituationen verankert gefördert werden; die so erworbenen Wissensstrukturen würden jedoch über kognitive Verallgemeinerungs- und Systematisierungsprozesse zu domänenspezifischen Schemata weiterentwickelt (Klieme et al., 2003, S. 21f., 79) und schließlich zu generellen Strukturen fachspezifischer Kompetenz führen (Dilger, 2004, S. 24).

Im Gegensatz dazu werde mit der Definition beruflicher Handlungskompetenz als „die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK, 2004e, S. 9), „eine Situierung von Kompetenz betont, die sich dann nur handlungsfeldspezifisch und als *situationsvariantes* Konstrukt darstellen lässt“ (Dilger, 2004, S. 25). Diese weitaus stärkere situative Gebundenheit beruflicher Handlungskompetenz spiegelt sich sehr deutlich in den in Abb. 6 veranschaulichten Argumentationslinien nach TRAMM/SEEBER wider¹⁹.

¹⁹ Da jedoch beide Kompetenzdefinitionen auf die Problemlösung in variablen Situationen abzielen, stellt sich letztendlich die Frage, inwiefern die Transferierbarkeit von Kompetenz mit ihrer situativen Gebundenheit korreliert.

Abschließend kann man sagen, dass der Kompetenzbegriff der beruflichen Bildung trotz prinzipieller Anschlussmöglichkeiten sehr deutlich von dem der Allgemeinbildung abweicht. Aufgrund dessen muss eingehend geprüft werden, welche Aspekte des im allgemeinbildenden Kontext entwickelten Konzeptes nationaler Bildungsstandards auf das berufliche Bildungswesen übertragbar sind; schließlich sollte der Ausgangspunkt einer für die berufliche Bildung adäquaten Standard-Konzeption die genuine Zielgröße der beruflichen Handlungskompetenz sein (*Dilger, 2004, S. 33*).

Demzufolge soll im Anschluss an den nun folgenden Gliederungspunkt, der zunächst die Realisierbarkeit kompetenzorientierter Bildungsstandards i.S. der Klieme-Expertise im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule angesichts der dort dominierenden didaktisch-curricularen Struktur der Lernfelder thematisiert, analysiert werden, inwieweit die Zielgröße der beruflichen Handlungskompetenz in den Ordnungsmitteln für staatlich anerkannte Ausbildungsberufe (d.h. in den Ausbildungsordnungen des Bundes (AO) und in den KMK-Rahmenlehrplänen (RLP)) verankert ist und wie davon ausgehend ein Anschluss an kompetenzorientierte Standards geschaffen werden könnte.

4.4 Bildungsstandards und das Lernfeldkonzept

In Anlehnung an SLOANE (bzw. SLOANE/DILGER) soll im Folgenden die Möglichkeit eines Transfers der Klieme-Standards in das berufliche Bildungswesen angesichts der den Berufsschulunterricht im dualen System dominierenden Lernfelddidaktik beleuchtet werden. Meine Ausführungen gliedern sich in die folgenden drei Schritte:

Zunächst sollen die Schwierigkeiten aufgezeigt werden, die sich infolge einer Umsetzung der im Klieme-Gutachten dargelegten Vorgehensweise zur Entwicklung von Standards im Hinblick auf traditionelle berufliche Fächer im Allgemeinen ergeben.

Anschließend werden in einem zweiten Schritt die in Bezug auf das Thema Bildungsstandards relevanten konzeptionellen Vorstellungen der Lernfelddidaktik angeführt. Hiervon ausgehend soll drittens das Verhältnis von Bildungsstandards zu Lernfeldern im Besonderen untersucht werden.

Abschließend möchte ich die Ausführungen SLOANES mit den Thesen TENORTHS zum Thema ‚Lernfelder und Bildungsstandards‘ kontrastieren.

4.4.1 Zur Bestimmung von Domänen im Bereich der Berufsbildung

Die Bildungsstandards nach KLIEME ET AL. basieren auf fachspezifischen Kompetenzmodellen. Folglich müsste im Vorfeld einer analogen Entwicklung domänenspezifischer Standards für den beruflichen Bereich zunächst sowohl für Lernfelder als auch für

traditionelle berufliche Fächer geklärt werden, wie sich die entsprechende Domäne abgrenzen und ihre inneren Strukturen bestimmen lassen. Konkret geht es um die „curriculare und fachdidaktische Frage [...] nach der inneren konsistenten und möglichst eindeutigen Struktur eines Lernbereichs“ (Sloane/Dilger, 2005, S. 16).

Dadurch, dass berufliche Domänen jedoch unterschiedliche ‚Fächer‘ umfassen – und dies trifft nicht nur für die explizit fächerübergreifend konzipierten Lernfelder zu, sondern auch für traditionelle berufliche Lehrpläne (ebd., S. 17) –, stellt sich die Bestimmung eindeutiger domänenspezifischer Strukturen berufsbildenden Unterrichts als schwierig dar. SLOANE/DILGER zeigen am Beispiel einer Deckungsbeitragsrechnung aus der Domäne ‚Wirtschaft und Verwaltung‘ (s. Anhang 2) auf, dass eine derartige, für den kaufmännischen Unterricht typische Aufgabenstellung durchaus auch als ein Anwendungsfall für den Mathematikunterricht angesehen und demzufolge bei der Standardkonstruktion eben dort zur Umsetzung gelangen könnte.

Stellt man sich in Betracht der kognitionstheoretischen Fundierung der Standards die Frage, welches Wissen über eine solche Aufgabe abgefragt werden soll, wird deutlich, dass neben dem für die *Lösung* der Aufgabe notwendigen prozeduralen, mathematischen Wissen (dem Know-How) für das *Verständnis* der Aufgabe ein strategisches ökonomisches Begründungswissen (das Know-Why) erforderlich ist. Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge werden damit unter Anwendung mathematischen Regelwissens zugänglich (ebd., S. 18f.). Dies impliziert die v.a. im Hinblick auf die Aufgabenentwicklung für Standards problematische Frage nach den „leitenden Prinzipien“, den „fachlichen Kernideen“ kaufmännischen Unterrichts; ist dieser doch, ausgehend von den traditionellen Fachprofilen, „immer schon fachübergreifend angelegt gewesen, weil er [...] juristische, volkswirtschaftliche, sprachliche und mathematische Modelle und Konzepte usw. immer schon integriert hat“ (ebd., S. 19).

4.4.2 Das didaktische Konzept der Lernfelder

Lernfelder sind fachübergreifend angelegte curriculare Ordnungseinheiten; konkret handelt es sich um didaktisch aufbereitete berufliche Handlungs- bzw. Tätigkeitsfelder. Für die Unterrichtsarbeit werden Lernfelder in Form von Lernsituationen präzisiert. Dabei gilt es, unter dem leitenden Ziel der beruflichen Handlungskompetenz solche Lehr-Lernarrangements zu entwickeln, die einen Transfer des in den Lernsituationen erworbenen Wissens in die realen Tätigkeitsfelder unterstützen (Sloane, 2005a, S. 12).

In einer Gegenüberstellung des Lernfeldkonzeptes mit dem Konzept nationaler Bildungsstandards nach KLIEME ET AL. (s. hierzu 2.2.1, Abb. 2) ergeben sich folgende zwei Argumentationsrichtungen:

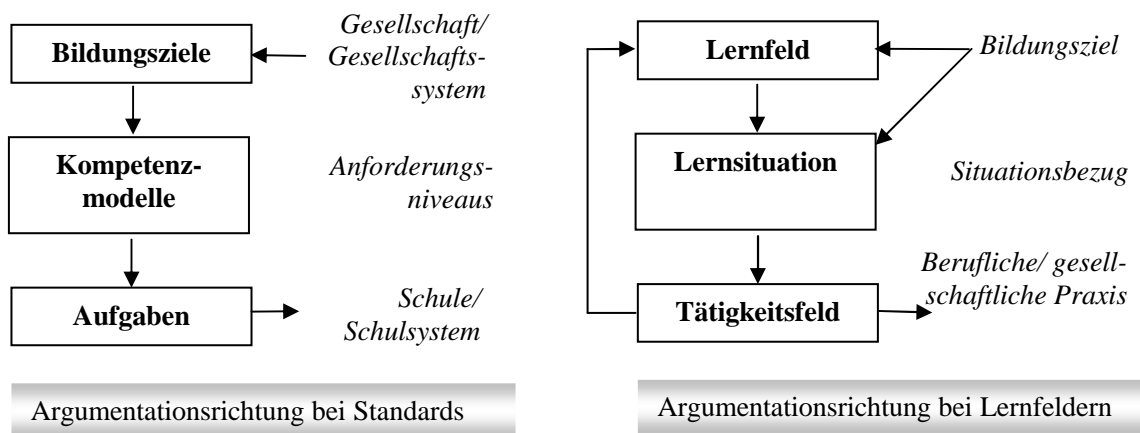


Abb. 7: Konzeption der Standards versus Lernfeldkonzeption (Quelle: in Anlehnung an Sloane, 2005a, S. 10, 12)

4.4.2.1 Der Outcome- und Kompetenz-Begriff im Kontext der Lernfelder

Die dem jeweiligen Lernfeld zugrundeliegende berufliche Tätigkeit wird über eine kompetenz- bzw. outcomeorientierte Zielformulierung ausdifferenziert, wobei auch Lerninhalte als Orientierungshilfe ergänzend angegeben werden (s. Anhang 3a).

Da über die Zielsetzungen eines Lernfeldes analog zu den Bildungsstandards „das Können nach Abschluss des Lernens“ (Sloane, 2005a, S. 10) fixiert wird, entspricht der den Lernfeldern zugrundeliegende Outcome-Begriff strukturell dem der Standards. Etwas anders verhält es sich hingegen mit dem Begriff der Kompetenz, der im Rahmen des Lernfeldkonzeptes in zwei Ausprägungen auftaucht: Zum einen findet er sich in den jeweiligen outcomebasierten Zielbeschreibungen der Lernfelder wieder (Teil V der RLP; s. z.B. KMK, 1998, S. 7ff.), zum anderen in der, in den Rahmenlehrplänen als übergeordnetes Leitziel ausgewiesenen, beruflichen Handlungskompetenz (Teil I und II der RLP; s. z.B. ebd., S. 2, 4).

SLOANE/DILGER ziehen ausgehend von diesen zwei Verwendungsvarianten von Kompetenz eine Parallele zur Terminologie angelsächsischer Konzepte. So handle es sich bei den Zielformulierungen der einzelnen Lernfelder eigentlich um arbeitsplatzbezogene Qualifikationen, d.h. um im Angelsächsischen als *competencies* oder *skills* bezeichnete objektive Qualifikationsanforderungen i.S. beschriebener Fähigkeiten, wie sie insbesondere auch auf europäischer Ebene im Rahmen des EQR bzw. der NQR als Deskriptoren

herangezogen werden²⁰. Während sich dieser Kompetenzbegriff von dem den Bildungsstandards zugrundeliegenden also semantisch unterscheidet, lässt das als Leitziel formulierte, dem angelsächsischen Begriff *competence* nahekommende Konzept der beruflichen Handlungskompetenz, zu interpretieren als grundlegende Disposition für adäquates (berufliches) Handeln (i.S. eines subjektiven Leistungsvermögens), durchaus Bezüge zum Kompetenzverständnis in der Standarddiskussion zu (Sloane, 2005a, S. 11)²¹.

4.4.2.2 Lernfelder als Schnittmenge von Inhalten und beruflichen Aufgaben

SLOANE fasst Lernfelder als „aufgabenbezogene Interpretation von Inhalten“ (ebd., S. 11) auf. Ausgehend von einer Matrix, in der fach- bzw. domänenspezifische Inhalte berufsbezogenen Aufgaben gegenübergestellt werden, stellt er Lernfelder als deren Schnittmenge dar (s. Abb. 8). „Die Aufgaben sind performativ und konkretisieren die beruflichen Tätigkeiten. Demgegenüber lassen die Inhalte den Bezug zu (wissenschaftlichen) Fächern zu“ (ebd., S. 11). Im Unterschied zu den Bildungsstandards wird der Bezug allerdings nicht nur zu einem Fach hergestellt; stattdessen finden Konzepte, Ideen, Modelle usw. unterschiedlicher Fächer Eingang in ein Lernfeld (ebd., S. 11).

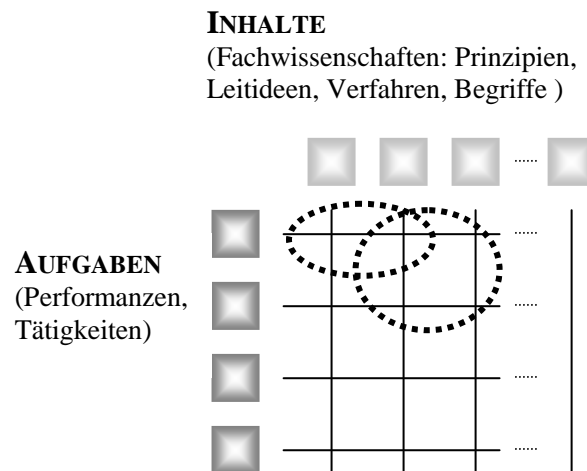


Abb. 8: Lernfelder als Schnittmenge von Inhalten und Aufgaben (Quelle: in Anlehnung an Sloane, 2005a, S. 11)

4.4.3 Das Verhältnis von Bildungsstandards zu Lernfeldern

Wie bereits unter 4.4.2 angedeutet, basieren Bildungsstandards und Lernfelder auf sehr divergenten Konzeptionen – was eigentlich auch nicht verwundern mag, schließlich genügen sie genaugenommen völlig unterschiedlichen Ansprüchen:

²⁰ Kompetenz, hier verstanden i.S. einer Qualifikation, ist folglich auf der Ebene der Performanz im kognitionspsychologischen Ansatz der Standards anzusiedeln (Sloane, 2005a, S. 10).

²¹ Diese Bezüge ermöglichen jedoch lediglich eine Vergleichbarkeit der beiden Kompetenzverständnisse, was nicht heißen soll, dass diese identisch sind (s. Gliederungspunkt 4.3).

Bildungsstandards, eingebettet in eine nationale Monitoringstrategie, fungieren als Regulierungsinstrument im Rahmen einer auf das gesamte Bildungssystem bezogenen Stärken-Schwächen-Analyse; es geht darum, Veränderungen herbeizuführen, das Gesamtsystem zu steuern. Im Gegensatz dazu fokussiert das Lernfeldkonzept eine organisatorische und didaktische Steuerung der Arbeit in Schulen; wobei es u.a. darum geht, Curricula schul- und regionalspezifisch auszdifferenzieren (Sloane, 2005a, S. 14).

Dass die beiden grundsätzlich verschiedenen Konzepte nun aufeinander bezogen werden, liegt nicht zuletzt daran, dass KLIEME ET AL. eine strukturelle Koppelung der nationalen Bildungsstandards mit z.T. dezentralen (Kern-)Curricula, d.h. eine Verbindung der Inputsteuerung durch Lehrpläne mit der Output-/Outcomesteuerung durch Standards, explizit vorsehen (s. 2.2.2.2). Dabei wird in der Expertise jedoch in keiner Weise erwähnt, „dass mit den Lernfeldern in einem durchaus sehr großen Bereich der Bildung bereits eine outcomeorientierte Curriculum-Struktur verankert worden ist, welche regionale Ausdifferenzierungen nicht nur zulässt, sondern gleichsam einfordert“ (ebd., S. 15).

Trotz der verschiedenen Ansprüche, die Bildungsstandards versus Lernfelder einlösen sollen, sowie der die beiden Konzepte charakterisierenden unterschiedlichen Bezugssysteme (s. Abb. 7), existiert, so SLOANE, eine Gemeinsamkeit: die Aufgabenentwicklung. Abb. 9 verdeutlicht in einer Zusammenführung der in Abb. 7 dargestellten Argumentationslinien, dass beide Konzepte, das der Bildungsstandards und das der Lernfelder, in der Aufgabenorientierung verankert sind:

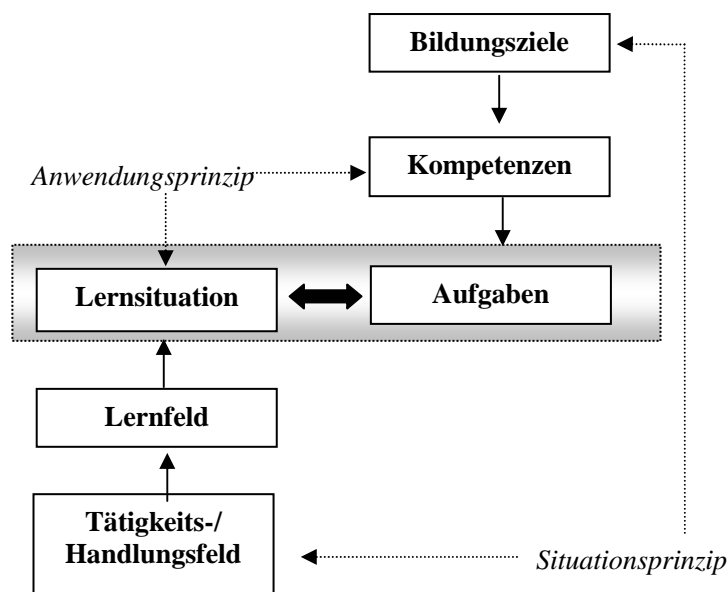


Abb. 9: Aufgabenorientierung als gemeinsamer Fokus von Bildungsstandards und Lernfeldern (Quelle: Sloane, 2005a, S. 16)

Im Lernfeldkonzept konkretisieren Aufgaben berufliche Tätigkeiten. Aufgrund ihrer Ausrichtung an realen Lebenssituationen sind sie nicht rein fachlich, sondern anwendungsbezogen und damit fachübergreifend konzipiert. Auf der curricularen Ebene des Lernfeldes wird auf diese, dem jeweiligen Lernfeld entsprechenden, beruflichen Aufgaben verwiesen, die für die Unterrichtsarbeit in Form von Lernsituationen präzisiert werden müssen. Betrachtet man nun, wie in Abb. 8 veranschaulicht, Lernfelder als curriculare Schneidungen von fachlichen Inhalten und beruflichen Aufgaben, so könnten, laut SLOANE, Lernsituationen als Anwendungsfall nicht nur beruflicher Tätigkeiten, sondern auch fachlicher Strukturen und damit als „Anwendungsbeispiele für Kompetenzen im Konzept der Bildungsstandards“ (Sloane, 2005a, S. 15) betrachtet werden, wobei man allerdings Lernsituationen nicht mit Aufgaben für Standards gleichsetzen könne.

Im Konzept nationaler Bildungsstandards nach KLIEME ET AL. dienen Aufgaben der Operationalisierung und empirischen Überprüfung von Kompetenzen, die wiederum in fachlichen, allgemeine Bildungsziele präzisierenden Kompetenzmodellen strukturiert sind. Die Entwicklung von Standards und entsprechender Testaufgaben gleiche damit, so SLOANE, grundsätzlich einem eher wissenschaftsorientierten Vorgehen (*ebd.*, S. 15)²². Da zugleich jedoch der Anspruch erhoben wird, die standardbasierten Aufgaben outcomeorientiert bzw. anwendungsbezogen zu gestalten, komme auch im Konzept der Bildungsstandards das Situationsprinzip als curriculares Prinzip zum Tragen. Im Unterschied zu Lernfeldern, die sich explizit an realen Handlungsfeldern ausrichten, werde im Kontext der Bildungsstandards jedoch ein fachbezogenes Anwendungsverständnis in den Unterricht ‚transportiert‘, womit das Situationsprinzip hier vielmehr einer „intentionalen Festlegung“ gleiche; schließlich könne man einen Situationsbezug nur dann herstellen, wenn man sich auch tatsächlich den Praxisräumen zuwendet, in denen das Gelernte angewandt werden soll (*ebd.*, S. 15f.).

SLOANE kommt zu dem Schluss, dass sich Standards und Lernfelder insofern ergänzen, als dass dem Anspruch der Standards, anwendungsbezogen zu sein, über das Konzept der Lernfelder Rechnung getragen werden könnte. Lernfelder könnten als curriculare Basis für die Entwicklung realitätsbezogener Aufgaben zur Überprüfung von Standards herangezogen werden; Lernsituationen wären demnach als reale Performanzbedingungen zu verstehen (*ebd.*, S. 16f.).

²² Wobei SLOANE die Entscheidung, Standards und Aufgaben modelltheoretisch bzw. wissenschaftsorientiert zu konstruieren, auf der Ebene der Bildungsziele ansiedelt.

4.4.4 Die Problematik fachbezogener Standards im berufsbildenden Kontext: Eine Gegenüberstellung der Positionen SLOANES und TENORTHS

Aufgrund des den Bildungsstandards anhaftenden Dilemmas des geforderten gleichzeitigen Anwendungs- und Fachbezugs stellt sich für SLOANE jedoch die Frage, ob, und wenn ja, wie, sich eine Einbindung des für die berufliche Bildung konstitutiven Bezugs zu realen Lebenssituationen in fachliche Kompetenzmodelle realisieren lässt: „In dem Maße wie Aufgaben – den Anforderungen der Bildungsstandards entsprechend – outcome-orientiert sind, erschweren sie die Zuordnung zu eindeutigen fachlichen Profilen. Es würden ggf. Aufgaben entstehen, die nicht eindeutig einem fachlichen Kompetenzprofil zuzuordnen wären“ (Sloane, 2005a, S. 17). Dieses Problem ergebe sich jedoch, so SLOANE, nicht nur für Lernfelder und, wie in 4.4.1 angedeutet, für traditionelle berufliche Fächer; auch Fächer im nicht-beruflichen Bereich seien u.U. betroffen (ebd., S. 16). So sei die mit dem Anspruch des Anwendungsbezuges konfligierende starke Referenz der Bildungsstandards auf fachspezifische Strukturen grundsätzlich zu überdenken. SLOANE kritisiert, dass im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards tradierte fachliche Profile der Allgemeinbildung zu keiner Zeit in Frage gestellt, sondern stattdessen andere curriculare Ansätze eines anwendungsbezogenen, fachübergreifenden Lernens kategorisch ausgeblendet würden. Schließlich sei zu fragen, „was mit den Fächern und Lernfeldern geschieht, die nicht in das Konzept der Standards passen. [...] Besteht hier nicht die Gefahr, dass Fächer weiter tradiert werden, weil sie sich gewissermaßen zirkulär über das Konzept der Bildungsstandards selbst legitimieren?“ (ebd., S. 18) – eine Befürchtung, die unter 3.2.2 bereits in ähnlicher Weise formuliert wurde.

TENORTH fokussiert in seinen Ausführungen zum Thema ‚Lernfelder und Bildungsstandards‘ das die Bildungsstandards ergänzende didaktische ‚Unterstützungssystem‘ der Kerncurricula als Pendant zu den Lernfeldern. Der für Kerncurricula und Lernfelder identische Status eines ‚didaktischen Konzeptes‘ liefere zunächst Indizien für gute Anschlussmöglichkeiten der Lernfelder an die didaktisch-curricularen Rahmenbedingungen der Standards. Die sich aus der Referenz auf bzw. Distanz zu Fächern ergebende Differenz zwischen den fachsystematisch strukturierten Kerncurricula einerseits und den fächerübergreifenden Lernfeldern andererseits ließe jedoch wiederum Zweifel aufkommen, ob eine Annäherung des Lernfeldkonzeptes an das Standardkonzept überhaupt möglich ist, schließlich betreffe die Fachspezifik und -referenz „die Gelenkstelle des gesamten Programms der Bildungsstandards“ (Tenorth, 2005, S. 33).

Um die Anschlussmöglichkeiten jedoch nicht voreilig zu negieren, plädiert TENORTH dafür, von Gemeinsamkeiten (als didaktische Konzepte) und Differenzen (im Bezug auf das Fach) abzusehen und ausgehend von einer dritten Dimension, der Funktion im jeweiligen Bildungssystem, zu argumentieren. Vor dem Hintergrund, dass Kerncurricula das unentbehrliche Minimum und nicht das Totum der Inhalte schulischer Lehr-Lernprozesse fixieren (*Klieme et al., 2003, S. 97*), könne von funktionaler Äquivalenz mit den sehr offen und allgemein formulierten Lernfeldern gesprochen werden: „Lernfelder nehmen in den berufsbezogenen Curricula berufsbildender Schulen die Stelle ein, die Kerncurricula im allgemeinbildenden Schulwesen zugeordnet ist“ (*Tenorth, 2005, S. 33*).

Auch wenn Lernfelder damit als curricular-didaktische Option neben der Fachsystematik als Form der Themenstruktur schulischen Lernens existieren, bezweifelt TENORTH jedoch die äquivalente Leistungsfähigkeit der zwei Alternativen. So sei fraglich, inwiefern sich die an Beruflichkeit und realen Arbeitsprozessen ausgerichtete Konstruktion von Lernfeldern als äquivalent mit der an fachsystematischen Strukturen ausgerichteten, modelltheoretischen Konstruktion von Standards und Kerncurricula und der damit möglichen Bestimmung und Graduierung von Kompetenz erweise; schließlich könne „auch der ‚empirische Zugang zu realen Lernwegen‘ [...] ohne eine fundierende Theorie des beruflich-betrieblichen Arbeitsprozesses nicht auskommen“ (*ebd., S. 35*). Darüber hinaus dürfe am Lernort Schule nicht einfach die betriebliche Lern- und Erfahrungspraxis dupliziert werden (*s. auch Dubs, 2002, S. 1ff.; Zabeck, 2005, S. 272ff.*); stattdessen müssten die im Kontext der Lernfelder gewonnenen, ganzheitlichen berufsbezogenen Erfahrungen distanziert und transzendiert werden, um einen effektiven Aufbau von Kompetenzen zu garantieren. Ohne ein dem Fächerprinzip ähnliches strukturierendes System, in dem die Anforderungen realer Tätigkeitsfelder sowie die subjektiven Erfahrungen integriert und reflektiert werden, sei dies jedoch unmöglich.

TENORTH, der das ‚Fach‘ „als für die Organisation von Lernprozessen unabdingbare Form der Strukturierung von Themen und Lernanlässen“ interpretiert, kommt zu dem Schluss, dass das Konzept der Standards nur dann auf Lernfelder übertragbar ist, wenn sich diese der Logik der Fächer nicht länger verschließen; denn „auch die Transzendierung des Faches, die vermeintlich mit dem Lernfeld eröffnet wird und die Schwächen des fachgebundenen Lernens aufheben soll, beginnt im Fach selbst“ (*ebd., S. 35f.*).

4.4.5 Zwischenfazit

Zusammenfassend möchte ich festhalten, dass die Diskussion um die Übertragbarkeit des Standardkonzeptes in den berufsbildenden Bereich einen weitreichenden Problem-

kontext eröffnet, der u.a. auch die Auseinandersetzung mit der den berufsbildenden Unterricht charakterisierenden Lernfelddidaktik erfordert.

Wenngleich die hierzu angeführten Beiträge von SLOANE und TENORTH die Anschlussfähigkeit des Lernfeldkonzeptes an das Standardkonzept nach KLIEME ET AL. nicht grundsätzlich ausschließen, so verdichten sich doch beide Argumentationslinien darauf, dass eine direkte Übertragung der Klieme-Standards aufgrund ihrer immanenten Fachreferenz in vom Lernfeldkonzept dominierte didaktisch-curriculare Strukturen unmöglich ist. Damit bestätigt sich die Divergenz zwischen Berufs- und Allgemeinbildung, wie sie bereits im Kontext des unter 4.3 geführten Vergleichs der im berufs- und allgemeinbildenden Bereich vorherrschenden Kompetenzbegriffe beschrieben wurde, auch bzgl. der jeweils dominierenden didaktisch-curricularen Strukturen.

Der Versuch, ausgehend von dem für das allgemeinbildende System konzipierten Standardisierungskonzept eine Generalisierung bzw. ‚Eins-zu-eins-Übertragung‘ in den berufsbildenden Bereich vorzunehmen, scheint damit zum Scheitern verurteilt, verweisen die obigen Ausführungen doch auf deutliche Divergenzen bzw. Dilemmata im Sinne konzeptioneller Unterschiede oder gar Unvereinbarkeiten. So münden auch die Ausführungen SLOANES und TENORTHS schließlich in eine Grundsatzdiskussion um fachbezogenen versus fachübergreifenden Unterricht – Problemaspekte, die es im Kontext der Standardisierungsdebatte dringend zu erörtern gilt, die jedoch im Hinblick auf die Entwicklung einer an die Spezifika der Berufsbildung angepassten Konzeption kompetenzorientierter Standards im Rahmen der vorliegenden Arbeit meines Erachtens in eine Sackgasse führen.

V.a. in der outcomeorientierten Curriculum-Struktur der Lernfelder sehe ich prinzipiell die Möglichkeit, speziell berufsbezogene und damit z.B. lernfeldspezifische Kompetenzstandards zu entwickeln; auch die Bundesvorgaben für den betrieblichen Lernort, die Ausbildungsordnungen, könnten durchaus anschlussfähig an kompetenzorientierte Standards weiterentwickelt werden, wodurch die Berufsbildung letztlich nicht nur einer regelmäßigen Qualitätskontrolle, sondern auch europäischen Vorhaben zugänglich würde. Deshalb möchte ich im Folgenden einen Perspektivenwechsel vornehmen und mich der Entwicklung kompetenzorientierter Standards ausgehend vom berufsbildenden Bereich nähern, wobei ich speziell das duale System als den Kernbereich der Berufsausbildung fokussieren werde. Dabei steht außer Frage, dass die Grundideen der Klieme-Standards, wie z.B. die Outcomeorientierung, die vergleichende Leistungsmessung, die Qualitätssicherung und -entwicklung etc., in jedem Fall aufgegriffen werden sollten, wenn auch unter anderen Vorzeichen.

4.5 Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen – eine vom BMBF in Auftrag gegebene Expertise

Die einzelnen Ausbildungsberufe im dualen System der beruflichen Erstausbildung werden über zwei Arten von Ordnungsmitteln geregelt: Während die *Ausbildungsordnungen des Bundes (AO)* als bundesweit geltende Rechtsverordnungen die jeweilige betriebliche Ausbildung regulieren, definieren die in Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen konzipierten *Rahmenlehrpläne der KMK (RLP)*, bzw. ihre länderspezifischen Umsetzungen, Vorgaben für die Ausbildung am Lernort Berufsschule.

Im Hinblick auf die Entwicklung kompetenzorientierter Standards stellt sich nun die Frage, „ob und inwieweit die in den [Ordnungsmitteln] getroffenen Angaben der in dem jeweiligen Beruf zu erwartenden Kompetenzen in hinreichender Weise beschrieben werden“ (*Pahl (BMBF), 2005, S. 37*); denn nur auf der Basis präzise formulierter Kompetenzanforderungen lassen sich verbindliche Standards für die berufliche Ausbildung definieren und die entsprechend standardisierten Kompetenzen verlässlich messen und vergleichen.

Vor diesem Hintergrund möchte ich die von BREUER im Kontext einer vom BMBF in Auftrag gegebenen Expertise zum Thema ‚Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen‘ ausgeführten Überlegungen skizzieren, die – mit Fokus auf die (berufliche) Handlungskompetenz als Leitziel der Berufsbildung – u.a. die Frage aufgreifen, ob die Vorgaben in den Ordnungsmitteln als Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzstandards ausreichend sind.

Dabei untersucht BREUER anhand exemplarisch ausgewählter, in den letzten Jahren neu geordneter Ausbildungsberufe, ob die Zielvorstellungen beruflicher Bildung, die sich im Wesentlichen im Begriff der (beruflichen) Handlungskompetenz verdichten, „präzise genug erscheinen, um als Basis für eine gültige Diagnose zum Grad der Zielerreichung bei den Auszubildenden gelten zu können“ (*Breuer, 2005a, S. 2; s. auch Breuer, 2005b, S. 4*) – ein Aspekt, der nicht nur im Hinblick auf die Forderung nach einem ‚Berufsbildungs-PISA‘, sondern auch bzgl. einer standardbasierten Qualitätssicherung sowie der Europäisierung der Berufsbildung Brisanz aufweist.

Im Folgenden sollen die Erkenntnisse BREUERS in Bezug auf die untersuchten Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne zusammenfassend dargestellt werden.

4.5.1 Berufliche Handlungskompetenz im Kontext der Ausbildungsordnungen

Der für staatlich anerkannte Ausbildungsberufe relevante Prüfungsgegenstand ist in § 38 des BBiG wie folgt definiert:

„Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen“ (*BBiG, 2005, § 38*).

Neben der beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. -kompetenz, die als zu prüfende globale Zielgröße angesprochen wird, gibt der Gesetzestext vor, dass die dafür nachzuweisenden Qualifikationen und Fähigkeiten, d.h. das den Ausbildungsberuf konstituierende Kompetenzbündel²³ der entsprechenden Ausbildungsordnung zu entnehmen ist. Ob dies möglich ist, d.h. ob die Ausbildungsordnungen tatsächlich als operationale Vorgabe für eine gültige Abbildung von Handlungskompetenz herangezogen werden können, ist Gegenstand der Ausführungen BREUERS.

Dieser verweist zunächst darauf, dass sich die Zielvorgabe der beruflichen Handlungskompetenz zwar seit 1987²⁴ in der Ausrichtung der Ausbildung auf die Befähigung „zur Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit [...], die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren einschließt“ (*z.B. AO Automobilkaufmann: BMW/BMWFT, 1998, § 4 (2)*), implizit widerspiegelt, dass das Konzept in expliziter Form unter dem Terminus ‚berufliche Handlungskompetenz‘ jedoch erst in neueren Ausbildungsordnungen (*z.B. AO der 2003 neu geordneten industriellen Elektroberufe: BMWA/BMBF, 2003, § 3 (4)*) angesprochen wird – wenn auch nicht als vorrangige Zielgröße, sondern eher ergänzend zu den im Berufsbild²⁵ angeführten Qualifikationen (*Breuer, 2005a, S. 9, 14; Breuer, 2005b, S. 12*).

Darüber hinaus kommt BREUER infolge einer Analyse der in den untersuchten Ausbildungsordnungen festgelegten Berufsbilder zu dem Schluss, dass sich die oben angeführte Zielvorstellung des neuen BBiG, aus den Positionen der Berufsbilder die zugehörigen berufsspezifischen Kompetenzen entnehmen zu können, in gültiger Form nicht realisieren lässt. Zum einen gleichen die Berufsbilder primär Katalogen von *Ausbildungsinhalten*, die allenfalls als notwendige Voraussetzung für das eigentlich ange-

²³ Genaugenommen handelt es sich bei den angesprochenen Fertigkeiten und Kenntnissen um Qualifikationsanforderungen, die Kompetenzen i.S. entsprechender Leistungsdispositionen voraussetzen. Der Begriff der Fähigkeit reicht über den Qualifikationsbegriff hinaus; als Synonym für ‚Befähigung‘ kann er mit dem Begriff der Kompetenz gleichgesetzt werden (*Breuer, 2005a, S. 10*).

²⁴ Die Zielvorgabe für anerkannte Ausbildungsberufe wurde 1987 im Kontext der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe in der zitierten allgemeingültigen Formel eingeführt (*Breuer, 2005a, S. 1, 6*).

²⁵ Gemäß § 5 BBiG hat eine AO u.a. das sog. Ausbildungsberufsbild, d.h. die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die mindestens Gegenstand der jeweiligen Ausbildung sind, festzulegen.

strebte berufliche Kompetenz- bzw. Fähigkeitsprofil gesehen werden könnten. Zum anderen seien, falls Fähigkeiten explizit angesprochen werden, deren Beschreibungen so unkonkret, dass sie selbst von Fachleuten nicht als Beurteilungsmaßstab herangezogen werden könnten – es fehlten Standards, nach denen die genannten Fähigkeiten beurteilt werden könnten (*Breuer, 2005a, S. 20; s. auch Breuer, 2006, S. 207f.*).

Um die Inkonsistenz zwischen den Vorgaben des BBiG und den dort verankerten, bislang vorliegenden Ausbildungsordnungen zu überwinden, müsste sich die Formulierung der Berufsbildpositionen „mehr an der Darstellung von Fähigkeiten bzw. Kompetenzen mit zugehörigen Standards orientieren“ (*Breuer, 2005a, S. 20*) – Neuland, das es auszuloten gilt, will man die bislang weitgehend informelle Leistungsdiagnostik im dualen System durch professionelle, standardbasierte Zugänge transparenter und damit vergleichbar gestalten²⁶.

4.5.2 Berufliche Handlungskompetenz im Kontext der KMK-Rahmenlehrpläne

Seit 1996 wird Handlungskompetenz in den Rahmenlehrplänen der KMK explizit als Leitziel bzw. Bildungsauftrag der Berufsschule genannt:

„Die aufgeführten Ziele sind auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet. Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (z.B. *RLP Automobilkaufmann: KMK, 1998, S. 4; RLP Elektroniker für Geräte und Systeme: KMK, 2003c, S. 4*).

Handlungskompetenz wird dabei als mehrdimensionales Konstrukt über die Teilkompetenzen Fach-, Personal- und Sozialkompetenz beschrieben.

BREUER grenzt dieses Verständnis von Handlungskompetenz der KMK in zweifacher Weise von dem den Ausbildungsordnungen zugrundeliegenden ab:

Während die Ausbildungsordnungen, die berufliche Tüchtigkeit fokussierend, über die Formel des selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens implizit auf das Konzept der vollständigen beruflichen Handlung und damit auf Handlungskompetenz rekurren, liegt den Rahmenlehrplänen ein explizit definiertes Verständnis von Handlungskompetenz zugrunde (*Breuer, 2005a, S. 14*). Dieses unterscheidet sich zweitens insofern inhaltlich von den Ausführungen in den Ausbildungsordnungen, als dass es sich nicht auf eine qualifizierte Berufsausübung beschränkt, sondern die „Tüchtigkeit und Mündigkeit eines Individuums in einem umfassenden Sinn“ (*ebd., S. 15*) anstrebt.

²⁶ Abgesehen von herkömmlichen Prüfungsformen, anhand derer die Zielgröße Handlungskompetenz nicht hinreichend erfasst werden könne, sei, so BREUER, auch die Umsetzung neuer Prüfungsformen (z.B. für die IT-Berufe) bislang nicht zuletzt deshalb zum Scheitern verurteilt, „weil in den Ausbildungsordnungen kein explizites Verständnis von beruflicher Handlungskompetenz unterlegt ist“ und den Prüfern folglich kein adäquater Maßstab zur Orientierung zur Verfügung steht (*Breuer, 2005a, S. 16*).

Die sich vordergründig aufeinander beziehenden (s. z.B. § 38 BBiG), hinsichtlich der beiden Lernorte der dualen Berufsausbildung komplementären Curricula weisen somit hintergründig, in Bezug auf die gemeinsame Zielgröße Handlungskompetenz, deutliche Inkompatibilitäten auf. Darüber hinaus erweisen sich weder die von der KMK formulierte Handlungskompetenz-Definition noch die in den Rahmenlehrplänen zu den jeweiligen Lernfeldern angeführten Zielformulierungen und Lerninhalte als für einen diagnostischen Zugriff hinreichend präzise (s. Anhang 3a) (Breuer, 2005a, S. 11ff.; s. auch Straka, 2004a, S. 76ff.; Straka, 2005, S. 9f.).

„In der Gesamtsicht erweisen sich die beiden Vorstellungen von Handlungskompetenz in den Ordnungsmitteln als nicht kompatibel zueinander und als nicht hinreichend operational“ (Breuer, 2005b, S. 21), womit sie weder für die Setzung von Standards noch für einen damit einhergehenden diagnostischen Zugang eine fundierte Basis abgeben.

Vor dem Hintergrund der Analysen BREUERS lässt sich schließlich die von STRAKA recht pointiert formulierte Frage, ob „die Ordnungsmittel wie Berufsprofil, Ausbildungsplan, Rahmenplan und die detaillierten Prüfungsvorgaben nicht so etwas wie Bildungsstandards [sind], deren Erfüllung zudem regelmäßig in Abschlussprüfungen [...] überprüft wird“ (Straka, 2004a, S. 71), aufgrund der weitgehenden Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit verneinen.

STRAKA, dessen Ausführungen die zu BREUER analoge Teilfrage fokussieren, inwiefern das Lernfeldkonzept und die Definition von Handlungskompetenz der KMK als Standards für Kompetenzmessung und -diagnostik fungieren, weist jedoch darauf hin, dass eine bloße „Umetikettierung der Angaben in den Ordnungsmitteln“ für die Entwicklung berufsbezogener Kompetenzstandards nicht ausreicht; stattdessen müssten die vorliegenden Ordnungsmittel als „Baumaterial“ genutzt, zielgerichtet präzisiert und outcomeorientiert weiterentwickelt werden (ebd., S. 93; s. auch Straka, 2004b, S. 31).

Im Hinblick auf die Entwicklung eines NQF im Kontext der Europäisierung der Berufsbildung sowie eine adäquate, auf die Leistungsverbesserung des Berufsbildungssystems ausgerichtete Qualitätskontrolle geht es in einem zweiten Schritt darum, nicht nur abschlussbezogene, sondern auch intermediäre Standards i.S. der Kompetenzentwicklung (z.B. für die einzelnen Ausbildungsjahre) zu konzipieren und die monolithische Grundstruktur der deutschen Berufsausbildung durch Niveaudifferenzierungen aufzubrechen.

4.6 Anregungen für die Entwicklung von Kompetenzstandards für das duale System beruflicher Erstausbildung

Wie im vorangehenden Abschnitt erläutert, ist der Abstraktionsgrad der das duale System regulierenden Ordnungsmittelvorgaben so hoch, dass sie sich einem gültigen diagnostischen Zugriff sowie einer adäquaten Formulierung verbindlicher Kompetenzstandards entziehen. Hierzu bedarf es einer didaktischen Aufbereitung und Konkretisierung der Anforderungen, die es v.a. in Bezug auf die Ausbildungsordnungen, die bislang primär inputorientiert konzipiert sind, zunächst outcome- bzw. kompetenzorientiert weiterentwickeln gilt.

Im Folgenden möchte ich zwei mögliche Ansätze zur Entwicklung berufsbezogener Kompetenzstandards darstellen. Während sich der erste, theoretische Ansatz auf den schulischen Lernort im dualen System und damit auf die Konkretisierung der KMK-Vorgaben in den Rahmenlehrplänen bezieht, richtet sich der zweite, praxisbezogene Ansatz in erster Linie auf den betrieblichen Part der Ausbildung. In Bezugnahme auf das Forschungsprojekt EuroB („Europäisierung der Berufsbildung“) der Volkswagen Coaching GmbH soll dargestellt werden, wie Kompetenzstandards auf der Basis der bestehenden Curricula der Facharbeiterausbildung formuliert werden können.

4.6.1 Standards für den schulischen Lernort: Zur Gestaltung lernfeldspezifischer, handlungskompetenzbasierter Standards – das kategoriale Kompetenzgefüge nach SLOANE

Um auf der Basis der KMK-Rahmenlehrpläne Kompetenzstandards entwickeln zu können, muss zunächst die übergeordnete Zielgröße ‚berufliche Handlungskompetenz‘ konzeptionell und begrifflich konkretisiert werden. Insbesondere gilt es, die in Teil II der Rahmenlehrpläne als Bestandteil des Bildungsauftrags der Berufsschule (s. z.B. *KMK, 1998, S. 4*) definierten Kompetenzdimensionen, in denen sich Handlungskompetenz gemäß der KMK entfaltet, mit den in Teil V angeführten lernfeldspezifischen Zielformulierungen des jeweiligen Ausbildungsberufs (s. z.B. *ebd., S.7ff.*) zu verknüpfen. DILGER sieht hierfür eine Überführung des Konzeptes der beruflichen Handlungskompetenz im Verständnis der KMK in ein Kompetenzraster vor, anhand dessen sich die Lernfeldziele, deren Erreichen i.d.R. eine Vernetzung verschiedener Kompetenzdimensionen erfordert, strukturieren und konkretisieren lassen (*Dilger, 2004, S. 30f.*).

Das in Abb. 10 dargestellte kategoriale Kompetenzgefüge nach SLOANE stellt eine Möglichkeit dar, Handlungskompetenz dimensional vernetzt zu beschreiben.

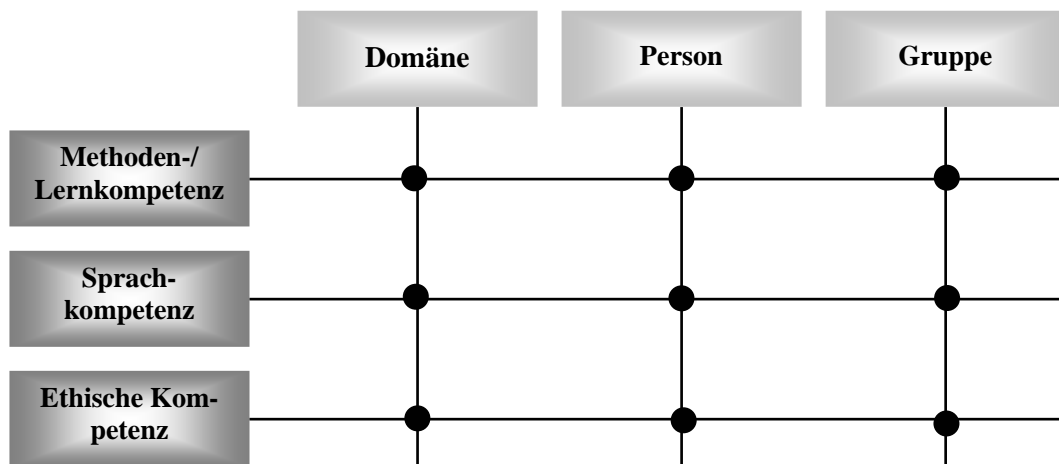


Abb. 10: Kategoriales Kompetenzgefüge (Quelle: in Anlehnung an Sloane, 2004b, S. 579)

Ausgehend von der traditionell bildungstheoretischen Auffassung, dass Handlungskompetenz nur über die Verbindung materialer und formaler Bildungsaspekte entstehen kann, sind die integralen Bestandteile des Konstrukts Handlungskompetenz, aufgegliedert in zwei sich aufeinander beziehende Kompetenzbündel, in der Form einer Matrix angeordnet. Die Trias der Dimensionen Fach-, Human- und Sozialkompetenz, begrifflich gefasst als Domäne, Person und Gruppe, spiegelt dabei die materiale Seite der Kompetenz wider. Diese wiederum lässt sich über die formale Bildungsaspekte fokussierenden sog. ‚Querkompetenzen‘ – Methoden-/Lern-, Sprach- und ethische Kompetenz²⁷ – ausdifferenzieren (Dilger, 2004, S. 31).

Das in der Form dieses kategorialen Kompetenzgefüges aufgearbeitete Konzept beruflicher Handlungskompetenz gilt es nun als Referenzschablone auf die Zielbeschreibung eines Lernfeldes zu übertragen, „d.h. auf eine konkrete Tätigkeitsbeschreibung hin werden die Teildimensionen der beruflichen Handlungskompetenz konkretisiert“ (Sloane/Dilger, 2005, S. 14). Durch die Projektion könne, so DILGER, das für das entsprechende Lernfeld spezifische Kompetenzgefüge bestimmt und damit eine Konkretisierung der bislang sehr abstrakt formulierten Kompetenzanforderungen eines Lernfeldes erreicht werden (Dilger, 2004, S. 31). Das Kompetenzraster dürfe dabei nicht als additiver Ansatz verstanden werden, in dem sich Handlungskompetenz bzgl. einer konkreten Tätigkeit aus den aufsummierten einzelnen Teilkompetenzen ergibt (Sloane/Dilger, 2005, S. 14); vielmehr handelt es sich um einen vernetzt-integrativen Ansatz.

Am Beispiel eines Lernfeldes aus dem Ausbildungsberuf Automobilkaufmann (s. Anhang 3a) zeigt DILGER auf, wie sich das entsprechende lernfeldspezifische Kompe-

²⁷ Im Unterschied zu den Ausführungen der KMK (2004e, S. 9ff.; s. Gliederungspunkt 4.3.2) werden hier Methoden- und Lernkompetenz zusammengefasst sowie die ethische Kompetenz ergänzt.

tenzraster ausdifferenzieren lassen könnte (s. Anhang 3b). Auch wenn solch ein Raster zwar nicht analytisch trennscharf sein könne, wäre es jedoch möglich, bei der Konkretisierung der Lernfeldvorgaben über die Knotenpunkte des Rasters unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen (*Dilger, 2004, S. 32*).

Auf der Basis eines lernfeldspezifischen Kompetenzgefüges könnten dann in einem weiteren Schritt Aufgaben als in situative Kontexte eingebettete Handlungsaufträge entworfen werden, im Rahmen derer die Teildimensionen der Handlungskompetenz zur Anwendung kommen können. Die Aufgabenstellung stellt dabei die anhand des Kompetenzrasters konkretisierten Anforderungen des zugrundeliegenden Lernfeldes dar, „die mit Hilfe der vorhandenen Kompetenzen bewältigt werden sollen“ (*Sloane/Dilger, 2005, S. 15*). Ziel ist es, dass der Lernende, konfrontiert mit der jeweiligen Problem-/Aufgabenstellung, auf der Basis seines Kompetenzprofils die Handlungsnotwendigkeit erkennt sowie eine adäquate Handlungsplanung, -durchführung und -kontrolle umsetzt, wobei die ausgeführte Gesamthandlung „als Oberflächenphänomen des darunterliegenden Kompetenzgefüges“ (*Dilger, 2004, S. 33*) diagnostisch erfasst werden könne.

Schließlich wäre es möglich, für die einzelnen Berufsfelder pro Lernfeld Kompetenzgefüge zu bestimmen und damit die bislang sehr unpräzisen Vorgaben der Rahmenlehrpläne einheitlich in lernfeldspezifische, handlungskompetenzbasierte Standards zu überführen. Die auf der Grundlage der Kompetenzraster konzipierten Aufgaben könnten nicht nur für die Kammerprüfungen (Zwischen- und Abschlussprüfungen), sondern auch für Evaluationsstudien im Rahmen einer das berufliche Bildungswesen fokussierenden Monitoring-Strategie herangezogen werden (*Dilger, 2004, S. 33*).

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass das von DILGER zur Präzisierung der KMK-Vorgaben in den Rahmenlehrplänen vorgeschlagene kategoriale Kompetenzgefüge ganz im Zeichen des unter 4.3.1 erläuterten handlungstheoretischen Kompetenzansatzes steht. Statt nämlich, wie es der den Klieme-Standards zugrundeliegende kognitions-theoretische Ansatz vorsieht, aus Dispositionen heraus Aufgabenstellungen zu generieren, „wird hier eine Systematisierung und Klassifizierung von realen Handlungen vorgenommen und so eine Domäne etabliert“ (*Sloane/Dilger, 2005, S. 14*).

4.6.2 Standards für den betrieblichen Lernort: Zur Gestaltung EQR-konformer Kompetenzstandards – das Forschungsprojekt ‚Europäisierung der Berufsbildung‘ (EuroB) der Volkswagen Coaching GmbH

Die Implementation nationaler Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulwesen stieß in der Wirtschaft auf große Zustimmung – klagen die Unternehmen doch bereits seit Jahren über die mangelnde Ausbildungsreife der Schulabsolventen. So befürworteten in einer 2003 vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln durchgeführten Befragung von 882 Unternehmen „acht von zehn Betrieben die Einführung verbindlicher Standards“ (IW, 2003, o.S.). Die für die Wirtschaft relevanten Aspekte der KMK-Standards betreffen dabei in erster Linie die Absicherung der Eingangsqualifikationen für eine Berufsausbildung, d.h. die Gewährleistung einer „berufswelttauglichen Grundbildung“ aller Auszubildenden (Klein, 2004, S. 18; s. auch Eikmann, 2004, S. 18; Heintz (DIHK), 2003, S. 2) – womit sich die Forderung der Unternehmen nach Bildungsstandards nicht nur auf das allgemeinbildende Schulwesen beschränkt: auch berufsbildende Schulen sind angesprochen. „Es scheint aber leichter zu sein, Forderungen über Standards an andere zu richten als über Standards zu debattieren, die man auch sich selbst gegenüber gelten lassen muss“ (Bödeker et al., 2004, S. 41). So besteht auch und v.a. in Bezug auf den Lernort Betrieb im dualen System bislang keine adäquate Evaluation der Ausbildungsqualität. „Im Vordergrund steht die Zahl der Ausbildungsstellen, nicht deren Qualität“ (Baethge/Buss/Lanfer, 2003, S. 75)²⁸.

Jedoch wurden im Kontext der Debatte um die Europäisierung der Berufsbildung von einigen Unternehmen Forschungsprojekte ins Leben gerufen, mit dem Ziel, die eigenen Bildungsangebote an europäischen Standards auszurichten. So zielt z.B. das von der Volkswagen Coaching GmbH initiierte und finanzierte Projekt EuroB darauf ab, „Konzepte für die berufliche Bildung zu entwickeln, die sich an dem europäischen Referenzrahmen für berufliche Kompetenzen (EQF) ausrichten“ (VW Coaching/IBB, 2005, o.S.). Unter der wissenschaftlichen Begleitung durch das Institut für Berufsbildung (IBB) der Universität Kassel (Prof. Dr. Ute Clement) unternimmt die VW Coaching GmbH mit dem auf zwei Jahre angelegten aktuellen Forschungsprojekt (08/2005-08/2007) den Versuch, die Vorschläge der EU-Kommission bzgl. eines EQR sowie eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) am Beispiel des Ausbildungsberufs

²⁸ Darüber hinaus wurde die Qualitätssicherung betrieblicher Ausbildungsprozesse in jüngster Zeit durch sowohl die „Abschaffung des Meisterprivilegs für weite Teile des Handwerks“ als auch „die Aussetzung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) auf fünf Jahre“ weitestgehend dereguliert (Baethge/Buss/Lanfer, 2003, S. 76; s. auch Haas, 2005, S. 21).

Industriemechaniker und eines Weiterbildungsgangs aus dem Bereich der Robotertechnologie in die Praxis umzusetzen, d.h. exemplarisch ‚europagängige‘ Kompetenzstandards zu entwickeln (VW Coaching/IBB, 2006, S. 3f.)²⁹.

Das im Kontext des Projekts EuroB entwickelte Verfahren zur Formulierung EQR-kompatibler Standards für die berufliche Erstausbildung, konkret für die Ausbildung zum Industriemechaniker, soll im Folgenden skizziert werden.

4.6.2.1 Kompetenzstandards als Basiseinheit europaweit transparenter Qualifikationen

Mit dem Projekt EuroB stellt sich die VW Coaching GmbH der impliziten Aufforderung der EU-Kommission, den EQF als Metarahmen für die Entwicklung eines einheitlichen, kompetenzorientierten Systems von Zertifikaten zu nutzen, das die vertikale und horizontale Arbeitsmarkt- und Bildungsmobilität europaweit fördern und informell erworbene Kompetenzen integrieren soll (*ebd.*, S. 4).

Das Projekt zielt darauf ab, auf der Basis bestehender nationaler Ausbildungscurricula (AO und RLP als gesetzliche Grundlage, betriebliche Bildungspläne als Ergänzungsmaterial) sowie unter Berücksichtigung international vorhandener Standards berufliche Kompetenzen als Kompetenzstandards abzubilden, die den Vorgaben des EQR genügen (*ebd.*, S. 7).

Dabei wird ein ‚Kompetenzstandard‘ – in Anlehnung an die Kategorien des EQR definiert als ausgewiesene, zu prüfende und entsprechend zu zertifizierende Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen – als die Einheit aufgefasst, die es einer der Ebenen des EQR zuzuordnen gilt. Die als Ziel- und Bezugsgröße der deutschen beruflichen Erstausbildung fungierenden, am Berufsprinzip ausgerichteten beruflichen Abschlüsse (hier gleichgesetzt mit dem ‚Berufsbild‘) seien i.S. der Vollqualifikation als ganzheitliches Bündel derartiger Kompetenzstandards zu verstehen (*ebd.*, S. 4f.)³⁰. Unabhängig davon, ob nun auch Kompetenzstandards unterhalb der Ebene der Beruflichkeit auf dem Arbeitsmarkt verwertet werden können, dürfe, so die Autoren des Projektberichts, der historisch gewachsene ganzheitliche Ansatz der deutschen Berufsausbildung i.S. von Beruflichkeit nicht aufgegeben werden (*ebd.*, S. 4). Inwiefern sich dies realisieren lässt, ist jedoch fraglich.

²⁹ Im Kontext des Leonardo da Vinci-Projektes der EU ‚Embedding Standards‘ wurden unter der Federführung der DEKRA-Akademie GmbH als Projektträger in ähnlicher Weise für ausgewählte Berufe der Informations- und Telekommunikationstechnologie auf der Basis europäischer Bezugssysteme (u.a. EQR, ECVET) Kompetenzstandards konzipiert, mit dem Ziel, berufliche IT-Kompetenzen europaweit vergleichbar zu machen. Das Projekt wurde Ende 2006 abgeschlossen; ein umfassender Projektbericht liegt bislang nicht vor (s. hierzu <http://www.embedding-standards.com>).

³⁰ Gemäß den Autoren des Projektberichts sei sowohl eine Zuordnung einzelner Fertigkeiten und Kenntnisse unterhalb der Ebene eines Kompetenzstandards als auch eine Zuordnung beruflicher Abschlüsse, i.S. mehrerer gebündelter Kompetenzstandards, abzulehnen (VW Coaching/IBB, 2006, S. 5).

Abb. 11 veranschaulicht die angenommene Systematik europäischer Zertifizierung:

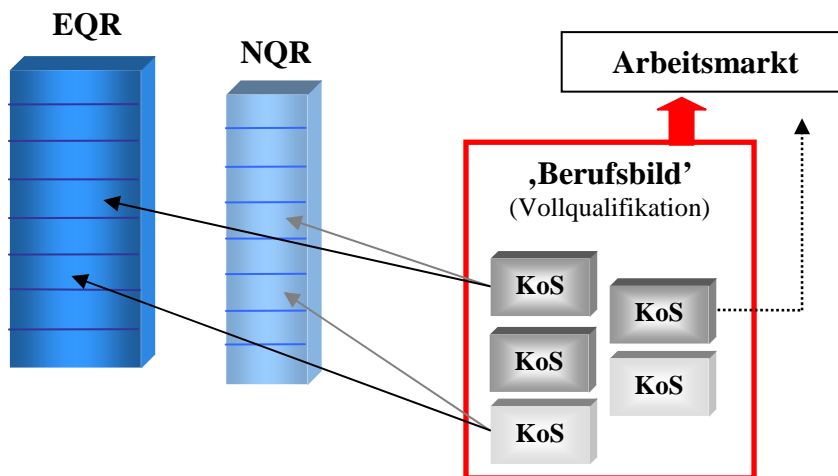


Abb. 11: Systematik europäischer Zertifizierung (Quelle: in Anlehnung an VW Coaching/ IBB, 2006, S. 5)
(KoS: Kompetenzstandard)

Zur Hervorhebung der Vorteilhaftigkeit, die man sich von der Zertifizierung einzelner Kompetenzstandards verspricht, möchte ich auf ANDERKA verweisen, der den Zusammenhang zwischen Kompetenzstandards und Berufsbildern aus einer etwas anderen Perspektive beleuchtet (s. Abb. 12). In einer schematischen Anordnung der für ein Berufsfeld relevanten Kompetenzstandards (Tiefe und inhaltliche Breite des Berufsfeldes sind hier zusätzlich über Kern-, Fach- und Spezialqualifikationen ausdifferenziert³¹⁾) bildet er zwei exemplarische Berufsbilder ab, indem er die beiden, die jeweilige Vollqualifikation definierenden, Bündel von Kompetenzstandards markiert.

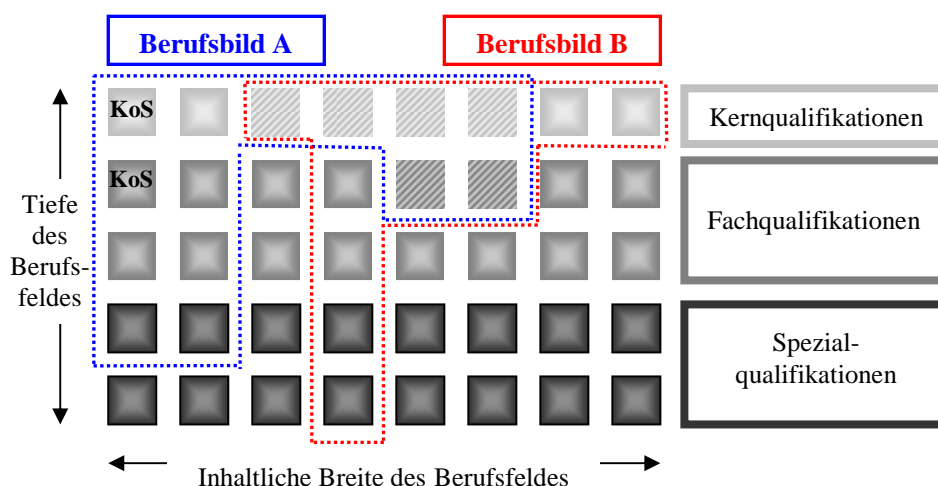


Abb. 12: Kompetenzstandards und Berufsbilder (Quelle: in Anlehnung an Anderka, 2006, S. 11)

³¹ Ähnlich dieser Form ließen sich bspw. die als sog. Monoberufe mit Differenzierungsmöglichkeiten ausgerichteten neugeordneten IT- oder Metall- und Elektroberufe (welchen der Ausbildungsberuf Industriemechaniker als industrieller Metallberuf zuzuordnen ist) darstellen.

Aufgrund von Überschneidungen benachbarter Berufsbilder können bei einem Tätigkeitswechsel prinzipiell bereits erworbene und entsprechend zertifizierte Kompetenzen eingebracht werden; falls Qualifikationen fehlen, könnten diese, so ANDERKA, anhand der Kompetenzstandards einfach ausfindig gemacht und über passgenaue Qualifizierungsmaßnahmen kompensiert werden (*Anderka, 2006, S. 11*).

Aus den bislang dargelegten, dem Forschungsprojekt EuroB zugrundeliegenden Überlegungen eröffnet sich unmittelbar die unter 4.1.2.3 bereits angerissene Diskussion um die Modularisierung beruflicher Bildung; implizieren die Ausführungen der Autoren des Projektberichts doch eindeutig die Aufgliederung bestehender Ausbildungsberufsbilder in modulartige Kompetenzstandards. Während sich die von ANDERKA aufgezeigte Vorteilhaftigkeit von Kompetenzstandards darauf bezieht, aufbauend auf einer bereits abgeschlossenen Vollqualifikation standardbasierte Weiterbildungs- bzw. Ergänzungsmodule zu erwerben (i.S. des Supplementierungsansatzes), offenbart sich in der im Projektbericht grundsätzlich nicht ausgeschlossenen Option, einzelne, über Kompetenzstandards erworbene Zertifikate, d.h. unterhalb der Facharbeiterebene angesiedelte Teilqualifikationen, am Arbeitsmarkt zu verwerten (i.S. der grundständigen Form der Modularisierung – des Fragmentierungsansatzes), die Gefahr einer Partialisierung bzw. Fragmentierung beruflicher Bildungswege, einhergehend mit einer vom Ausbildungssystem losgelösten, den Bürokratismus fördernden Akkreditierungs- und Zertifizierungspraxis – Auswirkungen kompetenzbasierter Zertifizierungssysteme, die als kontraproduktiv und durchaus problematisch einzuschätzen sind, im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht näher erörtert werden können.

Obwohl im Kontext des Projekts EuroB Kompetenzstandards und nicht Berufsabschlüsse als Bezugsgröße beruflicher Zertifizierung vorgesehen sind, soll dennoch, so die Autoren des Projektberichts, „Beruflichkeit Horizont und Zielgröße beruflicher Qualifikation“ (*VW Coaching/IBB, 2006, S. 3*) bleiben. Welche Mechanismen vorgesehen sind, um den oben skizzierten Gefahren vorzubeugen, die in Verbindung mit der sog. grundständigen Modularisierung auftreten können, soll im Folgenden dargelegt werden.

4.6.2.2 Identifizierung, Formulierung und Dokumentation von Kompetenzstandards

Zur Identifizierung der Inhalte eines Kompetenzstandards kommen generell unterschiedliche Zugangswege in Frage. Da Zertifikate als Bindeglied zwischen Arbeitsmarkt und Ausbildung fungieren, kann sich die Bestimmung der zu zertifizierenden Kompetenzen entweder an den Bedarfen des Arbeitsmarktes oder an den im Rahmen

der Berufsausbildung vermittelten Ausbildungsinhalten orientieren (*VW Coaching/IBB, 2006, S. 9*).

Um auf der Basis der Qualifikationsanforderungen der Betriebe arbeitsmarktrelevante Standards zu formulieren, gilt es, mittels tätigkeitsanalytischer Verfahren (z.B. DACUM (*Develop a curriculum*)-Methode oder Funktionsanalysen) betriebliche Geschäfts- und Arbeitsprozesse abzubilden. Derartige Arbeitsanalysen sind jedoch sehr kostenintensiv und aufwendig; zudem „besteht die Gefahr, dass [...] eine Fülle sehr kleiner Kompetenzstandards entsteht, die eine hohe Branchen- und Betriebsspezifität aufweisen und sich nur schwer zu einem beruflichen Zuschnitt zusammenfügen lassen“ (*ibd., S. 9*)³². Im Projekt EuroB wird daher die Alternative, Kompetenzstandards auf der Basis existierender Ausbildungscurricula (AO und RLP) zu formulieren, präferiert. Zum einen sprechen ressourcielle und rein pragmatische Gründe für dieses Vorgehen; es können so z.B. die im Kontext der Neuordnung der Berufe bereits geleisteten Anstrengungen und gewonnenen Erfahrungen für die Standardentwicklung genutzt werden. Zum anderen sei es, so das Projektteam, v.a. hinsichtlich des erhobenen Anspruches, den beruflichen Zuschnitt der (vollständigen) Facharbeiterqualifikation als Grundlage tariflicher Vereinbarungen und individueller Bildungsentscheidungen zu wahren, erforderlich, die bestehenden Ausbildungsordnungen möglichst weitgehend in die Kompetenzstandards zu integrieren (*ibd., S. 10*).

Dem Manko dieses Zugangsweges, nämlich der Übernahme z.T. defizitärer Inhalte der Curricula, soll dadurch entgegengewirkt werden, dass die auf curricularer Grundlage konzipierten Standards von Experten aus der betrieblichen Praxis (u.a. Facharbeiter, Meister, Ausbilder) auf Aktualität, Wirklichkeitsnähe und Relevanz geprüft und ggf. ausdifferenziert und weiterentwickelt werden. Zudem sei es, wie anfängliche Versuche gezeigt haben, gar unmöglich, die vorhandenen Curricula und Bildungsangebote unmittelbar in Kompetenzstandards zu übersetzen (*ibd., S. 11, 14*) – womit das EuroB-Team zu demselben Schluss kommt wie BREUER oder auch STRAKA (s. 4.5).

In Bezug auf die Struktur eines Kompetenzstandards wird im Rahmen des Projektes betont, dass der Titel des Standards die jeweilige berufstypische Handlung, deren effiziente und sachgerechte Beherrschung es zu zertifizieren gilt, eindeutig bezeichnen sollte. Bei der Beschreibung des entsprechenden Tätigkeitsfeldes liege die Schwierigkeit in der

³² Erfahrungen aus Ländern mit kompetenzbasierten Zertifizierungssystemen wie Großbritannien oder Australien zeigen, dass zu viele kleinteilige Kompetenzstandards zu einer Intransparenz und Schwerfälligkeit des Zertifizierungssystems und folglich zu einer sinkenden Akzeptanz der ausgestellten Zertifikate beitragen – weshalb die Tendenz dort in Richtung umfangreicherer Kompetenzzuschnitte geht (s. hierzu *Clement, 2003*)

adäquaten Abgrenzung des Kompetenzstandards, der weder zu eng eingegrenzt, noch zu offen und allgemein gehalten werden dürfe (*VW Coaching/IBB, 2006, S. 16*); schließlich muss der Standard auf viele Ausbildungsbetriebe passend zugeschnitten sein und zugleich eindeutig aufzeigen, welche konkreten Kompetenzen zu prüfen und ggf. zu zertifizieren sind.

Um der Gefahr einer Atomisierung von Kompetenzen vorzubeugen, liegen den im Kontext des Forschungsprojektes konzipierten Standards u.a. folgende Maßgaben zugrunde: Die berufliche Handlung, die von einem Kompetenzstandard erfasst wird, muss eine vollständige i.S. des Konzeptes der vollständigen beruflichen Handlung sein. Außerdem dürften die Standards keine die Beschäftigungsmobilität behindernden betriebs-/produktspezifischen Arbeitsprozesse abbilden – die berufliche Handlung sollte auf eine Vielzahl von Arbeitsplätzen passen und deshalb breit angelegt sein. Da die Formulierung von Kompetenzstandards auf die Vergabe individueller Zertifikate abstellt, sollten jedoch keine Arbeitsprozesse beschrieben werden, die eine Beteiligung mehrerer Personen erfordert – die berufliche Handlung dürfe nur eine Person betreffen (*ebd., S. 16*).

Die konkrete Beschreibung eines Kompetenzstandards, bzw. der beruflichen Handlung, auf die sich der Standard bezieht, ist strikt nach den Deskriptoren des EQR strukturiert. So gliedert sich der Aufbau eines Standards in Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen auf, die in Form von Lernergebnissen stichpunktartig beschrieben sind. Die Erläuterungen zu diesen Kategorien basieren weitestgehend auf den gesetzlichen Ordnungsmitteln des jeweiligen Ausbildungsberufs, wobei auf die entsprechenden Lernfelder des Rahmenlehrplans sowie die Berufsbildpositionen der Ausbildungsordnung verwiesen wird. Gemäß der inhaltlichen Beschreibung der einzelnen Kategorien wird der Standard einer der acht Niveaustufen des EQR zugeordnet und auf Basis der erforderlichen durchschnittlichen Lernzeit anhand eines in Anlehnung an das ECVET-System konzipierten VW-internen Kreditpunktesystems quantifiziert (*ebd., S. 7*).

Im Anhang (Anhang 4) ist ein Kompetenzstandard, wie er im Kontext des Forschungsprojektes für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker entwickelt wurde, beispielhaft dargestellt.

Die so konzipierten Kompetenzstandards werden in einem letzten Schritt mit europäischen Partnern abgestimmt und die Bedingungen für eine wechselseitige Anrechnung erörtert. Im Rahmen des Projektes EuroB wurden erste derartige Kooperationsbeziehungen (i.S. der von der EU-Kommission nahegelegten ‚*Zones of Mutual Trust*‘) mit VW-Konzerntöchtern aus Spanien, Portugal, der Slowakei und Tschechien aufgebaut.

Dabei wird das Ziel verfolgt, die internationale Mobilität von Auszubildenden auf der Basis gemeinsam entwickelter bzw. aufeinander abgestimmter Ausbildungsstandards zu fördern (VW Coaching/IBB, 2006, S. 22).

Im Sinne des europäischen Ziels, das Lebenslange Lernen zu fördern, sollen im Rahmen des Forschungsprojektes ausgehend von den hier angeführten, die horizontale Durchlässigkeit beruflicher Erstausbildung fördernden Maßnahmen außerdem mögliche Anbindungen an den Weiterbildungssektor überprüft werden. Durch die anschließende Entwicklung von Kompetenzstandards für den Bereich der beruflichen Weiterbildung, konkret den Weiterbildungsgang Robotertechnik, soll schließlich auch die vertikale Durchlässigkeit innerhalb der Berufsbildung verbessert werden (*ebd.*, S. 6, 22).

Um erworbene Kompetenzen i.S. des Lebenslangen Lernens tatsächlich für die individuelle Bildungs- und Berufskarriere nutzen zu können, bedarf es einer adäquaten Kompetenzdokumentation. Mit dem sog. Europass, der im Kontext eines im Dezember 2004 vom Europäischen Parlament und dem Rat der EU verabschiedeten Rahmenkonzeptes zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen eingeführt wurde, steht bereits ein Portfolio an Dokumenten zur Verfügung, „das Bürger auf freiwilliger Basis benutzen können um ihre Qualifikationen und Kompetenzen in ganz Europa leichter ausweisen und präsentieren zu können“ (EU, 2004, S. 7). Da jedoch nicht alle Teile dieses Portfolios (bislang bestehend aus den fünf Europass-Dokumenten Lebenslauf, Mobilitätsausweis, Diplomzusatz, Sprachenportfolio und Zeugniserläuterung) eine Darstellung des *individuellen* Kompetenzprofils zulassen³³, könnten Kompetenzstandards, wie sie im Rahmen des Projektes EuroB exemplarisch entwickelt wurden, zur präziseren Dokumentation individueller Lernwege ergänzend hinzugezogen werden (Anderka, 2006, S. 12). Gemäß ANDERKA könnte der Europass um eine Kompetenzmatrix erweitert werden, in der alle individuell absolvierten, durch Leistungspunkte bewerteten und einem EQR-Niveau zugeordneten Kompetenzstandards übersichtlich abgebildet sind (s. hierzu *ebd.*, S. 12ff.).

4.6.2.3 Kritische Reflexion der EuroB-Konzeption

Abschließend möchte ich die im Projekt EuroB entwickelte Konzeption zur Entwicklung EQR-konformer Kompetenzstandards kritisch reflektieren.

³³ So beinhalten z.B. die Zeugniserläuterungen eine lediglich allgemeine Beschreibung des Gesamtprofils eines Ausbildungsberufes (Anderka, 2006, S. 12).

Den im Projektbericht vorgestellten Ansatz, Standards auf der Basis vorliegender Ausbildungscurricula zu entwickeln, halte ich grundsätzlich für zukunftsweisend und ausbaufähig, wenngleich ich es für absolut notwendig halte, die Vergabe arbeitsmarktfähiger Zertifikate über einzelne Kompetenzstandards zu überdenken. So kann mit der Ausrichtung der Standards auf bestehende Ordnungsmittelvorgaben sowie der Maßgabe breit angelegter Kompetenzzuschnitte zwar einer Zersplittung der Berufsbilder bis zu einem gewissen Grad entgegengewirkt werden, gleichwohl wird aber das erklärte Ziel, die Beruflichkeit – als das konstituierende Prinzip der deutschen Berufsausbildung – trotz allem zu erhalten, durch die Zertifizierung einzelner Kompetenzpakete, wie weitgefasst sie auch sein mögen, konterkariert. Vermutlich werden Unternehmen nicht zwingend daran interessiert sein, das Gesamtbündel aller Kompetenzstandards – i.S. der Vollqualifizierung – auszubilden. In der Folge würde berufliche Bildung, geformt durch die Interessen der Unternehmen, stark funktional ausgerichtet und nicht länger dem in der Tradition deutscher Berufsausbildung verankerten berufspädagogischen Anspruch einer ganzheitlichen Ausbildung entsprechen, was nicht zuletzt auch die Qualität beruflicher Qualifizierung negativ beeinflussen würde. Dieses Dilemma ist sich das Projektteam durchaus bewusst; ihr Lösungsvorschlag, durch tarifvertragliche Regelungen Abhilfe zu schaffen, erscheint mir allerdings, v.a. auf internationaler Ebene, unrealistisch.

5 SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK

Mit der Teilnahme an den internationalen Vergleichsstudien TIMSS und PISA durchbrach Deutschland die jahrelange Enthaltensamkeit hinsichtlich einer empirischen Überprüfung des Bildungssystems. Das vergleichsweise schlechte Abschneiden deutscher Schüler löste Erschütterung und eine breite öffentliche Diskussion um die Zukunftsfähigkeit und internationale Anschlussfähigkeit des deutschen Bildungswesens aus – eine nicht zuletzt bildungspolitische Diskussion, die ursächlich für einen weitreichenden reformpolitischen Aufbruch war, in dessen Kontext auch die Debatte um nationale Bildungsstandards als eine Möglichkeit, die proklamierte deutsche Bildungsmisere zu überwinden, entbrannte. Während die Entwicklung und Implementation bundesweit einheitlicher Standards zunächst nur für den allgemeinbildenden Bereich erörtert und dort überraschend schnell durch die verbindliche Einführung der KMK-Standards realisiert wurde, weitete sich die Diskussion zunehmend auch auf die Berufsbildung aus – schließlich sollte diese, insbesondere aufgrund der unmittelbaren Betroffenheit berufsbildender Schulen von der Standardisierung allgemeiner und damit auch über berufliche Bildungszweige erwerbbarer Berechtigungen, nicht ins Abseits geraten. Darüber hinaus ist es auch für den beruflichen Bildungsbereich schon längst hinfällig, eine systematische Überprüfung der Leistungsfähigkeit des Systems, i.S. einer nachhaltigen Qualitätssicherung und -entwicklung, in Erwägung zu ziehen; die Entwicklung kompetenzorientierter Standards könnte den Weg für ein ‚Berufsbildungs-PISA‘ ebnen.

Davon abgesehen ergibt sich für die Berufsbildung vor dem Hintergrund bildungspolitischer Entwicklungen auf europäischer Ebene ein weiterer, nicht zu vernachlässigender Handlungsbedarf. So steht mit der für Anfang 2007 geplanten Verabschiedung des EQR auch für Deutschland eine weitere Konkretisierungsphase der Europäisierung der Berufsbildung bevor, in der es – nicht zuletzt im Kontext der Vorbereitung eines NQR – gilt, die Entwicklung kompetenzbasierter Standards in Angriff zu nehmen.

Ausgehend von der sowohl national als auch international bedingten Relevanz, sich auch aus der Perspektive der Berufsbildung mit dem Thema Bildungsstandards auseinander zu setzen, stellt sich grundsätzlich die Frage, wie sich kompetenzbasierte Standards im beruflichen Bildungswesens realisieren lassen. Die Ausführungen der vorliegenden Arbeit haben gezeigt, dass eine unmittelbare Übertragung des auf der sog. Klieme-Expertise basierenden bildungspolitischen Programms nationaler Bildungsstandards, wie es im allgemeinbildenden Bereich entwickelt und bereits implementiert wurde, auf den Bereich der Berufsbildung nicht ohne Weiteres möglich ist.

Davon abgesehen, dass die sowohl mit den Klieme-Standards als auch mit der Ausrichtung der Berufsbildung an europäischen Standards avisierte Outcomeorientierung mit den das deutsche Berufsbildungssystem charakterisierenden traditionell stark inputorientierten Strukturen konfligiert, existieren sowohl in Bezug auf die leitende Zielgröße beruflicher Bildung – die berufliche Handlungskompetenz –, als auch und v.a. in Bezug auf das den Berufsschulunterricht im dualen System dominierende didaktische Konzept der Lernfelder Divergenzen zu dem von KLIEME ET AL. entworfenen Standardisierungskonzept (wobei in diesem Zusammenhang auch eine generelle Debatte über die Eignung des Lernfeldkonzeptes nicht zu vermeiden sein wird). Diese Divergenzen erfordern eine auf die berufliche Bildung speziell zugeschnittene Variante der Standardentwicklung, wenngleich „es nicht darum gehen [kann], einfach neue und zusätzliche Standards in der Berufsbildung einzuführen“ (Frank/Schreiber, 2006, S. 10).

In Bezug auf den Kernbereich der Berufsausbildung, das duale System, wird es daher eine der dringlichsten Aufgaben der Berufsbildungsforschung sein – und dies nicht nur hinsichtlich der Entwicklung von Kompetenzstandards, sondern auch, um generell eine gültige Diagnostik beruflicher Handlungskompetenz zu gewährleisten –, die bestehenden Ordnungsmittelvorgaben, d.h. die Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen, kompetenzorientiert weiterzuentwickeln und zu präzisieren. Dabei gilt es generell, auf ein auch interdisziplinär einheitliches Kompetenzverständnis hinzuwirken (ebd., S. 10). Darüber hinaus ist es mit speziellem Fokus auf ‚europakompatible‘ Standards unumgänglich, die monolithische Struktur der deutschen Ausbildung aufzubrechen und gezielt der Frage nachzugehen, wie bestehende Berufsbilder – u.a. hierarchisch – ausdifferenziert werden können, ohne dabei das Berufsprinzip aufgeben zu müssen.

Im Unterschied zu den Klieme-Standards, die explizit *nicht* für eine Individualdiagnostik vorgesehen sind, wird in Erwägung gezogen, berufsbezogene Kompetenzstandards auch zur individuellen Leistungsmessung heranzuziehen – im europäischen Rahmen sogar zur Abbildung individueller Kompetenzprofile. Es schließt sich also des Weiteren die Frage an, wie sich in Bezug auf den berufsbildenden Bereich individuelle Kompetenzdiagnostik, Evaluation berufsbildender Schulen bzw. der Ausbildungsbetriebe und Systemmonitoring auf der Basis verbindlicher Standards realisieren und vereinen lassen. Hier gilt es, ausgehend von den Erfahrungen im allgemeinbildenden Bereich, adäquate Strategien zu entwickeln und das berufliche Prüfungswesen von Staat und Kammern entsprechend auszubauen bzw. zu reformieren.

Es obliegt der weiteren Berufsbildungsforschung, die angeführten Fragen zu klären und mögliche Entwicklungsperspektiven zu eröffnen.

Anhang

Anhang 1:

Tabelle 1: Rhythmisierung der zentralen Ländervergleiche im Grundschulbereich

Im Grundschulbereich wird der Ländervergleich in Deutsch und Mathematik auf der Basis der Bildungsstandards (BS) in einem fünfjährigen Rhythmus in Koppelung an die PIRLS-/IGLU-Studien durchgeführt (erste Erhebung 2011, zuvor IGLU-E).

Jahr	Instrument der KMK zum Bildungsmonitoring
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung PIRLS/IGLU und IGLU-E • Pilotierung der Aufgaben zu den BS Deutsch, Mathematik in 3., 4. Klassen • Verankerung der Leseitems aus den BS mit der PIRLS-Skala
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung TIMSS • Normierung der Aufgaben zu den BS Deutsch, Mathematik in 3., 4. Klassen • Verankerung der Mathematikitems aus den BS mit der TIMSS-Skala • Berichterstattung PIRLS/IGLU
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht zum Ländervergleich auf der Basis von IGLU-E • Bericht zum internationalen Vergleich in TIMSS • Bericht zur Normierung der Aufgaben in Deutsch, Mathematik
2011	<ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung IGLU, TIMSS • Ländervergleich Deutsch, Mathematik auf der Basis der BS • Verankerung nationaler und internationaler Lese-/Mathematikitems
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht zum internationalen Vergleich in TIMSS und IGLU • Bericht zum Ländervergleich Deutsch, Mathematik
2015	<ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung TIMSS • Verankerung nationaler und internationaler Items
2016	<ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung IGLU • Ländervergleich Deutsch, Mathematik auf der Basis der BS • Bericht zum internationalen Vergleich in TIMSS
2017	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht zum internationalen Vergleich in IGLU • Bericht zum Ländervergleich Deutsch, Mathematik

PIRLS/IGLU Progress in International Reading Literacy Study/Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (deutsche Bezeichnung für PIRLS), Studie der IEA

IGLU-E Nationale Ergänzungsstudie zu PIRLS/IGLU

TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study, Studie der IEA

(Quelle: in Anlehnung an KMK, 2006, S. 6, 16)

Tabelle 2: Rhythmisierung der zentralen Ländervergleiche in der Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I wird der Ländervergleich abwechselnd in zwei Fächergruppen (Deutsch, Englisch, Französisch erstmals 2009; Mathematik, Biologie, Chemie, Physik erstmals 2012) auf der Basis der Bildungsstandards (BS) in einem sechsjährigen Rhythmus je Fächergruppe in Koppelung an die PISA-Studien durchgeführt.

Jahr	Instrument der KMK zum Bildungsmonitoring
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung PISA und PISA-E • Normierung der Aufgaben zu den BS Mathematik in Jahrgangsstufe 9 (Hauptschulabschluss und Mittlerer Schulabschluss) • Verankerung der Mathematikitems aus den BS mit der PISA-Skala
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht zum internationalen Vergleich in PISA • Pilotierung der Aufgaben zu den BS Deutsch, Englisch, Französisch in Jahrgangsstufen 8, 9, 10 • Bericht zur Normierung der Aufgaben in Mathematik in Jahrgangsstufe 9 • Nachnormierung im Fach Mathematik in Jahrgangsstufen 8, 10
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht zum Ländervergleich auf der Basis von PISA-E • Normierung der Aufgaben zu den BS Deutsch, Englisch, Französisch • Pilotierung der Aufgaben zu den BS in den Naturwissenschaften
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung PISA • Bericht zur Normierung der Aufgaben in Deutsch, Englisch, Französisch • Normierung der Aufgaben zu den BS in den Naturwissenschaften • Verankerung der Lese- und Mathematikitems aus den BS mit der PISA-Skala • Ländervergleich Deutsch, Englisch, Französisch auf der Basis der BS
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht zum internationalen Vergleich in PISA • Bericht zur Normierung der Aufgaben in den Naturwissenschaften • Bericht zum Ländervergleich Deutsch, Englisch, Französisch
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung PISA • Verankerung nationaler und internationaler Items • Ländervergleich Mathematik und Naturwissenschaften auf der Basis der BS
2013	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht zum internationalen Vergleich in PISA • Bericht zum Ländervergleich Mathematik und Naturwissenschaften
2015	<ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung PISA • Verankerung nationaler und internationaler Items • Ländervergleich Deutsch, Englisch, Französisch auf der Basis der BS
2016	<ul style="list-style-type: none"> • Bericht zum internationalen Vergleich in PISA • Bericht zum Ländervergleich Deutsch, Englisch, Französisch
2018	<ul style="list-style-type: none"> • Datenerhebung PISA • Verankerung nationaler und internationaler Items • Ländervergleich Mathematik und Naturwissenschaften auf der Basis der BS

2019	<ul style="list-style-type: none">• Bericht zum internationalen Vergleich in PISA• Bericht zum Ländervergleich Mathematik und Naturwissenschaften
------	--

PISA Programme for International Student Assessment, Studie der OECD

PISA-E Nationale Ergänzungsstudie zu PISA

(Quelle: in Anlehnung an KMK, 2006, S. 7f., 17f.)

Anhang 2:

Anwendungsbeispiel aus der Domäne ‚Wirtschaft und Verwaltung‘:

Eine Deckungsbeitragsrechnung als typische ‚kaufmännische‘ Aufgabe

Beispiel:

Ein Unternehmen produziert Stühle und verkauft sie für je 749 GE. Es verfügt über eine monatliche Kapazität von 10 Stück. Die Materialkosten betragen pro Stück 450 GE. Die monatlichen Fixkosten belaufen sich auf 1.000 GE. Im Februar werden erfahrungsgemäß immer nur 8 Stühle verkauft.

Lohnt es sich, die überschüssige Februarkapazität zu nutzen, um einem Interessenten Stühle zum Preis von je 499 GE zu verkaufen?

Begründen Sie bitte Ihre Antwort!

GE: Geldeinheiten

(Quelle: Sloane/Dilger, 2005, S. 17)

Anhang 3a:**Beispiel für eine Lernfeldformulierung:**

Lernfeld 5 aus dem RLP der KMK für den Ausbildungsberuf Automobilkaufmann/
Automobilkauffrau (vom 27.03.1998)

Lernfeld 5 Personalwirtschaftliche Aufgaben wahrnehmen	2. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 40 Stunden
<p>Zielformulierung:</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erläutern Grundsätze und Ziele der Personalwirtschaft. Sie führen Maßnahmen der Personalverwaltung durch und beachten die notwendigen arbeitsrechtlichen Regelungen sowie Arbeits- und Datenschutzbestimmungen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler erstellen und buchen Lohn- und Gehaltsabrechnungen unter Nutzung geeigneter Software. Sie erwerben Kompetenzen zur aktiven Gestaltung ihrer beruflichen Zukunft.</p>	
<p>Inhalte:</p> <p>Corporate Identity</p> <p>Personalplanung und Personaleinsatzplanung</p> <p>Arbeitsvertrag</p> <p>Betriebsvereinbarung</p> <p>Tarifvertrag</p> <p>Entlohnungsformen</p> <p>Lohn- und Gehaltsabrechnung</p> <p>Einkommenssteuer</p> <p>Mitwirkung und Mitbestimmung der Arbeitnehmer</p> <p>Arbeitsschutz</p> <p>Datenschutz</p> <p>Weiterqualifizierung</p>	

(Quelle: KMK, 1998, S. 12)

Anhang 3b:**Kategoriales Kompetenzgefüge für das Lernfeld 5 des RLP für den Ausbildungsberuf Automobilkaufmann/Automobilkauffrau (1998)**

Die folgende Tabelle skizziert stichpunktartig eine mögliche Ausdifferenzierung der im Lernfeld 5 des RLP für den Ausbildungsberuf Automobilkaufmann/Automobilkauffrau (1998) angeführten Zielformulierung „Die Schülerinnen und Schüler erstellen und buchen Lohn- und Gehaltsabrechnungen unter Nutzung geeigneter Software“ (KMK, 1998, S. 12, s. Anhang 3a) anhand des kategorialen Kompetenzgefüges nach SLOANE.

	Domäne	Person	Gruppe
Methoden-/Lernkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Kriterien für die Differenz von Entlohnungssystemen entwickeln • Schritte der Lohn- und Gehaltsabrechnung durchführen • Funktion der rechtlichen Bestimmungen, der Tarifverträge, der Betriebsvereinbarungen, der Arbeitsverträge bestimmen und die Regelungen anwenden • Abrechnungsspezifische Daten im entsprechenden Befehlsformat in das Buchungssystem eingeben 	<ul style="list-style-type: none"> • Lohn- und Gehaltsabrechnung mit Hilfe von Handlungsschemata selbständig planen • Durchgeführte Handlungen reflektieren, Alternativen dazu entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenbezogene Entlohnungssysteme verstehen, unterschiedliche Interessenlagen einzelner Gruppen analysieren und gegenüberstellen, rechtlichen Rahmen für den Interessenaustausch bestimmen
Sprachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Entlohnungsformen differenzieren können • Schritte der Gehaltsabrechnung bestimmen können, rechtliche Grundlagen auslegen • Befehle der Software zuordnen können 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Ausdrucksfähigkeit in der Domäne Personalverwaltung entwickeln, den eigenen Status mit den Begriffen der Personalwirtschaft beschreiben können 	<ul style="list-style-type: none"> • Lohn- und Gehaltsstrukturen Mitarbeitern erläutern können, Moderierende Funktion bei Interessenunterschieden einnehmen
Ethische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Gerechtigkeit im Hinblick auf Entlohnung diskutieren, Spannungsfeld ‚individueller Anspruch – gesellschaftlicher Anspruch‘ aufzeigen 	<ul style="list-style-type: none"> • Position bestimmen, Leistung – Entlohnung als Anreiz-Beitragsstruktur für sich erschließen, Sorgfalt und Verantwortung beim Umgang mit personenbezogenen Daten als Konsequenz von Respekt und Vertrauensschutz realisieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Transparenz und Nachvollziehbarkeit als mitarbeiterorientierte Güte Merkmale der Lohn- und Gehaltsabrechnung anerkennen und diese in die Abrechnung und Dokumentation einbeziehen

(Quelle: Dilger, 2004, S. 32)

Anhang 4:

Beispiel für einen im Kontext des Forschungsprojektes EuroB entwickelten Kompetenzstandard für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker:

Kompetenzstandard 'Bauteile fügen durch Schweißen und Löten'

Kompetenzstandard	Bauteile fügen durch Schweißen und Löten	Stufe: 3 ¹⁰
		Credit: 5 ¹¹

Industriemechaniker Industriemechanikerin	Ausbildungsordnung	Zeitraumen	1. Fertigen und Fügen
		Berufsbildposition	13. Herstellen, Montieren und Demontieren von Bauteilen, Baugruppen und Systemen
	Rahmenlehrplan	Lernfeld	3. Herstellen von einfachen Baugruppen

Kenntnisse	Fertigkeiten
<ul style="list-style-type: none"> - Fügeverfahren nach Wirkungsweise - Einteilung von Lötverfahren - Energiezufuhr und Werkstoffveränderungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Verfahren, Lote und Flussmittel unterscheiden - einfache Lötverbindungen (z.B. Rohrverbindung) anfertigen und prüfen
<ul style="list-style-type: none"> - Einteilung der Schweißverfahren - Schweißverfahren nach Werkstoff, Zweck und Art der Fertigung - Arbeitsregeln für Schweißverfahren - Einsatzgebiete der Schweißstromquellen - Arten und Umgang mit Schweißgasen 	<ul style="list-style-type: none"> - Schweißvorgänge vorbereiten - Lichtbogenschweißen mit verschiedenen Arbeitstechniken bei Stahlwerkstoffen sachgerecht anwenden - Schutzgasschweißen mit handgeführten Schweißbrennern sachgerecht durchführen - Gasschmelzschweißen mit verschiedenen Gasen und Schmelzstoffen sachgerecht durchführen - Arbeitsergebnisse beurteilen und Qualitätskontrollen durchführen

Selbständigkeit und Verantwortung	Lernkompetenz	Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz	Fachliche und berufliche Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> - Verantwortung für die Ausführung der Fügeverfahren übernehmen - verantwortungsvoll mit umweltgefährdenden Stoffen umgehen - Sicherheitsstandards beachten und Schutzkleidung tragen 	<ul style="list-style-type: none"> - Informationen über Materialbeschaffenheit und Fügeverfahren eigenständig beschaffen, - neue Fügeverfahren auf der Grundlage von Herstellerinformationen eigenverantwortlich erlernen 	<ul style="list-style-type: none"> - schriftliche Kommunikation in Form von technischen Unterlagen durchführen - Kunden und Kollegen gegenüber die Auswahl und Durchführung von Fügeverfahren erklären und begründen - technischen Unterlagen (Zeichnungen, Handbücher) relevante Informationen zu Fügeverfahren entnehmen und umsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> - geeignete Fügeverfahren situations- und sachgerecht auswählen und Bauteile auf der Grundlage i.d.R. vorgegebener Pläne form-, kraft- und stoffschlüssig miteinander verbinden

^{10,11} Zuordnung/Bewertung derzeit nur als Annahme

(Quelle: VW Coaching/IBB, 2006, S. 17)

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F.** (2004): Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In: Baethge, M./Buss, K./Lanfer, C. (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Reihe: Bildungsreform, Bd. 8, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin, S. 11-32.
- Achtenhagen, F.** (2005): Berufsbildungsforschung und Steuerung institutionalisierter beruflicher Bildung – Einige mikrostrukturelle Aspekte der Output- und Outcome-Erfassung. In: Buer, J. van/Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Adaptivität und Stabilität der Berufsbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Berliner Berufsbildungslandschaft. Reihe: Berufliche Bildung im Wandel, Bd. 7, hrsg. von Buer, J. van. Frankfurt a.M. u.a., S. 377-397.
- Aff, J.** (2006): Bildungsstandards versus Leistungsstandards in der beruflichen Bildung. In: wissenplus 24 (5), S. 9-18.
- Anderka, C.** (2006): Kompetenzstandards als Grundlage beruflicher Zertifikate. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 11. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe11/anderka_bwpat11.pdf (Zugriff: 18.01.2007).
- Baethge, M.** (2005): Der europäische Berufsbildungsraum – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. In: SOFI-Mitteilungen 33, S. 131-137.
- Baethge, M./Buss, K./Lanfer, C.** (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Reihe: Bildungsreform, Bd. 7, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin.
- Baethge, M./Achtenhagen, F./Arends, L./Babic, E./Baethge-Kinsky, V./Weber, S.** (2006): Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. München.
- Berufsbildungsgesetz (BBiG)** vom 23. März 2005. BGB1. I, S. 931ff.
- Bjornavold, J./Teutsch, M.** (2006): Der Konsultationsprozess zum Europäischen Qualifikationsrahmen. In: Wirtschaft- und Berufserziehung 58 (5), S. 15-20.
- Bödeker, J./Rosenthal, C./Hansis, H./Wohlgemuth, U.** (2004): Welche Konsequenzen müssen wir ziehen? In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, Landesverband NW e.V. (VLW) (Hrsg.): Bildungsstandards für die be-

rufliche Bildung – Notwendigkeit, Lösungsansätze, offene Fragen – Dokumentation der Tagung vom 31. März 2004 in Duisburg. Düsseldorf, S. 41.

- Bohlinger, S.** (2006): Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 11. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf (Zugriff: 08.01.2007).
- Breuer, K.** (2005a): Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 8. URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe8> (Zugriff: 08.12.2006).
- Breuer, K.** (2005b): Bericht zum Projekt ‚Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen‘ für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Überarbeitete und erweiterte Fassung vom April 2005. Mainz. URL: http://www.blk-bonn.bund.de/papers/bericht_handlungskompetenz_breuer.pdf (Zugriff: 15.01.2007).
- Breuer, K.** (2006): Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Bildung – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (1), S. 194-210.
- Brügelmann, H.** (2004): „Standards vorgeben?“ In: Pädagogik 56 (3), S. 51.
- Bundeselternrat (BER)/Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS)/Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW)** (2005): Die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung darf nicht in Frage gestellt werden. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, Landesverband NW e.V. (VLW) (Hrsg.): Bildungsstandards für die berufliche Bildung II – Handlungserfordernisse - Dokumentation der 2. Tagung vom 17. Januar 2005 in Duisburg. Düsseldorf, S. 45-46.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)** (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn/Berlin. URL: http://www.bmbf.de/pub/bbb_2006.pdf (Zugriff: 08.01.2007).
- Bundesministerium für Wirtschaft (BMW)/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBWF)** (1998): Verordnung über die Berufsausbildung zum Automobilkaufmann/-kauffrau vom 26.05.1998. Bonn. URL: <http://www.autoberufe.de/downloads/44622.pdf> (Zugriff: 15.01.2007).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)** (2003): Verordnung über die Berufsbildung

- in den industriellen Elektroberufen vom 03.07.03. Berlin. URL: http://www2.bibb.de/tools/aab/ao/industrielle_elektroberufe.pdf (Zugriff: 15.01.2007).
- Burkard, C./Peek, R.** (2004): Anforderungen an zentrale Lernstandserhebungen. Ein Werkstattbericht aus Nordrhein-Westfalen. In: Pädagogik 56 (6), S. 24-27.
- Buschfeld, D.** (2004): Standard und Standarte – Standards für berufliche Bildung und der Beginn einer Diskussion. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 19 (36), S. 5-10.
- Clement, U.** (2003): Competence Based Education and Training – eine Alternative zum Ausbildungsberuf? In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven. Baltmannsweiler, S. 129-156.
- Copenhagen Declaration** (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. URL: http://www.bmbf.de/pub/copenhagen_declaration_eng_final.pdf (Zugriff: 08.01.2007).
- Czycholl, R.** (2006): Die Notwendigkeit einer systemisch-differenziellen, den nationalstaatspezifischen soziokulturellen und -ökonomischen Bedingungsrahmen beachtenden Betrachtung und Gestaltung der beruflichen Bildung. In: Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Frankfurt a.M., S. 41-56.
- Deißinger, T.** (2006): Wege und Umwege zum EQF – Fragestellungen und Probleme aus nationaler Perspektive. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (VLW) (Hrsg.): Auf dem Weg zum Nationalen Qualifikationsrahmen. Dokumentation des Workshops vom 29. März 2006 in Bielefeld. Sonderschriftenreihe, H. 54. Bielefeld, S. 9-16.
- Dilger, B.** (2004): Kompetenz als Standard der Bildung (von Standards). In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 19 (36), S. 11-35.
- Dubs, R.** (2002): Der Rückzug der Schule und der Lehrkräfte auf ihre Kernkompetenzen – eine berechtigte Forderung, ein neues Schlagwort oder ein korrigierender Pendelschlag? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98 (1), S. 1-7.

- Dubs, R.** (2006): Bildungsstandards und kompetenzorientiertes Lernen. In: Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Frankfurt a.M., S. 161-175.
- Eikenbusch, G./Lagergren, T.** (2004): Keine Elchtests für die Schule... Erfahrungen mit Tests und zentralen Prüfungen in Schweden. In: Pädagogik 56 (6), S. 28-32.
- Eikmann, C.** (2004): Die Erwartungen der Wirtschaft. Bildungsstandards für die berufliche Bildung. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, Landesverband NW e.V. (VLW) (Hrsg.): Bildungsstandards für die berufliche Bildung – Notwendigkeit, Lösungsansätze, offene Fragen – Dokumentation der Tagung vom 31. März 2004 in Duisburg. Düsseldorf, S. 16-19.
- Europäische Union (EU)** (2004): Entscheidung Nr. 2241/2004/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Dezember 2004 über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass). Veröffentlicht im Amtsblatt der EU L 390/6-20. URL: http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1399/type.FileContent.file/EuropassDecision_de_DE.PDF (Zugriff: 22.01.2007).
- Feltes, T./Paysen, M.** (2005): Nationale Bildungsstandards. Von der Bildungs- zur Leistungspolitik. Hamburg.
- Frank, I./Schreiber, D.** (2006): Bildungsstandards – Herausforderungen für das duale System. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (4), S. 6-10.
- Frommberger, D.** (2006): Berufliche Bildung in Europa. Entwicklungen im Vergleich. In: Lisop, I. (Hrsg.): Der Europäische Qualifizierungsweg – kritische Zwischenbilanz der deutschen Entwicklung. Reihe: Qualifikationsbedarf & Curriculum, Bd. 2, hrsg. von Lisop, I./Huisinga, R. Frankfurt a.M., S. 87-138.
- Fuchs, H.-W.** (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2), S. 161-179.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)**, (2006): GEW-Stellungnahme zum Entwurf einer Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss des Geschäftsführenden Vorstands der GEW vom 26.04.2006. URL: <http://www.gew-bw.de/Binaries/Binary5550/gew-stellungnahmeKMKbildungsmonitoring.pdf> (Zugriff: 17.12.2006).

- Gillen, J./Kaufhold, M.** (2005): Kompetenzanalysen – kritische Reflexion von Begrifflichkeiten und Messmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (3), S. 364-378.
- Groeben, A. von der** (2005): Die bessere Schule verhindern. Wie die neuen „Qualitäts“-Maßnahmen die Fehler des Systems zementieren. In: Pädagogik 57 (5), S. 20-23.
- Haas, W.** (2005): Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung vor dem Hintergrund der Diskussion um Bildungsstandards. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, Landesverband NW e.V. (VLW) (Hrsg.): Bildungsstandards für die berufliche Bildung II – Handlungserfordernisse - Dokumentation der 2. Tagung vom 17. Januar 2005 in Duisburg. Düsseldorf, S. 19-23.
- Hallmann, P.-J.** (2006): Nationale Bildungsstandards – Motor der Qualitätsentwicklung auch an beruflichen Schulen oder nur Lernziel-Retrospektive? In: Wirtschaft und Erziehung 58 (1), S. 20-25.
- Hanf, G.** (2005): BiBB-Statement zur Veranstaltung ‚Der Europäische Qualifikationsrahmen. Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit‘ am 27. Juni 2005. URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/27Juni2005titel.pdf> (Zugriff: 18.01.2007).
- Hanf, G./Rein, V.** (2006): Auf dem Weg zu einem nationalen Qualifikationsrahmen. Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung. URL: <http://www.bibb.de/de/25722.htm> (Zugriff: 11.12.2006).
- Heintz, B.** (2003): Stellungnahme des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) zu den Entwürfen der Kultusministerkonferenz (KMK) für Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch). URL: <http://www.dihk.de/index.html?/inhalt/themen/ausundweiterbildung/bildungspolitik/index.html> (Zugriff: 17.12.2006).
- Heinze, R.G.** (2002): Die Bildungskatastrophe – Ein alter Hut? In: Fahrholz, B./Gabriel, S./Müller, P. (Hrsg.): Nach dem PISA-Schock. Plädoyers für eine Bildungsreform. Frankfurt a.M., S. 16-21.
- Herrmann, U.** (2003): ‚Bildungsstandards‘ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (5), S. 625-639.
- Hesse, A.** (2005): Vergleichstests, Schülerleistungen und Unterrichtsqualität. Gegen falsche Gewissheiten. In: Pädagogik 57 (5), S. 35-38.

- Heymann, H.W.** (2004): Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“? In: Pädagogik 56 (6), S. 6-9.
- Heymann, H.W.** (2005): Tests und Unterrichtsqualität. In: Pädagogik 57 (5), S. 6-9.
- Heymann, K.** (2005): Lernstandserhebungen. Erste Erfahrungen im Umgang mit einem neuen Instrument. In: Pädagogik 57 (5), S. 10-13.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW)** (2003): Bildungsstandards. Endlich aufgewacht. In: iwd - Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln 29 (42), S. 6-7.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)** (2006): Perspektiven und Visionen. Die Normierung und Präzisierung der Nationalen Bildungsstandards in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Das IQB stellt sich vor. URL: <http://www.iqb.hu-berlin.de/institut> (Zugriff: 08.12.2006).
- Jauhiainen, K.** (2005): Pädagogische Standards für finnische Schulen. In: Pädagogik 57 (9), S. 16-19.
- Kehl, W.** (2004): Bildungsstandards für die berufliche Bildung. In: Wirtschaft und Erziehung 56 (6), S. 258-259.
- Kehl, W.** (2005a): Handlungserfordernisse für die berufliche Bildung. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, Landesverband NW e.V. (VLW) (Hrsg.): Bildungsstandards für die berufliche Bildung II – Handlungserfordernisse - Dokumentation der 2. Tagung vom 17. Januar 2005 in Duisburg. Düsseldorf, S. 44-45.
- Kehl, W.** (2005b): Der Weg zu Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. In: Wirtschaft und Erziehung 57 (3), S. 100-101.
- Kehl, W.** (2006a): 21 Thesen zur Konzeptionierung eines Nationalen Qualifikationsrahmens. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (VLW) (Hrsg.): Auf dem Weg zum Nationalen Qualifikationsrahmen. Dokumentation des Workshops vom 29. März 2006 in Bielefeld. Sonderschriftenreihe, H. 54. Bielefeld, S. 49-50.
- Kehl, W.** (2006b): Wozu soll ein Nationaler Qualifikationsrahmen dienen? In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (VLW) (Hrsg.): Auf dem Weg zum Nationalen Qualifikationsrahmen. Dokumentation des Workshops vom 29. März 2006 in Bielefeld. Sonderschriftenreihe, H. 54. Bielefeld, S. 5-8.
- Klein, H.E.** (2004): Betriebliche Einstellungstests: Lackmustest für Schulqualität. In: Wirtschaft und Berufserziehung 56 (3), S. 17-20.

- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H.J.** (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.
- Klieme, E.** (2004a): Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionenlinien und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (5), S. 625-634.
- Klieme, E.** (2004b): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 56 (6), S. 10-13.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (EU-Kommission)** (2001): Bericht der Kommission: Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme (KOM (2001) 59 final). Brüssel. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/concrete-future-objectives_de.pdf (Zugriff: 08.01.2007).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (EU-Kommission)** (2006a): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (KOM (2006) 479 endgültig) Brüssel. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf (Zugriff: 08.01.2007).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (EU-Kommission)** (2006b): Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung. Brüssel. URL: http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_de.pdf (Zugriff: 08.01.2007).
- Kommuniqué von Helsinki über die verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung** (2006): Kommuniqué der für Berufsbildung zuständigen europäischen Minister, der europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission – Überprüfung der Prioritäten und Strategien des Kopenhagen-Prozesses in Helsinki am 5. Dezember 2006. URL: http://www.minedu.fi/export/sites/default/vet2006/pdf/Helsinki_Communique_de.pdf (Zugriff: 08.01.2007).
- Kuda, E./Strauß, J.** (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? In: WSI Mitteilungen 11, S. 630-637.

- Kullmann, H.** (2004): Standardisiert die Bildungsstandards! Eine Stellungnahme zu den Entwürfen der nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Biologie, Chemie und Physik vom 30.08.2004. URL: <http://www.gew.de/Binaries/Binary6016/bista-kullmannNaWi.pdf> (Zugriff: 08.12.2006).
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (1998): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Automobilkaufmann/Automobilkauffrau (Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 27.03.1998). URL: <http://www.kmk.org/beruf/rlpl/rlpamk.pdf> (Zugriff: 15.01.2007).
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2003a): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). URL: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Rahmenvereinbarung_MSA_BS_04-12-2003.pdf (Zugriff: 09.12.2006).
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2003b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). URL: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf (Zugriff: 03.01.2007).
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2003c): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Elektroniker für Geräte und Systeme/Elektronikerin für Geräte und Systeme (Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 16.05.03). URL: <http://www.kmk.org/beruf/rlpl/rlpelegersys.pdf> (Zugriff: 15.01.2007).
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2004a): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterung zur Konzeption und Entwicklung (16.12.2004). URL: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf> (Zugriff: 09.12.2006).
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2004b): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004). URL: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/RV-jg9-BS307KMK.pdf> (Zugriff: 09.12.2006).
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2004c): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004). URL: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/RV-jg4-BS307KMK.pdf> (Zugriff: 09.12.2006).

- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2004d): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) in den Fächern Biologie, Chemie, Physik (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). URL: <http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/RV-jg10nawi-BS308KMK.pdf> (Zugriff: 09.12.2006).
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2004e): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (vorläufige Arbeitsfassung vom 16.09.2004).
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2006): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2006), Anlage V zur NS 314. KMK, 01/02.06.2006 Berlin. URL: <http://www.kmk.org/aktuell/Gesamtstrategie%20Dokumentation.pdf> (Zugriff: 09.12.2006).
- Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur (Lfs/QA) NRW** (2005): Zentrale Lernstandserhebungen in Klasse 9. Landesweite Ergebnisse 2005. Soest. URL: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/lernstand8/download/ergebn_05/lse-ergebnisse_2005.pdf (Zugriff: 14.12.2006).
- Leschinsky, A.** (2005): Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (6), S. 818-839.
- Maag Merki, K.** (2005): Welche Bildungsstandards sollen`s denn sein? Zwischen komplexem Bildungsauftrag und dem Wunsch nach Fokussierung. In: Becker, G. et al. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXIII 2005. Offenburg, S. 74-75.
- Mager, R.F.** (1966): Lernziele und Programmierter Unterricht, 2. Aufl., Weinheim.
- Messner, R.** (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (3), S. 400-412.
- Meyer, R.** (2006): Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (1), S. 49-63.

- Neuweg, G.H.** (2002): Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können. In: Baumgartner, P./Welte, H. (Hrsg.): Reflektiertes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. Innsbruck/Wien, S. 86-103.
- Neuweg, G.H.** (2005): Vorsichtsstandards für den Umgang mit Bildungsstandards. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 8. URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe8> (Zugriff: 08.12.2006).
- Orth, G.** (2004): Standardsicherung im allgemein bildenden Schulwesen. Konzept und Konstruktion von Bildungsstandards – Stand und Perspektiven. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, Landesverband NW e.V. (VLW) (Hrsg.): Bildungsstandards für die berufliche Bildung – Notwendigkeit, Lösungsansätze, offene Fragen – Dokumentation der Tagung vom 31. März 2004 in Duisburg. Düsseldorf, S. 5-15.
- Pahl, V.** (2005): Wie kann der Weg zu Bildungsstandards in der beruflichen Bildung aussehen? Veronika Pahl (BMBF) im Interview mit Hermann Hansis (VLW). In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, Landesverband NW e.V. (VLW) (Hrsg.): Bildungsstandards für die berufliche Bildung II – Handlungserfordernisse - Dokumentation der 2. Tagung vom 17. Januar 2005 in Duisburg. Düsseldorf, S. 36-42.
- Peek, R.** (2005): Standardsetzung und Standardüberprüfung – Internationale und nationale Schulleistungsstudien im Bereich der allgemein bildenden Schulen, ihr Bezug zur Standarddiskussion und mögliche Perspektiven für den berufsbildenden Bereich. In: Buer, J. van/Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Adaptivität und Stabilität der Berufsbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Berliner Berufsbildungslandschaft. Reihe: Berufliche Bildung im Wandel, Bd. 7, hrsg. von Buer, J. van. Frankfurt a.M. u.a., S. 331-342.
- Pikowsky, B.** (2005): Hoffnungen und Ängste. Lehrerinnen und Lehrer äußern sich zu Bildungsstandards. In: Becker, G. et al. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXIII 2005. Offenburg, S. 122-123.
- Rauner, F.** (1975): Curriculumreform durch die schulnahe Entwicklung offener komplexer Lehrsysteme. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculum Handbuch, Bd. I, München, S. 306-314.
- Ratzki, A.** (2005): Finnland. Erfahrungen mit Bildungsstandards und individuellen Fördermaßnahmen. In: Becker, G. et al. (Hrsg.): Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXIII 2005. Offenburg, S. 50-52.

- Reinisch, H.** (2006): Kompetenz, Qualifikation und Bildung: Zum Diskurs über die begriffliche Fassung von Zielvorgaben für Lernprozesse. In: Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Frankfurt a.M., S. 259-272.
- Scheffler, B.** (2006): Welche Bedeutung hat der Nationale Qualifikationsrahmen für berufliche Schulen? In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (VLW) (Hrsg.): Auf dem Weg zum Nationalen Qualifikationsrahmen. Dokumentation des Workshops vom 29. März 2006 in Bielefeld. Sonderschriftenreihe, H. 54. Bielefeld, S. 39-42.
- Schopf, M.** (2005): EUROPASS, EQF, ECVET und CQAF – reformiert die EU jetzt die deutsche Berufsbildung? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 8. URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe8> (Zugriff: 08.12.2006).
- Schwippert, K.** (2005): Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 8. URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe8> (Zugriff: 08.12.2006).
- Sellin, B.** (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 8. URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe8> (Zugriff: 08.12.2006).
- Severing, E.** (2005): Warum europäische Standards in der Berufsbildung? Anforderungen der betrieblichen Praxis. In: Berufsbildung 59 (96), S. 18-19.
- Severing, E.** (2006): Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (1), S. 15-29.
- Seydel, O.** (2005): „Hilfe! Der Inspektor kommt.“ Oder: Sind Schulen Kunstwerke? In: Pädagogik 57 (9), S. 10-14.
- Siewert, J.** (2004): Steigert Leistungsvergleich die Unterrichtsqualität? Erfahrungen mit vergleichenden Arbeiten in Mathematik. In: Pädagogik 56 (6), S. 19-22.
- Sloane, P.F.E.** (2004a): Bildungsstandards. Vortrag gehalten am 15. Januar 2004, Universität Paderborn.
- Sloane, P.F.E.** (2004b): Betriebspädagogik. In: Gaugler, E./Weber, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens, 3. Aufl., Stuttgart.
- Sloane, P.F.E.** (2005a): Kompetenzen und Kompetenzniveaus in der beruflichen Domäne von Wirtschaft und Verwaltung: Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Lernfelder. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschafts-

- schulen, Landesverband NW e.V. (VLW) (Hrsg.): Bildungsstandards für die berufliche Bildung II – Handlungserfordernisse - Dokumentation der 2. Tagung vom 17. Januar 2005 in Duisburg. Düsseldorf, S. 3-19.
- Sloane, P.F.E.** (2005b): ...Standards von Bildung – Bildung von Standards.... In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (4), S. 484-496.
- Sloane, P.F.E./Dilger, B.** (2005): The competence crash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 8. URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe8> (Zugriff: 08.12.2006).
- Straka, G.A.** (2004a): Die Handlungskompetenzdefinition der Kultusministerkonferenz – ein Standard für Leistungsmessung und pädagogische Diagnostik? In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 19 (36), S. 69-97.
- Straka, G.A.** (2004b): Sicht der Wissenschaft. Bildungsstandards – nur ein Etikettenwechsel bei den Ordnungsmitteln? In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, Landesverband NW e.V. (VLW) (Hrsg.): Bildungsstandards für die berufliche Bildung – Notwendigkeit, Lösungsansätze, offene Fragen – Dokumentation der Tagung vom 31. März 2004 in Duisburg. Düsseldorf, S. 20-33.
- Straka, G.A.** (2005): Die KMK-Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenlehrplänen – eine kritische Reflexion zum zehnten Jahrestag. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 8. URL: <http://www.bwpat.de/ausgabe8> (Zugriff: 08.12.06).
- Tenorth, H.-E.** (2004a): Stichwort: “Grundbildung” und “Basiskompetenzen”. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2), S. 169-182.
- Tenorth, H.-E.** (2004b): Bildungsstandards und Kerncurriculum. In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (5), S. 650-661.
- Tenorth, H.-E.** (2005): Lernfelder und Bildungsstandards – Schultheoretische und didaktische Überlegungen. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, Landesverband NW e.V. (VLW) (Hrsg.): Bildungsstandards für die berufliche Bildung II – Handlungserfordernisse - Dokumentation der 2. Tagung vom 17. Januar 2005 in Duisburg. Düsseldorf, S. 26-36.
- Thies, E.** (2005): Nationale Bildungsstandards als Teil eines Bildungsmonitoring. Interview mit Prof. Dr. Erich Thies, Generalsekretär der KMK. In: Wirtschaft und Berufserziehung 57 (11), S. 8-11.

- Tramm, T./Seeber, S.** (2006): Überlegungen und Analysen zur Spezifität kaufmännischer Kompetenz. In: Minnameier, G./Wuttke, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Frankfurt a.M., S. 273-288.
- Volkswagen Coaching GmbH (VW Coaching)/Institut für Berufsbildung (IBB) der Universität Kassel** (2005): Europäisierung der Berufsbildung. URL: http://www.vw-coaching.de/fileadmin/user_upload/pdf-Dokumente/2005-12_Europa_Flyer_Endversion.pdf (Zugriff: 26.01.2007).
- Volkswagen Coaching GmbH (VW Coaching)/Institut für Berufsbildung (IBB) der Universität Kassel** (2006): EuroB – Europäisierung der Berufsbildung. Ein Projekt der Volkswagen Coaching GmbH in Kooperation mit der Universität Kassel. Zwischenbericht März 2006. URL: http://www.vw-coaching.de/fileadmin/user_upload/pdf-Dokumente/2006-04-20_Europa_Zwischenbericht_mit_IGM_Position.pdf (Zugriff: 26.01.2007).
- Weinert, F.E.** (1999): Concepts of Competence. Contribution with the OECD project Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). München.
- Weinert, F.E.** (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 17-31.
- Wolff, K.** (2004): KMK leitet mit länderübergreifenden Bildungsstandards Reformkurs ein. Interview mit Karin Wolff, hessische Kultusministerin und im Jahr 2003 amtierende Präsidentin der KMK. In: Wirtschaft und Berufserziehung 56 (3), S. 10-12.
- Zabeck, J.** (2005): Moderne didaktische Strömungen unter der Frage nach der Kernkompetenz der berufsbildenden Schule. In: Wirtschaft und Erziehung 57 (7-8), S. 269-276.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O.** (2006): Steuerbarkeit von Berufsbildungssystemen mittels politischer Reformstrategien. Reihe: Berufliche Bildung im Wandel, Bd.10, hrsg. von Buer, J. van. Frankfurt a.M. u.a.

Erklärung

1. Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Thema

**„Zur Entwicklung kompetenzorientierter Standards in der beruflichen
Erstausbildung:
Eine europapolitische Idee im Lichte der Berufsbildungsforschung“**

selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe. Die Stellen, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Falle durch Angaben der Quelle, auch der benutzten Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

2. Diese Arbeit wird nach Abschluss des Prüfungsverfahrens der Universitätsbibliothek Konstanz übergeben und ist durch Einsicht und Ausleihe somit der Öffentlichkeit zugänglich. Als Urheber der anliegenden Arbeit stimme ich diesem Verfahren zu.

Konstanz, den 13. Februar 2007

(Unterschrift)