

Referierte Beiträge

MARISKA OTT

Zur Omnipräsenz von Outcome-Orientierung

KURZFASSUNG: Der Begriff Outcome-Orientierung verweist derzeit auf mehrere in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geführte Diskurse zugleich, die mitunter auch zur wechselseitigen Legitimierung angeführt werden. In der Folge dieser Omnipräsenz des Outcome-Ansatzes werden inzwischen jedoch Begriffe synonym verwendet, die sich konzeptionell voneinander unterscheiden. Besonders prägnant ist dabei die Vermengung von Learning Outcomes und Bildungsstandards. Der outcome-orientierte Ansatz weist weiterhin Parallelen zum lernzielorientierten Ansatz der 1970er Jahre auf, der in diesem Kontext bislang jedoch kaum rezipiert wurde. Auch hier stellt sich die Frage nach einer entsprechenden Abgrenzung.

Im vorliegenden Beitrag werden diese Diskurse einander gegenübergestellt. Dadurch können zwischen ihnen bestehende Bezüge ebenso wie Unterschiede aufgezeigt und zentrale Begriffe wieder in ihrem ursprünglichen Kontext verortet werden. In erster Linie soll dadurch ein stärkeres Bewusstsein für die den Konzepten zugrundeliegenden Leitgedanken geschaffen und Missverständnissen im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Austausch entgegengewirkt werden. Die theoretische Aufarbeitung erfolgt dabei auf Basis einer Sichtung der einschlägigen Literatur.

ABSTRACT: The term outcome-orientation at present refers to several discourses held at the same time in vocational education and training. Sometimes they are also used for mutual legitimization. As a consequence of this omnipresence of the outcome-approach, expressions are used synonymously, although they differ from each other conceptually. The terms learning outcome and educational standard (*Bildungsstandard*) are a very good example for this. The outcome-oriented approach furthermore shows parallels to the learning-objective oriented approach of the seventies, which, in this context, has hardly been considered so far. Again, the question of the appropriate use of the terms (learning outcome and learning objective) arises.

This paper compares these discourses and by this reveals the links and shows the differences between the concepts. Subsequently the terms can be repositioned in their original context. The main purpose is to create a stronger awareness for the guiding principles that underlie the concepts and to counteract misunderstandings in the field of sciences and education policy. This article bases on a review of the pertinent literature in VET.

1 Problemstellung

Outcome-Orientierung und Bildungsstandards haben sich in den vergangenen Jahren zu gängigen Schlagworten der Bildungspolitik und -forschung entwickelt. Während Bildungsstandards im allgemeinbildenden Bereich des deutschen Bildungssystems bereits implementiert wurden und dort den Wechsel zu einem outcome-orientierten Paradigma markieren, wird ihre Einführung im berufsbildenden Bereich derzeit noch diskutiert. Die Aktualität dieses Diskurses offenbarte sich jüngst auch bei der Herbsttagung 2012 der DGfE-Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Paderborn, wo die „KMK-Standards für die beruflichen Fachdidaktiken“ einen eigenen Programmpunkt darstellten und eine kontroverse Diskussion auslösten.

Bereits im Jahr 2007 hatte ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA darauf aufmerksam gemacht, dass die Funktion von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung „weder theoretisch noch empirisch hinreichend geklärt“ sei (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, 2007, S.93). Daran hat sich bis dato kaum etwas geändert. Unklar ist beispielsweise, ob Bildungsstandards primär ein Monitoringinstrument im Rahmen des Qualitätsmanagements darstellen oder ob sie im Rahmen eines outcome-orientierten Steuerungsansatzes auch als curriculare Standards fungieren sollen. Der Blick in den allgemeinbildenden Bereich des deutschen Bildungssystems trägt – wie im Folgenden zu zeigen sein wird – diesbezüglich nicht zum besseren Verständnis bei, sondern offenbart vielmehr, dass eine konzeptionelle Klärung dieser Frage noch aussteht.

Mit Bildungsstandards, Learning Outcomes, Outputs und Kompetenzen sind die bildungspolitischen Diskurse durch verschiedene Begriffe geprägt, denen gemeinsam ist, dass sie sich auf die Ergebnisse bzw. Wirkungen von Lernprozessen beziehen. Die genannten Termini werden infolge dieser für sie charakteristischen Outcome-Orientierung häufig synonym verwendet. Dadurch verlieren die ursprünglichen Konzepte und die ihnen zugrundeliegenden Intentionen an Kontur. Andere sehen in diesen aktuellen Diskursen lediglich die Neuauflage eines schon einmal dagewesenen Themas und verweisen dezidiert auf den lernzielorientierten Ansatz der 1960er und 1970er Jahre. Auch dies kann als Beleg dafür verstanden werden, dass die mit den aktuellen Ansätzen verfolgten Anliegen offenbar nicht transparent genug kommuniziert wurden.

Inzwischen besteht zwar weitgehend Einigkeit darüber, dass derzeit ein Paradigmen- oder Perspektivwechsel stattfindet, bezüglich einer Bezeichnung für das *neue* Paradigma konnte bislang jedoch noch kein Konsens gefunden werden. Virulent sind (in unterschiedlichen Schreibweisen) beispielsweise die Wortschöpfungen Output-Steuerung, Outcome-Steuerung und Wirkungssteuerung oder auch Output-Orientierung, Outcome-Orientierung und Kompetenzorientierung. In diesem lexikalischen Karussell manifestieren sich auch bezüglich der Begriffe Output und Outcome sowie bezüglich der Begriffe Outcome und Kompetenz Konkretisierungs- bzw. Abgrenzungsbedarfe, die in Abschnitt 2.1 und Abschnitt 2.2 erläutert werden sollen. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um Bedeutungsnuancen innerhalb desselben Kontextes.

Mit Learning Outcomes, Lernzielen und Bildungsstandards sind dagegen unterschiedliche Kontexte und damit auch unterschiedliche Konzepte angesprochen. Dennoch werden auch diese Begriffe teilweise synonym verwendet und konzeptionelle Unterschiede damit negiert. Die bestehenden Parallelen zwischen dem outcome-orientierten Ansatz und dem lernzielorientierten Ansatz der 1960er und 1970er Jahre werfen dabei die Frage auf, worin diese konzeptionellen Unterschiede bestehen und was das spezifisch Moderne des outcome-orientierten Ansatzes kennzeichnet. In Abschnitt 3.1 soll dieser Frage mittels einer Gegenüberstellung der Ansätze nachgegangen werden. Die Gemeinsamkeit von Learning Outcomes und Bildungsstandards besteht offenbar vor allem darin, dass der Outcome von Lehr-Lernprozessen (ausgedrückt in Form von Kompetenzen) in beiden Konzepten als Kernelement fungiert. Dies ist bereits ein erster Indikator dafür, dass es sich bei der synonymen Verwendung der Begriffe Bildungsstandard und Learning Outcome möglicherweise nicht nur um eine sprachliche Ungenauigkeit handelt, sondern dass hier Konzepte miteinander verschmelzen. In Abschnitt 3.2 sollen die konzeptionellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Bildungsstandards und Learning Outcomes herausgearbeitet werden.

Ziel dieses Beitrags ist es, die verschiedenen Begriffe und Konzepte wieder in ihrem Kontext zu verorten und bestehende Bezüge aufzuzeigen bzw. deklarierte Bezüge zu hinterfragen. Die theoretische Aufarbeitung erfolgte dabei auf Basis einer Sichtung der einschlägigen Literatur.

2 Zur synonymen Verwendung von Learning Outcomes, Outputs und Kompetenzen

Wörter, die synonym verwendet werden, werden als austauschbar wahrgenommen. Ihre Bedeutung ist dabei jedoch nicht immer identisch, manchmal ist lediglich eine Ähnlichkeit oder eine Verwandtschaft zu konstatieren. Dies ist beispielsweise der Fall bei den Begriffen Outcome, Output und Kompetenz. Wenn von Outcome-Orientierung, Output-Orientierung oder Kompetenzorientierung die Rede ist, dann ist damit im Allgemeinen die Ausrichtung von Lehr-Lernprozessen an den gewünschten Ergebnissen bzw. Wirkungen gemeint. Die unterschiedlichen Begriffe setzen dabei allerdings unterschiedliche Akzente.

2.1 Outcomes versus Outputs

Zunächst setzt Outcome-Orientierung voraus, dass „Unterricht [...] als ein Produktionsprozess gesehen [wird], mit dem Inputs in Outputs transformiert werden“ (VAN ACKEREN, 2003, S.9). Diese auf das New Public Management zurückgehende Betrachtungsweise von Bildungsarbeit als Input-Prozess-Output-Modell (DUBS, 2003, S.14; FROMMBERGER, 2009b, S.30f.; KLIEME/TIPPELT, 2008, S.11; KOCH, 2007, S.32) wird von SLOANE/DILGER um die Komponente „Outcome“ erweitert. Mit „(1) Input, (2) Prozess, (3) Output, (4) Outcome“ differenzieren sie „vier Phasen“, denen man jeweils „konstituierende Merkmale“ zuschreiben könne und für die „sich Vorgaben formulieren“ ließen (SLOANE/DILGER, 2005, S.4). Für die ersten drei Phasen identifizieren sie ein didaktisch begründetes Referenzkonzept, während die Phase Outcome einer „Arbeitsmarktorientierung“ oder „Praxisorientierung“ folge (SLOANE/DILGER, 2005, S.5). Theoretisch müsste über diese vier von SLOANE/DILGER genannten Phasen hinaus mit dem „Transfer“ noch eine fünfte Komponente in das Modell aufgenommen werden, die die Transformation von Output in Outcome beschreibt. Die Frage nach dem Transfer von Lernergebnissen in den Anwendungskontext spielt zweifelsohne eine Rolle, wenn didaktische Entscheidungen zu treffen sind. In der Modellierung von Steuerungsansätzen wurde der Transfer von Output in Outcome bislang jedoch nicht berücksichtigt.

Bei dieser Zerlegung des Lehr-Lerngeschehens in verschiedene Phasen handelt es sich um eine analytische Modellbildung (SLOANE/DILGER, 2005, S.4). Die bestehenden Interdependenzen zwischen den einzelnen Phasen, auf die beispielsweise auch HELLWIG (2008, S.99) aufmerksam macht, sollen dabei nicht in Frage gestellt werden. Wenn in einem Steuerungsansatz zunächst eine einzelne Phase fokussiert und davon ausgehend nach Zusammenhängen gefragt wird, dann sind es gerade diese Interdependenzen, denen das Interesse gilt.¹

1 Hier ist allerdings darauf hinzuweisen, dass „[gängige theoretische] Annahmen“ bezüglich dieser Interdependenzen oftmals noch nicht empirisch auf ihre Haltbarkeit hin überprüft wurden, im Rahmen einer Studie, welche die Interdependenz zwischen den Phasen Prozess und Output betrifft, kommen NICKOLAUS et al. beispielsweise zu dem Schluss, dass „z. T. erhebliche Zweifel an der generellen Gültigkeit gängiger theoretischer Annahmen“ bestehen (NICKOLAUS et al., 2007, S.36). Auch Studien, die KLIEME (2004, S.632) rezipiert, führen diesbezüglich zu ambivalenten Ergebnissen.

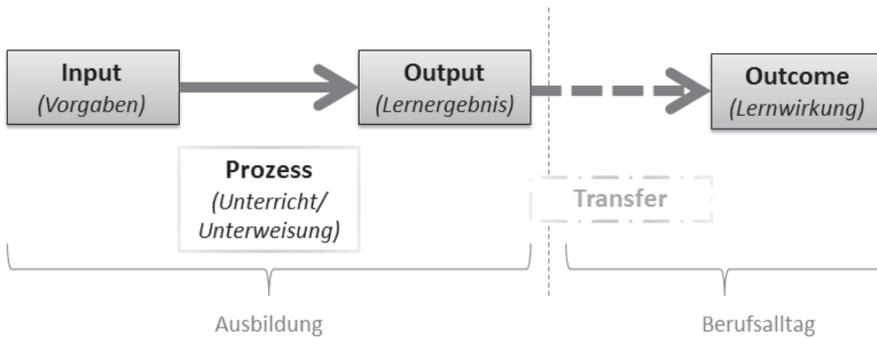


Abb. 1: Bildungsarbeit als Produktionsprozess
(eigene Darstellung in Anlehnung an SLOANE/DILGER, 2005, S.4f. und SCHWIPPERT, 2005)

Die Operationalisierung des Modells wirft dennoch in verschiedener Hinsicht Fragen auf. In Bezug auf das Qualitätsmanagement im Bildungswesen verweist DUBS beispielsweise auf die Schwierigkeiten, (i) „Outputqualitäten“ zu definieren und (ii) „Outcome-Qualitäten“ zu erfassen. Des Weiteren bestünde (iii) die Gefahr, aus linearen Beziehungen Fehlschlüsse zu ziehen, da sich „die Komplexität des schulischen Geschehens nur in Ausnahmefällen linear erklären“ ließe, und schließlich stelle sich (iv) auch die Frage nach den für Qualitätsbeurteilungen relevanten Faktoren (DUBS, 2003, S.16f.). Diese vier von ihm angesprochenen Hürden lassen sich entsprechend auch auf Fragen der Steuerung beruflicher Bildung übertragen.

Zwischen Output und Outcome wird in der Literatur oftmals nicht unterschieden. Die Begriffe werden sowohl bildungspolitisch als auch in der wissenschaftlichen Literatur eher als Synonyme behandelt, zumindest scheint es keine erkennbare Systematik hinter der Begriffsverwendung zu geben. Nur wenige grenzen die Begriffe explizit voneinander ab. SLOANE zufolge besteht der Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen darin, dass mit Output der unmittelbare Lernerfolg gemeint sei, den er mit „Lernergebnis“ übersetzt, während Outcome „auf die Anwendung bzw. Übertragung des Gelernten in Lebenssituationen“ ziele (SLOANE, 2007, S.24). Entsprechende Differenzierungen nach DUBS (2003, S.15f.) und KURZ (2005, S.428) weisen in die gleiche Richtung.

In Anlehnung an Veröffentlichungen durch die Kommission, die diesbezüglich weniger präzise sind, wird der Begriff Learning Outcome im deutschen Kontext häufig jedoch ebenso wie der Begriff Output mit „Lernergebnis“ übersetzt (FROMMBERGER, 2009b, S.29). Durch diese fehlende sprachliche Unterscheidung der beiden Phasen besteht die Gefahr, dass das Bewusstsein für den semantischen Unterschied zwischen Output und Outcome verloren geht. Konsistenter und eindeutiger könnte der Begriff Learning Outcome meines Erachtens in Anlehnung an SLOANE (2007, S.24) und KURZ (2005, S.428) mit „Lernwirkung“ übersetzt werden. Damit würde zugleich zum Ausdruck gebracht, dass das Ziel eines Lehr-Lernprozesses nicht mit der Feststellung des erwünschten Lernstandes zu einem gegebenen Zeitpunkt – in der Regel als Output am Ende des Lehr-Lernprozesses – erreicht ist, sondern dass sich der eigentliche Erfolg erst durch die Bewährung des Absolventen in späteren Anwendungskontexten offenbart. Gerade auf diese späteren Anwendungskontexte hin sollen Lehr-Lernprozesse im outcome-orientierten Ansatz ausgerichtet werden.

Die erwünschten Learning Outcomes sind entsprechend jene Dispositionen, über die ein Absolvent verfügen muss, um diese Situationen erfolgreich zu bewältigen.

Die tatsächlichen Learning Outcomes können allerdings oft nicht zeitnah überprüft werden (MEYER, 2010, S.193). Festgestellt und zertifiziert wird in der Regel nur der unmittelbare Output eines Lehr-Lernprozesses. Zertifikate, die auf dieser Basis vergeben werden, sind insofern lediglich als Prognosen über einen zu erwartenden Outcome zu betrachten. Dieses Dilemma ist sicherlich ein Erklärungsansatz dafür, dass der Unterschied zwischen den Phasen Output (unmittelbares Lernergebnis) und Outcome (langfristige Wirkung des Lernprozesses) oftmals übergangen wird.

2.2 Outcomes versus Kompetenzen

Sowohl Lernergebnisse als auch Lernwirkungen werden zwischenzeitlich gemeinhin durch Kompetenzen ausgedrückt. Überhaupt scheint der Kompetenzbegriff in nahezu allen Fragen, die die berufliche Bildung betreffen, präsent zu sein. ARNOLD/SCHÜSSLER sprechen (wie einige andere auch) gar von einer „Inflation“ bzw. von einer inflationären Verwendung des Begriffs (ARNOLD/SCHÜSSLER, 2001, S.52; siehe auch VONKEN, 2011). Eine allgemein anerkannte Interpretation des Kompetenzbegriffs konnte sich dagegen bislang nicht etablieren (u. a. HAASE, 2011, S.51) und die Omnipräsenz des Terminus dürfte einer Spezifizierung des Begriffs auch nicht zuträglich sein. Im Vorwort der 2003 erschienenen Erstausgabe des Sammelbands „Handbuch Kompetenzmessung“ führen ERPENBECK/ROSENSTIEL treffend aus, dass der Kompetenzbegriff jedoch „begrifflich gefasst und messend zugänglich gemacht werden“ müsse, um „wirklich begriffen“ zu werden (ERPENBECK/ROSENSTIEL, 2003, S.IX). Ähnlich wie bei der Verwendung des Outcome-Begriffs ist hier ein Dilemma zu konstatieren.

Die vielfältige Verwendung des Kompetenzbegriffs offenbart sich in einer Fülle entsprechender Literatur. Stellvertretend soll hier auf die differenzierte Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff im deutschen sowie im englischen und australischen Kontext von HELLWIG (2008) verwiesen werden sowie auf die zum jetzigen Zeitpunkt aktuellste verfügbare Ausgabe des bereits genannten Handbuchs zur Kompetenzmessung von ERPENBECK/ROSENSTIEL (2007).

In Deutschland wurde der Kompetenzbegriff bereits 1974 vom DEUTSCHEN BILDUNGSRAT thematisiert und vom Begriff der Qualifikation abgegrenzt (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1974, S.65; siehe auch VONKEN, 2011, S.21 f.). Zunächst konnte sich der Begriff jedoch nicht durchsetzen. In den Arbeiten von MÖLLER (1969/1973) und MAGER (1977/1978) zum lernzielorientierten Ansatz sowie in den Arbeiten von ROBINSOHN (1971) zur Curriculumtheorie fand der Begriff Kompetenz keine Verwendung. Stattdessen wurden hier Termini wie „Tätigkeit“, „Verhalten“, „Handlung“ oder „Unterrichtsergebnis“ verwendet. Diese Tatsache zeigt auf, dass es durchaus auch Alternativen zum Kompetenzkonstrukt gäbe, um Learning Outcomes zum Ausdruck zu bringen. Dass Kompetenz die am besten geeignete Denkfigur in der beruflichen Bildung und damit einhergehend die beste Form der Konkretisierung von Learning Outcomes darstellt, wird heutzutage durchaus auch von manchen in Frage gestellt:

„Manche Wissenschaftlicher halten den Begriff für überflüssig, weil sie das vorhandene Vokabular für ausreichend halten, um die (berufliche) Aus- und Weiterbildung zu beschreiben, zu planen, durchzuführen und zu bewerten, während andere der Meinung

sind, dass sich der Begriff nicht durchgesetzt hat, und wieder andere glauben, dass die Kompetenzentwicklung schwer zu messen ist“ (MULDER, 2007, S.5).

Zum jetzigen Zeitpunkt kann jedoch kein Konzept identifiziert werden, das gemessen an der öffentlichen Wahrnehmung eine Alternative zu dem vagen und umstrittenen Kompetenzbegriff darstellen könnte. Letzterer konnte sich – trotz oder gerade aufgrund der begrifflichen Unschärfen – inzwischen vielmehr so weit verbreiten, dass Learning Outcomes und Kompetenzen mittlerweile häufig gleichgesetzt bzw. miteinander „vertauscht“ werden (CEDEFOP, 2008, S.16).

Vereinzelt wird der Outcome-Begriff auch als Weiterentwicklung des Kompetenzbegriffs dargestellt. So heißt es bei MILOLAZA beispielsweise, dass das „Konstrukt“ Kompetenz „[aufgrund] der national unterschiedlichen Begriffsdefinitionen und Verständnisse“ durch den „Begriff Learning Outcomes (Lernergebnisse)“ ersetzt und „Kompetenz als ein Element darunter subsumiert“ werde (MILOLAZA, 2012, S.30). Damit wird suggeriert, dass der Kompetenzbegriff durch einen anderen – vermeintlich konkreteren – Begriff substituiert wird. Hier handelt es sich jedoch um einen Trugschluss, da der Outcome-Begriff lediglich ein Platzhalter ist, der der gängigen Literatur zufolge durch Kompetenzen operationalisiert werden soll. Die fehlende Spezifizierung des einen Begriffs wird somit auch zum Manko des anderen.

KRICHEWSKY drückt sich dagegen eher vage aus, wenn sie von einer Nähe zwischen Outcome- und Kompetenzorientierung spricht (KRICHEWSKY, 2012, S.38). Wenn sich die Sichtweise durchsetzt, dass Learning Outcomes durch Kompetenzen ausgedrückt werden – und dies zeichnet sich sowohl in bildungspolitischen als auch wissenschaftlichen Publikationen zum Thema ab –, müsste man Kompetenzorientierung konsequenterweise als einen spezifischen Fall von Outcome-Orientierung charakterisieren. Die besondere Prominenz dieses *Sonderfalls* zeigt sich dabei darin, dass der Kompetenzbegriff mitunter anstelle des Begriffs Learning Outcome verwendet wird, so wie Markennamen (z. B. Tempo, Labello oder Tipp-Ex) im Alltag zu Gattungsbezeichnungen geworden sind.

Dass es sich streng genommen lediglich um eine Setzung handelt, wenn Learning Outcomes in Form von Kompetenzen und nicht – wie beispielsweise im Fall des lernzielorientierten Ansatzes – in Form von möglichst eindeutig definierten und beobachtbaren Handlungen, Wissensbeständen oder Verhaltensweisen ausgedrückt werden, ist vielen mittlerweile nicht mehr bewusst. Problematisch an dieser Setzung ist die zuvor bereits thematisierte konzeptionelle Unschärfe des Kompetenzbegriffs. Nicht zuletzt die fehlende konzeptionelle Klärung des Kompetenzbegriffs dürfte andererseits jedoch auch zu dessen Variabilität beitragen, die dem gewollt offenen outcome-orientierten Ansatz entgegenkommen und diese Setzung mitbegründen dürfte. Dieser Aspekt wird in Abschnitt 3.1 nochmals aufgegriffen und weiter ausgeführt, wenn der outcome-orientierte Ansatz dem lernzielorientierten Ansatz gegenübergestellt wird.

3 Konzeptionelle Abgrenzungen

Während mit den Differenzierungen in Abschnitt 2 zunächst Bedeutungsnuancen innerhalb des gleichen Konzepts angesprochen wurden, soll im Folgenden der outcome-orientierte Ansatz mit dem lernzielorientierten Ansatz und dem Konzept der Bildungsstandards kontrastiert werden. Es handelt sich dabei um zwei Konzepte,

die enge Bezüge zum outcome-orientierten Ansatz aufweisen. Die entsprechenden Diskurse werden dabei nicht immer trennscharf geführt, was sich auch terminologisch auswirkt. Ziel des folgenden Abschnitts ist es, sowohl die Bezüge als auch die Unterschiede zwischen den Konzepten aufzuzeigen.

3.1 Der outcome-orientierte Ansatz im Vergleich zum lernzielorientierten Ansatz

Der lernzielorientierte Ansatz ist in den 1960er und 1970er Jahren zu verorten und damit in einer Zeit, in der das Bildungswesen erstmals mit Fragen der Effizienz konfrontiert war. Dies hängt nach BLANKERTZ (1975/1986, S.164f.) mit einer Expansion der Wachstumstheorie zusammen und war zum damaligen Zeitpunkt nicht pädagogisch motiviert:

„Von dem Augenblick an, da Investitionen im Bildungssektor als die möglicherweise entscheidenden für die Optimierung von volkswirtschaftlichem Wachstum und Kapitalverwertung erscheinen konnten, wurde die Frage nach der Effizienz des Bildungswesens in einer Weise gestellt, die weit über bildungsökonomische Berechnungen als staatliche Planungsmargen hinausreichte“ (BLANKERTZ, 1975/1986, S.164f.).

Neben den Arbeiten von MAGER (1977/1978) und MÖLLER (1969/1973 und 1981/1983) zum lernzielorientierten Ansatz fallen auch die Arbeiten von ROBINSOHN (1967/1981 und 1971) zur Curriculumrevision in diesen historischen Kontext. In beiden Forschungsfeldern werden die gewünschten Ergebnisse von Lernprozessen zum zentralen didaktisch-curricularen Moment erhoben. Im lernzielorientierten Ansatz wird jedoch nicht nur die wissenschaftlich-rationale Begründung von Lernzielen thematisiert, sondern auch die Entwicklung entsprechender „Handlungsanweisungen“ für den Unterricht und damit die Frage der Steuerung von Lehr-Lernprozessen. Dies ist insofern bedeutsam, als dass die Frage, inwieweit Lernergebnisse als Steuerungsinstrumente fungieren, mitunter auch ein *Tertium Comparationis* des im Folgenden skizzierten Vergleichs zwischen dem lernzielorientierten und dem outcome-orientierten Ansatz darstellt.

Umstritten ist, ob der lernzielorientierte Ansatz als Vorläufer des heutigen Outcome-Ansatzes gelten kann. Viele Autoren thematisieren diese Frage überhaupt nicht. Diejenigen, die es tun, vertreten dabei in etwa eine der beiden nachfolgend skizzierten Argumentationen: (i) Die einen betonen die Parallelen zwischen dem aktuellen und dem damaligen Diskurs und kritisieren die fehlende Auseinandersetzung mit dem lernzielorientierten Ansatz. Insgesamt stehen sie dem outcome-orientierten Ansatz eher skeptisch gegenüber oder warnen zumindest davor, schon einmal gemachte Fehler zu wiederholen. Manche verweisen mitunter darauf, dass „die Lernzielbewegung der 70er Jahre sich der Didaktik und ihrer unterrichtspraktischen Anwendung sang- und klanglos verflüchtigt hat“ (MESSNER, 2004, S.31) und prognostizieren dem outcome-orientierten Paradigma ein ähnliches Scheitern. (ii) Die anderen betonen eher die Unterschiede zwischen den Konzepten. Auf diese Weise begründen sie ihre Annahme, dass das neue Paradigma das Bildungswesen nachhaltig verändern werde. Die Meinung darüber, ob es sich dabei tendenziell um eine eher positive oder eine eher negative Veränderung handelt, scheint geteilt. Im Folgenden sollen die jeweils angeführten Argumente skizziert und diskutiert werden.

3.1.1 Parallelen zwischen dem lernzielorientierten und dem outcome-orientierten Ansatz

Diejenigen, die zwischen der aktuellen und der in den 1970er Jahren geführten Debatte viele Parallelen sehen, betrachten den outcome-orientierten Ansatz vor allem als Neuauflage eines schon einmal da gewesenen und gescheiterten Konzepts, das zu sehr in Vergessenheit geraten sei. So betitelt BRÜGELMANN (2003) einen Artikel zum Konzept der Bildungsstandards und dem damit verbundenen Kerncurriculum beispielsweise mit den Worten „Das kurze Gedächtnis großer Reformen“.² Nach einer detaillierten Auflistung von entsprechenden Vorläufern (darunter auch der lernzielorientierte Ansatz) geht er, ohne an dieser Stelle jedoch die Parallelen zwischen den einzelnen Konzepten differenziert herauszuarbeiten, zu einer harschen Kritik an Verfechtern der Bildungsstandards über (namentlich an BÖTTCHER, 2003 und an KLIEME et al., 2003/2009), die in ihren Arbeiten bereits vorhandene Erkenntnisse vermeintlich ignorieren (BRÜGELMANN, 2003, S.168).

Dass nur wenige Autoren die früheren Ansätze explizit thematisieren, scheint die Annahmen von BRÜGELMANN zu bestätigen. Richtig ist auch, dass KLIEME et al. in ihrer Expertise von 2003/2009 nicht explizit auf ältere Konzepte – wie z. B. auf den lernzielorientierten Ansatz – eingehen. Fraglich bleibt jedoch, inwiefern es sich beispielsweise gerade im Fall des lernzielorientierten Ansatzes überhaupt um einen Vorläufer des outcome-orientierten Ansatzes handelt. Gemeinsam ist den Ansätzen sicherlich die Grundidee, dass Bildungs- oder Lernprozesse an den gewünschten Ergebnissen und damit an den entsprechenden Zielvorstellungen ausgerichtet werden sollten, anstatt einem „Hoffnungsparadigma“ (BÖTTCHER, 2004, S.232) zu folgen, in dem Lernprozesse über einen Input reguliert werden, von dem man glaubt oder hofft, dass er zum gewünschten Output oder Outcome führen werde. Auf diese gemeinsame Grundidee verweisen verschiedene Autoren – mitunter auch Autoren der Expertise zu den Bildungsstandards (u. a. AFF, 2006, S.10; FROMMBERGER, 2009b, S.30; KLIEME/TIPPELT, 2008, S.8; MESSNER, 2004, S.31; PLÖGER, 2004, S.11).

Damals wie heute bestand der Wunsch darin, „die wolkigen Zielangaben [...] konkreter fassen und beim Wort nehmen zu können“, um auf diese Weise Anhaltspunkte und damit Orientierung für die Gestaltung von Schule und Unterricht zu liefern (MESSNER, 2004, S.31). Es ging bzw. geht aber auch in beiden Diskursen darum, „ein Bewusstsein für die *Ergebnisse* von Bildungsprozessen und deren *Überprüfung*“ zu schaffen, das notwendig ist, wenn man eine Antwort auf die „Frage nach der Qualität und Quantität von Schul- und Schülerleistungen“ finden möchte (PLÖGER, 2004, S.11). Neben der Grundidee sind den Ansätzen auch die wesentlichen Problemfelder gemeinsam, die im heutigen Kontext „zwar mit neuen Begriffen, aber nicht in neuer Form“ auftreten (CRIBLEZ/HUBER, 2008, S.288):

„Erstens das Taxonomieproblem, also die Frage, wie Lernziele gruppiert, gegeneinander abgegrenzt und hierarchisiert werden können; zweitens das Operationalisierungsproblem, also die Frage, wie Lernziele so definiert werden können, dass sie auch überprüfbar sind; und drittens, beim Operationalisierungsproblem anschliessend [sic!], das Problem der

2 Aus dem Verweis auf Kerncurricula lässt sich schließen, dass BRÜGELMANN den Terminus Bildungsstandards hier im weiteren Sinne verwendet und dass damit folglich auch Learning Outcomes gemeint sind (zur Differenzierung von Learning Outcomes und Bildungsstandards siehe Abschnitt 3.2).

Leistungsüberprüfung, also die Frage nach einer wissenschaftlichen Kriterien genügenden Testdiagnostik“ (CRIBLEZ/HUBER, 2008, S.286f.).

Diese methodischen Fragen sind auch heute noch nicht abschließend beantwortet, was beispielsweise der Umfang an aktueller Literatur zum Thema Kompetenzmessung belegt. Während jedoch für die 1960er und 1970er Jahre gewissermaßen eine „Operationalisierungseuphorie“ konstatiert werden kann (PLÖGER, 2004, S.20), in der eine „Art Lernzielbürokratie“ entstand, „die der erhofften Belebung des Lernens kaum Impulse gegeben hat“ (MESSNER, 2004, S.31), hat sich das Bewusstsein über die bestehende Gefahr einer didaktischen Verengung – mitunter diskutiert unter dem Schlagwort *Teaching to the test* – zwischenzeitlich verändert.

Eine Reaktion darauf ist, dass die vorgelegten Konzepte zunehmend differenzierter werden – damit jedoch auch komplexer. Diese Entwicklung stellt zugleich ein Dilemma dar, denn sie birgt das Risiko, dass aus pragmatischen Gründen schließlich doch wieder eine Rückkehr zu einfacheren Modellen erfolgt, in denen das Mess- und Beobachtbare zur zentralen Größe wird. Damit würde – trotz des größeren Bewusstseins über die bestehende Gefahr, dass man „die Breite schulischer Lernziele aus dem Auge [verliert] und sich dann zu sehr auf Lernziele der kognitiven und der pragmatischen Dimension [beschränkt]“ (PLÖGER, 2004, S.20f.) – dann schließlich doch eine didaktische Verengung stattfinden, was einer Umkehr des Verhältnisses von unabhängiger und abhängiger Variable gleichkäme, denn es würde nicht gemessen, was gelehrt werden soll, sondern gelehrt, was gemessen werden kann. Auf diese Gefahr machte auch ROBINSOHN in seinen Arbeiten in den 1970er Jahren aufmerksam, als er schrieb, „dass die Operationalisierbarkeit nicht zum Massstab [sic!] für Bildungsziele gemacht werden dürfe“ (CRIBLEZ/HUBER, 2008, S.289). ROBINSOHN'S Äußerung muss in diesem Zusammenhang als Reaktion auf die „Kennzeichen einer zweckmäßigen Zielbeschreibung“ nach MAGER gelesen werden. MAGER forderte bezüglich der Beschreibung von Lernzielen eine exklusive Berücksichtigung des beobachtbaren Verhaltens ein (MAGER, 1977/1978, S.23ff.). Gerade diese sehr enge Definition von Lernzielen wird rückblickend als einer der Gründe für das Scheitern des lernzielorientierten Ansatzes angeführt (MEYER, 2007, S.2f.).

Aufgrund dieser Erfahrung und der zwischenzeitlich gemachten wissenschaftlichen Fortschritte, vor allem aber auch aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen ist entgegen dieser Befürchtung nicht davon auszugehen, dass sich im aktuellen Diskurs ein Outcome-Begriff durchsetzen wird, der ähnlich verengt und technokratisch ist wie der Lernzielbegriff der 1970er Jahre (siehe ausführlich Abschnitt 3.1.2). Dennoch rufen diejenigen, die im outcome-orientierten Ansatz lediglich eine Neuauflage des lernzielorientierten Ansatzes sehen und die vor allem auf die (hier nur kurz skizzierten) Parallelen der Diskurse aufmerksam machen, immer wieder die Gefahr in Erinnerung, dass sich die Grenzen der Kompetenzmessung einschränkend auf die Identifikation bzw. Festschreibung von Learning Outcomes auswirken können. Weiterhin verweisen ihre Ausführungen auf mögliche Beharrungstendenzen bei relevanten Akteuren (BRÜGELMANN, 2003, S.169), auf die notwendige „Partizipation der Lehrenden“ und auf die Gefahr eines zu hohen Tempos bei der Implementierung der neuen Instrumente (HUBER, 2007, S.19). Die Berufsbildungsforschung kann diesen Einschränkungen insbesondere durch die Weiterentwicklung des Inventars zur Kompetenzmessung entgegenwirken.

3.1.2 Unterschiede zwischen dem lernzielorientierten und dem outcome-orientierten Ansatz

Andere Autoren wie z. B. SCHLUSS (2006) sehen im Scheitern des lernzielorientierten Ansatzes keinen Grund, am Erfolg der aktuellen Reformbemühungen zu zweifeln. Auch wenn die Erfahrungen der Vergangenheit die Euphorie etwas bremsen und vor überzogenen Erwartungen warnen, so stelle ihrer Einschätzung nach der Wechsel zu einem outcome-orientierten Paradigma einen Fortschritt dar, weil „die Umstellung auf Outputsteuerung [...] durch radikale Vereinfachung fast unlösbare methodische Probleme der alten empirischen *Curriculumforschung* zu lösen in der Lage“ (SCHLUSS, 2006, S.41) sei. Dieser Optimismus gibt Anlass zur Frage, worin der Fortschritt konkret besteht und was am heutigen Ansatz anders ist als am lernzielorientierten Ansatz der 1970er Jahre.

Obwohl es in beiden Ansätzen gewissermaßen um eine „Objektivierung“ und Effizienzsteigerung von Lehr-Lernprozessen geht und obwohl die Ansätze – wie oben bereits ausgeführt – auf einer gemeinsamen Grundidee basieren, ist unumstritten, dass sich die Rahmenbedingungen in der Zwischenzeit grundlegend verändert haben, was unter anderem durch die „neue Terminologie“ in der Bildungsdebatte zum Ausdruck kommt (TERHART, 2000, S.810; MESSNER, 2004, S.30).

Während das Bildungswesen der 1970er Jahre von einer Orientierung an den Fachdisziplinen und behavioristischen Ansätzen dominiert wurde (PLÖGER, 2004, S.12 ff.; siehe auch BLANKERTZ, 1975/1986, S.152 und 168f.), prägen heute eher ökonomische „Denkweisen und Handlungsformen zur gegenständlichen Erfassung und Steuerung von Bildungsprozessen“ den Diskurs (MESSNER, 2004, S.31; siehe auch KOCH, 2007) – das Konzept der Bildungsstandards, das ursprünglich zur Gewinnung entsprechender Kennzahlen eingeführt wurde, verdeutlicht dies beispielhaft (MESSNER, 2004, S.31; siehe auch KLIEME et al., 2003/2009, S.12 und Abschnitt 3.2). Auch die Betrachtung von Lernprozessen als Input-Prozess-Output-Modelle, die sich auf das New Public Management der 1980er und 1990er Jahre zurückführen lässt, kann hier stellvertretend als prägnantes Beispiel für den Einfluss neuer Managementtheorien und -modelle auf das Bildungswesen angeführt werden (CRIBLEZ/HUBER, 2008, S.289; KOCH, 2007, S.32).

Es ist weiterhin davon auszugehen, dass Reformen heute weniger „naiv technokratisch“ umgesetzt werden als vor über vierzig Jahren, als man die „Probleme der Implementation“ unterschätzt hatte (KLIEME/TIPPELT, 2008, S.8). KLIEME/TIPPELT verweisen auf das damals unzureichende Verständnis verschiedener Wechselwirkungen (angeführt werden z. B. Interdependenzen zwischen Reformen auf der Systemebene und Lehr-Lernprozessen) und auf die inzwischen gemachten Fortschritte bezüglich der notwendigen „Fach- und Bereichsspezifität von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und -sicherung“ sowie bezüglich der Methodik „der Leistungsmessung“ (KLIEME/TIPPELT, 2008, S.8).

Dennoch befreit dieser wissenschaftliche Fortschritt das outcome-orientierte Konzept nicht aus der zuvor ausgeführten Einschränkung, dass Learning Outcomes „nur insofern erfaßt werden, als sie beobachtbare Tatsachen sind“ (BLANKERTZ, 1975/1986, S.153), denn auch heute ist es „das Testbare, das Prüfbarere“, das im Vordergrund steht (KOCH, 2007, S.37). So ist beispielsweise auch im „Handbuch Kompetenzmessung“ von ERPENBECK/ROSENSTIEL zu lesen:

„Offensichtlich sind Kompetenzen nur anhand der tatsächlichen Performanz – der Anwendung und des Gebrauchs von Kompetenz – aufzuklären. Das gilt jedoch für die meisten psychologischen Konstrukte wie Begabung, Intelligenz, Kognition, Motivation usw. Kompetenz ist also stets eine Form von Zuschreibung (Attribution) auf Grund eines Urteils des Beobachters: Wir schreiben dem physisch und geistig selbstorganisiert Handelnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte Dispositionen als Kompetenzen zu“ (ERPENBECK/ROSENSTIEL, 2003, S.Xf.).

BEICHEL/FEES deuten die zentral gestellte Frage der Operationalisierbarkeit in ihrem Sammelband „Bildung oder Outcome?“ sodann auch eher als Ähnlichkeit denn als Unterschied zwischen dem Diskurs der frühen 1970er Jahren und dem aktuell verfolgten Gedanken, dass „Bildung [...] technisch ‚herstellbar‘ [sei] über Vereinheitlichung – *Standardisierung* – und überprüfbar über entsprechende Methoden der Leistungsstandserhebung“ (BEICHEL/FEES, 2007, S.vii).

Prägnanter als die Frage der Operationalisierung erscheint daher ein anderer grundlegender Unterschied zwischen den Konzepten, nämlich die Art der Formulierung und die angenommene Reichweite von Learning Outcomes im Vergleich zu den älteren Lernzielen. KRICHEWSKY zufolge sind „Lernergebnisse“ als

„Grundlage für ‚Nachweise‘ – d. h. insbesondere für die Dokumentation und Zertifizierung – [...] eindeutig formuliert, bestenfalls überprüfbar, d. h. mit Erfolgskriterien versehen, und systematisch derartig miteinander verknüpft, dass sie ein kohärentes und möglichst vollständiges Bild der im Lernprozess erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln“ (KRICHEWSKY, 2012, S.38).³

Auch die Lernziele der 1970er Jahre waren schon eindeutig formuliert und die Messbarkeit spielte eine zentrale Rolle (CRIBLEZ/HUBER, 2008, S.288; MÖLLER, 1981/1983, S.64). Im Gegensatz zum heutigen Ansatz war der lernzielorientierte Ansatz jedoch ein „präskriptiver“ Ansatz, „d. h. er hat die Funktion, *Handlungsanweisungen für den Unterricht, für seine Planung, Durchführung und Analyse, [sic!] zu geben*“ (MÖLLER, 1981/1983, S.64). Auch ROBINSOHN, der sich in seinen Überlegungen nicht auf die Ausgestaltung von Unterricht, sondern zunächst lediglich auf die Bildungsinhalte konzentrierte, plädierte für eine „integrale Curriculumentwicklung“, in der im Anschluss an die Definition der Bildungsziele und -inhalte auch deren Organisation im Lehrplan sowie Fragen der Durchführung und der Erfolgskontrolle thematisiert werden müssten (ROBINSOHN, 1967/1981, S.9 ff.; siehe auch CRIBLEZ/HUBER, 2008, S.288). Zur Operationalisierung von Lernzielen hat sich im weiteren Verlauf eine Kategorisierung der Lernziele nach Abstraktionsniveau etablieren können. Dem Vorschlag von MÖLLER (1969/1973, S.72 ff.) folgend werden ausgehend von Richtzielen Grob- und Feinziele ausdifferenziert, die in unterschiedlichen „Phasen des Lernzielstellungsprozesses [gebraucht werden]“ (MÖLLER, 1969/1973, S.79) und die somit in unterschiedlichen Phasen der Planung und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen eine Rolle spielen. Ein lernzielorientierter Unterricht wird durch dieses Vorgehen stark reglementiert und ist geprägt von einer geringen „Offenheit“ gegenüber den Interessen und Erfahrungen der Schüler“ (MATHES, 2006, S.63). Spielräume sind

3 KRICHEWSKY differenziert in ihrer Veröffentlichung nicht explizit zwischen Output (Lernergebnissen) und Outcome (Lernwirkungen). Aus den Forderungen bezüglich der Überprüfbarkeit lässt sich jedoch vermuten, dass sie entsprechend der in Abschnitt 2.1 vorgenommenen Differenzierung eher den Output am Ende des Lehr-Lernprozesses meint.

kaum gegeben, denn Eindeutigkeit und der Ausschluss von Varianten sind gerade das Ziel dieses Ansatzes (MÖLLER, 1969/1973, S.75 ff.).

Learning Outcomes beziehen sich dagegen nur auf die gewünschten Ergebnisse am Ende eines Lernprozesses, die in Form von Kompetenzen ausgedrückt werden. Sie spielen als solche zwar eine „zentrale Rolle [...] bei der Anerkennung von Lernleistung“ (KRICHEWSKY, 2012, S.38) und dienen der „groben“ Orientierung – die detaillierte Ausgestaltung des Lernprozesses (darunter auch die Entscheidung über Grob- und Feinziele sowie die Auswahl der relevanten Inhalte) unterstützen sie damit jedoch nur bedingt, was dem Bestreben nach flexibleren Strukturen entgegenkommt. Damit eröffnen sie einerseits größere Gestaltungsspielräume für die Lehrenden und sind weniger technokratisch als die Lernziele im älteren Ansatz, andererseits lassen sie aber auch mehr Platz für unterschiedliche Interpretationen, was als potentieller Unsicherheitsfaktor seitens der Lehrenden betrachtet werden muss.⁴

FROMMBERGER zufolge sind „Learning Outcomes [...] in der Regel sehr viel breiter und offener als Lernziele formuliert. Zudem liegt ein qualitativer Unterschied zwischen der Formulierung von Zielen und Ergebnissen“ (FROMMBERGER, 2009b, S.30). Auch wenn FROMMBERGER daraus noch keine Schlüsse „für die Steuerung und Gestaltung von Lernprozessen“ zieht (FROMMBERGER, 2009b, S.30), so ist meines Erachtens damit der zentrale konzeptionelle Unterschied angesprochen, der auch begründet, warum aus dem Scheitern des Lernzielansatzes nicht zwangsläufig auf ein Scheitern des outcome-orientierten Ansatzes geschlossen werden kann – wenngleich eine Gegenüberstellung der beiden Konzepte aufschlussreiche Erkenntnisse für die Implementierung des Outcome-Ansatzes liefert: Während der Lernzielansatz der 1970er Jahre von einer mittelbaren Steuerung über Curricula ausging, trifft man im jüngeren outcome-orientierten Ansatz die Annahme, dass Lernprozesse über die Formulierung von Learning Outcomes unmittelbar steuerbar sind (u. a. CRIBLEZ/HUBER, 2008, S.286; SCHLUSS, 2006, S.41). Während man gemäß dem älteren Ansatz also zunächst auf zentraler Ebene Lernziele (gewünschte Lernergebnisse respektive Outputs) definiert und diese dann über Curricula (Inputs) operationalisiert, beschränkt sich die zentrale Instanz im neueren Ansatz auf die Formulierung von Outputs respektive Outcomes (CRIBLEZ/HUBER, 2008, S.286). Sie delegiert damit den Zwischenschritt der Transformation von Outcomes in Inputs an dezentrale Stellen (oft an die Lehrkräfte). Daraus ergibt sich eine eher lose definierte

„Relation zwischen zu erreichenden Zielen und Inhalten [...]: Nicht ein eindeutiges Set von Inhalten führt zur Erreichung eines bestimmten Bildungsstandards⁵, sondern es werden fachbezogene Kompetenzmodelle entwickelt, die einen kumulativen Kompetenzaufbau nachzeichnen“ (CRIBLEZ/HUBER, 2008, S.281 f.).

Im Kontext einer Gegenüberstellung der beiden Ansätze spricht AFF in Bezug auf das jüngere Konzept auch von einer Ausklammerung des „Input als wesentliche Komponente für erfolgreiche Outputergebnisse“ (AFF, 2006, S.10) – eine Entwicklung, die er mit großer Skepsis betrachtet. Im Weiteren skizziert er ein Szenario mit deutlich behavioristisch geprägtem Charakter und möglichen negativen Folgen für die Qualität von Lehr-Lernprozessen. Er thematisiert dabei auch das Spannungs-

4 PONGRATZ (2007) zeichnet dieses Spannungsfeld von Ungewissheit und Gestaltungsfreiraum auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens nach und thematisiert dabei auch „Sollbruchstellen“ dieser Entwicklung.

5 Auch hier werden Bildungsstandards synonym mit Learning Outcomes verwendet.

feld zwischen der Operationalisierung von Lernergebnissen einerseits und einem weiter gefassten Bildungsbegriff andererseits. Seine Kritik erinnert an BLANKERTZ' Äußerungen zur Theorie der Curriculum-Reform der 1960er und 1970er Jahre und verdeutlicht damit nochmals die oben bereits dargestellten Parallelen zwischen dem heutigen und dem damaligen Diskurs:

„Die Didaktik tendierte teils zur Unterrichtstechnologie, teils zur Bildungsplanung qua Curriculumforschung. In beiden Fällen erwies sich der Bildungsbegriff als hinderlich, zumindest aber als überflüssig. Denn die nichtoperationalisierbare Individualitätsbildung des Menschen, der der europäischen Bildungstradition gemäß die Anstrengungen der pädagogischen Theorie vorzugsweise gegolten hatten, wird irrelevant, wenn ein pädagogisch-technisches Effizienzdenken ausschließlich auf ‚Qualifikation‘ für die Verwendung in ‚Lebenssituationen‘ gerichtet ist“ (BLANKERTZ, 1975/1986, S.165).

Positiver umschreibt SCHLUSS die jüngere Entwicklung, in der er keinen Verzicht „auf Steuerung überhaupt“ sieht, sondern eine „Umorientierung“, die „einem gewandelten Verständnis staatlicher Steuerung überhaupt [entgegenkomme] und [...] die Schulen in eine größere Autonomie [entlasse]“ (SCHLUSS, 2006, S.41). In ähnlicher Weise positioniert sich auch das CEDEFOP, das das outcome-orientierte Paradigma als „Organisationsprinzip für bewährte Verfahrensweisen an Schulen“ betrachtet, in dem Lernergebnisse „eine herausragende Stellung [einnehmen]“ (CEDEFOP, 2008, S.10). Lernziele und Lernergebnisse erfüllen diesem Verständnis nach unterschiedliche Funktionen und stellen keine gegenseitige Einschränkung oder Substitution dar:

„Alle vorgenannten Feststellungen deuten darauf hin, dass eindeutig unterschieden werden kann zwischen Zielen und Zielsetzungen, die beschreiben, was ein System, eine Schule oder ein Lehrer zu erreichen hofft, einerseits und Lernergebnissen, bei denen im Mittelpunkt steht, was der Lernende weiß, versteht und kann, andererseits“ (CEDEFOP, 2008, S.23).

Die Autoren sind sich dahingehend einig, dass in der nahezu exklusiven Fokussierung der Outcome-Dimension das spezifisch Neue des Outcome-Ansatzes zu sehen ist. Die jeweils vertretenen Standpunkte verdeutlichen jedoch, dass die Bedeutung der Input-Dimension unterschiedlich eingeschätzt wird. Während die einen in ihrer Vernachlässigung durch die zentrale Instanz das moderne Moment sehen und die stärkere Dezentralisierung als Gewinn an Autonomie begrüßen, warnen andere vor Beliebigkeit und einer Substitution des Bildungsgedankens durch eine Beschränkung der curricularen Vorgaben auf operationalisierbare Outcomes.

3.1.3 Zwischenfazit

Insgesamt wirkt der outcome-orientierte Ansatz weniger starr und technokratisch als der ältere lernzielorientierte Ansatz. Spielräume zur flexibleren Ausgestaltung des Unterrichtsgeschehens vor Ort mit dem Ziel einer stärkeren Berücksichtigung individueller Bedürfnisse sind explizit intendiert. Ob der neuere Ansatz in dieser gewollt offenen Form jedoch auch tatsächlich pragmatischer ist als sein Vorgänger, ist nach wie vor unklar. Eine Berücksichtigung von Untersuchungen zum lernzielorientierten Ansatz – wie sie beispielsweise von BRÜGELMANN gefordert wird –, wird

bezüglich dieser Frage jedoch nicht weiter führen, da sich die beiden Ansätze gerade in diesem Aspekt voneinander unterscheiden.

Fraglich ist weiterhin, ob die Fokussierung von Learning Outcomes einer behavioristischen Kehrtwende gleichkommt – also zu einer ausschließlichen curricularen Berücksichtigung dessen führt, was beobachtbar und messbar ist. Vorhandene empirische Befunde aus dem US-amerikanischen Kontext, die KLIEME (2004) in diesem Kontext anführt, zeichnen ein ambivalentes Bild: Berichtet wird über *washback*-Effekte infolge der Einführung von Testsystemen, die „[je] nach Art des Lernziels und nach der Passung (*alignment*) zwischen Test und Ziel [...] positiv oder negativ interpretiert werden“ können. In einem outcome-orientierten Ansatz erfordert eine solche „Passung“ differenzierte Formen der Kompetenz-/Leistungsmessung. Die *washback*-Effekte, auf die die Studien hinweisen, unterstreichen damit die Notwendigkeit, im Rahmen der Implementierung eines outcome-orientierten Ansatzes das vorhandene Instrumentarium zur Feststellung bzw. Messung von Kompetenzen weiterzuentwickeln. Als problematisch muss weiterhin der Befund erachtet werden, „dass nicht getestete Fächer bzw. Themengebiete vernachlässigt werden“ (KLIEME, 2004, S.632). Vor diesem Hintergrund sollte die Implementierung eines outcome-orientierten Ansatzes mit einem breit geführten Diskurs über den Bildungsauftrag von Bildungseinrichtungen einhergehen, um Fehlentwicklungen gegebenenfalls rechtzeitig erkennen und entgegenwirken zu können.

3.2 Der outcome-orientierte Ansatz im Vergleich zum Konzept der Bildungsstandards

Während sowohl der lernzielorientierte als auch der outcome-orientierte Ansatz zunächst Fragen der didaktisch-curricularen Ebene von Lehr-Lernprozessen betreffen, haben wir es – wie einleitend schon erwähnt – bei den Bildungsstandards mit einem Konzept zu tun, das in seiner ursprünglichen Konzeption anderweitig zu verorten ist. Dennoch werden die Begriffe Learning Outcome und Standard immer wieder „in einen Topf geworfen“ (CEDEFOP, 2008, S.47).

Dies dürfte mitunter auch mit der international unterschiedlichen Verwendung der Begrifflichkeiten zusammenhängen. Im angelsächsischen Raum, wo die Idee der Outcome-Orientierung ihren Ursprung hat, beziehen sich Learning Outcomes beispielsweise auf „performance criteria in the workplace related to particular tasks or functions, to given outputs, such as erecting a masonry structure in the case of the bricklayer“, während Learning Outcomes in der „kontinentalen“ Lesart eher eine curriculare Zielgröße darstellen (BROCKMANN et al., 2008, S.100). In diesem Fall wird im Englischen dagegen eher von Standard gesprochen, wobei auch hier die Begriffe Standard und Outcome offenbar häufig miteinander verwechselt werden (BROCKMANN et al., 2008, S.100f.). Im Deutschen ist der Begriff Standard dagegen anderweitig belegt. In erster Linie werden damit Bildungsstandards assoziiert. Gerade in einem zunehmend international geführten Diskurs sind solche falschen Freundschaften, wie sie SLOANE (2012) beispielsweise auch im Fall des Kompetenzbegriffs identifiziert, problematisch. Doch auch im deutschsprachigen Raum werden die Begriffe Standard respektive Bildungsstandard und Learning Outcome – trotz der konzeptionellen Unterschiede – zunehmend synonym verwendet. Nachfolgend soll diese Entwicklung nachgezeichnet werden.

3.2.1 Bildungsstandards als Monitoringinstrumente

Bildungsstandards wurden insbesondere infolge des „PISA-Schocks“ (SCHWIPPERT, 2005, S.1), aber auch aufgrund des schlechten Abschneidens des deutschen Bildungssystems in anderen Vergleichsstudien konzipiert und sind im allgemeinbildenden Bereich zwischenzeitlich zum zentralen bildungspolitischen Monitoringinstrument avanciert (KLIEME et al., 2003/2009, S.11ff.; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, 2007). Im berufsbildenden Bereich finden Bildungsstandards erstmals ihren Niederschlag in der Veröffentlichung „Eckwerte Reform berufliche Bildung“ des BMBF im Februar 2004 und in der Machbarkeitsstudie von BAETHGE et al. (2006) (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, 2007, S.77).

Mit der Einführung von nationalen Bildungsstandards verfolgt die Bildungspolitik das Ziel einer

„dateninduzierten ergebnisorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie [der] Professionalisierung der Lehrerschaft unter den Gesichtspunkten Kompetenzentwicklung und Rechenschaftslegung“ (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, 2007, S.86f.).

Im sogenannten KLIEME-Gutachten werden Bildungsstandards wie folgt charakterisiert:

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen 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. Bildungsstandards, wie sie in dieser Expertise konzipiert werden, greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie benennen die Kompetenzen, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen“ (KLIEME et al., 2003/2009, S.19).

Eingesetzt werden sollen Bildungsstandards z.B. in Selbst- und/oder Fremdevaluationen zur Beantwortung von Fragen bezüglich der Qualität einer Schule und der Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems, zu Vergleichszwecken und zu Fragen der Systemsteuerung (DUBS, 2004, S.153; SLOANE, 2007, S.20f.). Explizit ausgeschlossen wird der Einsatz von Bildungsstandards „als Testinstrument zur Leistungserfassung einzelner Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel der individuellen Leistungsbeurteilung und Lerndiagnose, weil sie darauf nicht ausgerichtet sind“ (DUBS, 2004, S.153f.). Ähnlich argumentieren auch SLOANE (2007, S.20f.) und CRIBLEZ/HUBER (2008, S.281). Durch diese Konkretisierung der Einsatzgebiete unterscheiden sich Bildungsstandards von Learning Outcomes, wenn diese rezipiert werden „als Grundlage für die Erfassung und Bewertung der individuell erworbenen Kompetenzen“ (FROMMBERGER, 2009a, S.15) und als solche genau dem Zweck dienen, für den Bildungsstandards eben gerade nicht konzipiert wurden.

Bei Learning Outcomes in der hier definierten Lesart handelt es sich vielmehr um Instrumente der curricularen Planung und Standardisierung (FROMMBERGER, 2009b, S.29ff.), die in spezifischen Situationen von Qualifizierungs- und Zertifizierungsprozessen Orientierung geben sollen. Learning Outcomes fungieren als Kommunikationsinstrument, mit dem zwischen individuellen Kompetenzprofilen

einerseits und in Curricula definierten Kompetenzvorgaben (den erwünschten Learning Outcomes) andererseits vermittelt werden soll. Bildungsstandards stellen dagegen Instrumente im Kontext der Qualitätssicherung bzw. Qualitätsentwicklung in Bildungssystemen, Schulen und Unterricht dar, die „der Orientierung der Schulen auf verbindliche Ziele“ (KLIEME et al., 2003/2009, S.9) dienen. Die Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen ist – ebenso wie im Outcome-Ansatz – zwar eine zentrale Funktion von Bildungsstandards, es geht dabei jedoch nicht um die Frage, ob ein einzelner Lerner eine bestimmte Zielvorgabe erreicht hat, sondern um die Frage, „inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat (Bildungsmonitoring)“ (KLIEME et al., 2003/2009, S.10). Nicht der einzelne Lerner, sondern „die Schulen erhalten eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit (Schulevaluation)“ (KLIEME et al., 2003/2009, S.10, 90). Auch KLIEME et al. raten in ihrem Gutachten von „der Verwendung der Standards bzw. standard-bezogener Tests für Notengebung und Zertifizierung“ (KLIEME et al., 2003/2009, S.10, 107 ff.) ab und unterscheiden implizit zwischen Bildungsstandards einerseits, die eine „Leitfunktion“ erfüllen, und Lehrplänen andererseits, denen eine „Orientierungsfunktion“ zugesprochen wird. Beide Funktionen müssten dem Gutachten zufolge in ein entsprechendes Steuerungssystem integriert werden,

„das einerseits anschlussfähig ist an Kompetenzvorgaben, wie sie in Bildungsstandards entwickelt werden, und andererseits offen ist für zeitliche Sequenzierungen und konkrete Unterrichtsempfehlungen, wie sie zur Orientierung der alltäglichen Schularbeit unentbehrlich sind“ (KLIEME et al., 2003/2009, S.94).

Learning Outcomes und Bildungsstandards haben gemeinsam, dass sie durch Kompetenzen operationalisiert werden, was die Explikation eines Kompetenzmodells voraussetzt. In Bezug auf Bildungsstandards führen KLIEME et al. aus, dass Kompetenzen „so konkret beschrieben [werden], dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (KLIEME et al., 2003/2009, S.19). Auf diese Weise soll „das Kompetenzniveau, das Schülerinnen und Schüler tatsächlich erreicht haben, empirisch zuverlässig erfasst werden“ (KLIEME et al., 2003/2009, S.23). Im Konzept der Bildungsstandards werden die durch Tests ermittelten „Kompetenzniveaus“ einzelner Schüler (Outputs) dann jedoch aggregiert, um Aussagen darüber treffen zu können, wie sich z. B. einzelne Schulen in Bezug auf vorgegebene Bildungsstandards positionieren.⁶ In der Aggregation der Ergebnisse besteht – neben den unterschiedlichen Einsatzgebieten und den unterschiedlichen Adressaten – ein weiterer Unterschied zwischen den Konzepten.

Bildungsstandards und Learning Outcomes sind also nicht identisch, was sich weiterhin auch in unterschiedlichen Zuständigkeiten manifestiert. Für die Überprüfung und Weiterentwicklung der Bildungsstandards wurde auf Empfehlung der Expertengruppe das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) gegründet, das an der Humboldt-Universität zu Berlin ansässig ist (KLIEME et al., 2003/2009, S.10, 129 f.; KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2004, S.6). Die Spezifizierung von Learning Outcomes in curricularen Grundlagen wie Lehrplänen oder Ausbildungsordnungen fällt dagegen in die Zuständigkeitsbereiche, wie sie in den Schulgesetzen der Länder respektive dem Berufsbildungsgesetz geregelt sind.

6 Im Kontext einer weiter gefassten Kritik an der Standardisierung von Bildung bezeichnet Koch diese Form der Schulkontrolle mittels Schülertests als „sublime Instrumentalisierung der Lernenden“ (KOCH, 2007, S.37).

KLIEME et al. gingen in ihrem Gutachten zwar von Implikationen der Bildungsstandards auf Curricula aus, da langfristig „eine Koexistenz von nationalen Bildungsstandards einerseits und detaillierten curricularen Vorgaben auf Länderebene andererseits als unwahrscheinlich“ galt (KLIEME et al., 2003/2009, S.53). Hier ist jedoch anzumerken,

„dass im Konzept der nationalen Bildungsstandards nicht behauptet wird, dass [mit Bildungsstandards] eine Regulierung für Unterricht erfolgen solle, im Gegenteil, dies wird eigentlich durchgängig verneint. Problematisch ist, dass bei der Rezeption und Implementation durchaus der Weg bestritten wird, Curricula zu Gunsten von Bildungsstandards abzuschaffen“ (SLOANE/DILGER, 2005, S.8).

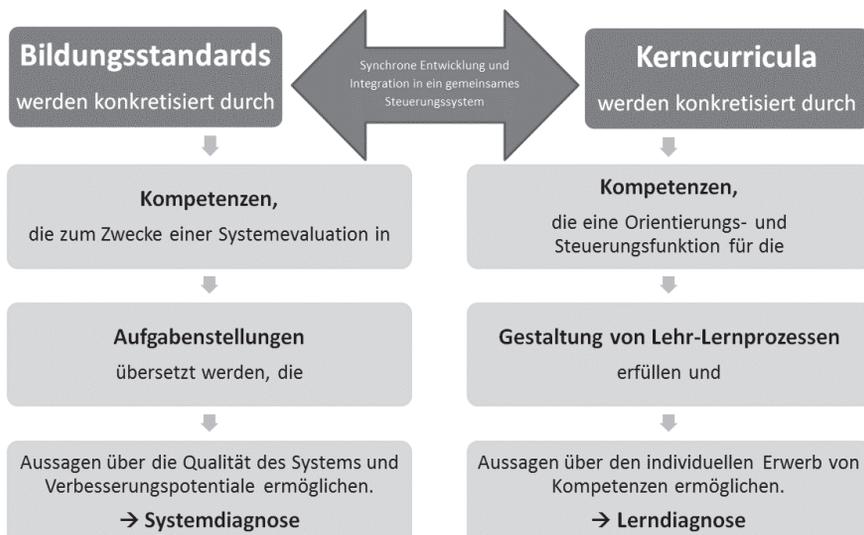


Abb. 2: Die Rolle von Bildungsstandards in der der KLIEME-Expertise

Der Expertengruppe um KLIEME zufolge sollten Lehrpläne durch die Einführung von Bildungsstandards eigentlich nicht obsolet werden, weil Bildungsstandards die „inhaltliche und prozessuale Orientierungs- und zeitliche Steuerungsfunktion [von Lehrplänen] nicht übernehmen können“ (KLIEME et al., 2003/2009, S.95).

SLOANE/DILGER wie auch ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA verweisen im Rahmen ihrer Ausführungen zum Konzept der Bildungsstandards mitunter auf Fehlentwicklungen im angelsächsischen Raum, wo infolge der Einführung von Standards die

„Schulentwicklung [...] auf die formal gute Präsentation nach außen ausgerichtet [wird], jedoch eher selten auf die ‚reale‘ Schulentwicklung im Sinne der Veränderung der Alltagsphänomenologie der einzelnen Schule. Ziele, die nicht in den Standardkatalogen definiert sind, werden – überspitzt formuliert – als ‚Ressourcenverschwendung‘ betrachtet“ (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, 2007, S.83f.).

Um dieser Gefahr der didaktischen Verengung, die bereits in Abschnitt 3.1 thematisiert wurde, zu begegnen, zugleich aber auch um zu verhindern, dass sich

Lehrende zeitgleich sowohl an Bildungsstandards als auch an Lehrplänen – und damit an zwei potentiell divergenten Handreichungen – orientieren sollen, schlug die Expertengruppe in ihrem Gutachten vor, Bildungsstandards und Curricula „Hand in Hand“ zu entwickeln (siehe Abbildung 2). Die Expertengruppe empfahl konkret, „Lehrpläne schrittweise in Richtung [...] Kerncurricula umzugestalten“ (KLIEME et al., 2003/2009, S.95).

3.2.2 Bildungsstandards als didaktisch-curriculare Steuerungsinstrumente

Die KMK betonte in ihren Stellungnahmen zu den Ergebnissen von PISA 2003 ihre Absicht, an der Umsetzung und Überprüfung von Bildungsstandards zu arbeiten (ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, 2007, S.76) und beschloss bereits im Dezember 2003 die Einführung von Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und in der ersten Fremdsprache. Es folgten unmittelbar danach Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss und den Primarbereich sowie für weitere Fächer (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2004, S.5f.).

Bildungsstandards gemäß der KMK-Konzeption stellen „eine Mischung aus Inhalts- und Outputstandards dar“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2004, S.9). Inhaltsstandards werden dadurch charakterisiert, dass „die Inhalte des Lehrens und Lernens im Vordergrund stehen, wie dies beispielsweise auch bei Lehrplänen der Fall ist“, sie „beschreiben, was Lehrpersonen unterrichten und Schülerinnen und Schüler lernen müssen. Sie beschreiben klar und eindeutig die aufzubauenden Kompetenzen und das zu erreichende Wissen“. Outputstandards beziehen sich dagegen „auf die Ergebnisse des Lehrens und Lernens“ (Kultusministerkonferenz, 2004, S.8).

In diesen Formulierungen zeichnet sich ab, dass Bildungsstandards – entgegen den Empfehlungen der Expertengruppe – in der Konzeption der KMK doch eine zentrale didaktisch-curriculare Steuerungsfunktion übernehmen und dadurch mit Lehrplänen konkurrieren.

Von der KMK wird dieser Schlussfolgerung ausdrücklich widersprochen. Bezugnehmend auf entsprechende Darstellungen betont sie die „zentrale Bedeutung [von Lehrplänen] für Schule und Unterricht“, die nun darin bestünde, zum einen das Anspruchsniveau von Fach und Schulart widerzuspiegeln, den länderspezifisch tradierten Wissenskanon zu transportieren und didaktisch aufzubereiten oder „in enger Anlehnung an die Bildungsstandards Anforderungen in Form von Kompetenzen“ zu beschreiben (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2010, S.26). Lehrpläne markieren in dieser Konzeption den „Weg zur Zielerreichung“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2004, S.18), wobei Bildungsstandards und nicht didaktisch begründete Learning Outcomes die Zielvorgabe für den Lehr-Lernprozess darstellen. Damit werden Lehrpläne zur abhängigen Größe von Bildungsstandards und spielen tendenziell eher eine komplementäre Rolle (siehe Abbildung 3).

So konkretisiert die Kultusministerkonferenz weiter:

„Die themen- und inhaltsbezogenen Elemente der Lehrpläne dienen als Wegbeschreibung hin zu den in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzanforderungen und der Entwicklung eines an Kompetenzen orientierten Unterrichts in allen Fächern“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2010, S.26f.).

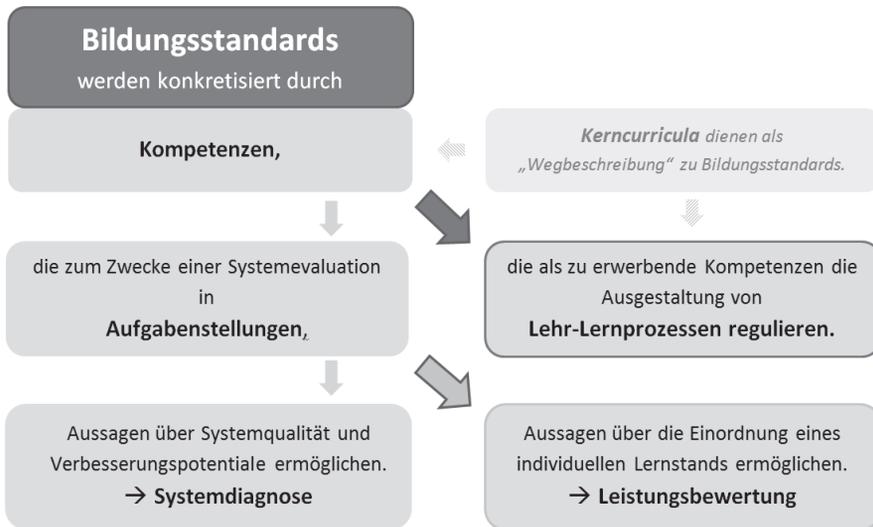


Abb. 3: Die Rolle von Bildungsstandards in der KMK-Konzeption

Deutlicher offenbart sich der dementierte Substitutionseffekt darin, dass bezüglich der Bedeutung von Lehrplänen auf Fächer verwiesen wird, in denen es keine Bildungsstandards und demnach auch keinen derartigen Nebeneffekt gibt:

„Da es Bildungsstandards nicht in allen Fächern gibt und Tests nur zu bestimmten Zeitpunkten durchgeführt werden können, wird Unterricht auch weiterhin in erheblichem Maße durch den Lehrplan bestimmt sein. Für die Lehrplanentwicklung in den Ländern bedeutet dies, dass neue Lehrplangenerationen ohne Berücksichtigung der Bildungsstandards nicht mehr denkbar sind, die auch direkten Eingang in die Gestaltung der Lernmittel finden müssen“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2010, S.27).

Während Bildungsstandards „zentrale Ziele und Konzepte eines Faches sowie die grundlegenden Kompetenzen“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2004, S.18) benennen und einen verbindlichen Charakter haben, stellt sich an diese Entwicklung anschließend die Frage nach dem verbleibenden Verbindlichkeitsgrad der – vor allem der Orientierung dienenden – Lehrpläne. Da letztlich sowohl Bildungsstandards als auch Lehrpläne das Handeln derjenigen bedingen, die Lehr-Lernprozesse planen und gestalten sollen, obliegt eine entsprechende Abwägung im Falle von Widersprüchlichkeiten der beiden Steuerungsinstrumente letztlich den Akteuren auf der Mesoebene⁷.

Die Verbindlichkeit der Bildungsstandards deutet darauf hin, dass sich die u. a. von SLOANE/DILGER (2005) formulierte Befürchtung, dass Unterricht – entgegen der Empfehlung im KLIEME-Gutachten – eher durch Bildungsstandards reguliert wird denn durch parallel und in enger Abstimmung mit Bildungsstandards entwickelte

⁷ Zugrunde gelegt wird hier analog zu Seifried et al. (2005, S.603) ein Mehrebenenansatz, in dem zwischen Makro-, Meso- und Mikroebene unterschieden wird.

Kerncurricula, bestätigt. Damit ginge die KMK angesichts des PISA-Schocks noch einen Schritt weiter als es die Expertengruppe empfohlen hatte (siehe Abbildung 2 und Abbildung 3). Ihren derzeitigen Höhepunkt findet die Expansion der Bildungsstandards in dem im März 2012 von der KMK gefassten Beschluss, durch das IQB auf Grundlage von Bildungsstandards einen Pool für Abituraufgaben aufbauen zu lassen (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2012a). Am 19. Oktober 2012 wurde die Einführung sogenannter „Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife“ – in der Tagespresse kurz „Abiturstandards“ – durch eine entsprechende Pressemitteilung der Kultusministerkonferenz bekanntgegeben. Darin wird angekündigt, dass der „Aufgabenpool [...] ab dem Jahr 2013 kontinuierlich aufwachsen und den Ländern ab dem Schuljahr 2016/2017 zur Verfügung stehen [soll]“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2012b). Mit diesem Schritt wird die Relevanz von Bildungsstandards für die individuelle Leistungsmessung deutlich. Ein als Monitoringinstrument entwickeltes Konstrukt übernimmt zunehmend curriculare Funktionen in Qualifizierungs- und Zertifizierungsprozessen (siehe auch LINDEMANN, 2006).⁸

Indem Bildungsstandards im allgemeinbildenden Teil des deutschen Bildungssystems zumindest teilweise die Funktion von Learning Outcomes übernehmen, verliert der oben skizzierte und aus der Entstehungsgeschichte heraus resultierende Unterschied zwischen den Konzepten an Kontur. Dies erklärt auch, warum die beiden Begriffe inzwischen häufig synonym verwendet werden.

3.2.3 Bildungsstandards in der beruflichen Bildung

Auch in der beruflichen Bildung wird die Einführung von Bildungsstandards ausgiebig diskutiert – u. a. im Kontext einer Machbarkeitsstudie für ein Berufsbildungs-PISA (BAETHGE et al., 2006). In diesem Kontext bezeichnet BAETHGE die unter dem Eindruck der Ergebnisse der PISA-Studie geführte „Entweder-oder“-Diskussion „über das Verhältnis von Input- und Outcomesteuerung“ als „polemisch zugespitzt“ und verweist darauf, dass es sich bei Large-Scale-Assessments wie PISA oder einem Berufsbildungs-PISA um ergänzende Outcome-Elemente handle, die, „richtig eingesetzt, die Qualität von Bildung und Ausbildung verbessern und die Ressourceneffizienz von Ausbildungseinrichtungen erhöhen können“ (BAETHGE, 2010, S.21). An dieser Stelle muss jedoch auf die oben ausgeführten Entwicklungen in der Allgemeinbildung verwiesen werden. Diese verdeutlichen, dass die Befürchtungen der „Träger von Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen, die bisher nur in der Tradition einer Inputsteuerung gehandelt haben“ (BAETHGE, 2010, S.21), durchaus ernstzunehmen sind, da die in der Folge der PISA-Studie implementierten Instrumente keinen ausschließlich komplementären, sondern zumindest teilweise auch einen substitutiven Charakter haben. Wie oben ausgeführt – und hier ist BAETHGE zuzustimmen – handelt es sich dabei jedoch nicht um ein dem Konzept genuines Problem, sondern vielmehr um ein Problem der Rezeption und Implementierung des Konzepts. BAETHGE räumt diese Gefahr insofern ein, als dass auch er eine Komplementarität von Outcome- und Inputsteuerung an die Bedingung des richtigen Einsatzes knüpft (BAETHGE, 2010, S.21).

8 Diese Entwicklung wird insgesamt sehr kritisch betrachtet und wirft mitunter Fragen bezüglich der Legitimation einer solchen Normierung auf (ausführlicher u. a. in ANNEN HOCHULI, 2011, S.32ff. und BEICHEL/FEES, 2007).

Während Bildungsstandards im allgemeinbildenden Bereich eine paradigmatische Neuausrichtung darstellen und nicht zuletzt gerade auch deswegen auf der didaktisch-curricularen Ebene zunehmend an Bedeutung gewinnen konnten, stoßen sie im beruflichen Bereich auf eine Vielzahl themenverwandter Vorarbeiten und auf bereits existente outcome-orientierte Ansätze wie z. B. auf das Lernfeldkonzept in den beruflichen Rahmenlehrplänen (SLOANE, 2007, S.7). Eine Implementierung von Bildungsstandards im beruflichen Bereich stellt infolgedessen nicht nur „eine ‚einfache‘ Adaptionproblematik“ (SLOANE, 2007, S.7) dar, sondern sie muss auch von einer intensiven Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Konzepten begleitet werden. Eine solche Auseinandersetzung führt zwangsläufig auch dazu, dass Bildungsstandards in der beruflichen Bildung differenzierter rezipiert werden als in der Allgemeinbildung, was die Wahrscheinlichkeit des richtigen Einsatzes erhöht.

Eine entsprechende Diskussion und Gegenüberstellung der Konzepte hat zwischenzeitlich stattgefunden und weitere Unterschiede zwischen Bildungsstandards als Monitoringinstrumente und Learning Outcomes als curriculare Einheiten offenbart, die eine analoge Entwicklung, wie sie in den vergangenen Jahren in der Allgemeinbildung zu beobachten war, in der beruflichen Bildung eher unwahrscheinlich machen. Gemeint sind hier insbesondere die divergierenden Auslegungen des Outcome-Begriffs und die unterschiedlichen Kompetenzmodelle, die in den Bildungsstandards einerseits und in der beruflichen Bildung andererseits zum Tragen kommen. Diese beiden Aspekte wurden u. a. von HUBER (2007), SLOANE (2007) und SLOANE/DILGER (2005) im Rahmen einer Gegenüberstellung von Bildungsstandards und Lernfeldern herausgearbeitet und ausführlich diskutiert.

In der Konzeption der Kultusministerkonferenz sind Kompetenzen, welche die Bildungsstandards konkretisieren, „fach- bzw. lernbereichsspezifisch ausformuliert“ mit der Begründung, dass „sie an bestimmten Inhalten erworben werden müssen“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2004, S.16). In dieser Aussage manifestiert sich, dass im Konzept der Bildungsstandards von einer Fachsystematik ausgehend die Frage nach einer möglichen Situierung von Lerninhalten – also nach Anwendungsbezügen – aufgeworfen wird (HUBER, 2007, S.40f.; SLOANE, 2007, S.12f.). HUBER spricht an dieser Stelle von einem „fachbezogenen Anwendungsverständnis“, das „in den Unterricht ‚transportiert‘“ werde (HUBER, 2007, S.47) und sieht im gleichzeitig geforderten Anwendungs- und Fachbezug ein „den Bildungsstandards anhaftendes Dilemma“ (HUBER, 2007, S.48). In die gleiche Richtung zielt auch die von SLOANE/DILGER pointiert formulierte Frage, „ob nicht genau der [MO: für Bildungsstandards postulierte] Anwendungsbezug fachübergreifend resp. fächerverbindende Ausdeutungen erforderlich macht“ (SLOANE/DILGER, 2005, S.16).

Im Lernfeldkonzept sind es dagegen reale Anwendungssituationen, die den Ausgangspunkt bilden sollen und von dem ausgehend sich die Frage nach der relevanten Wissensbasis und den erforderlichen kognitiven Leistungen stelle (HUBER, 2007, S.40f.; SLOANE, 2007, S.12f.). Lernfelder seien „nicht rein fachlich, sondern anwendungsbezogen und damit fachübergreifend konzipiert“ (HUBER, 2007, S.47). So gesehen stellen sich im Fall der Lernfelder die Fragen nach dem Anwendungsbezug und den im Lehr-Lernprozess relevanten Inhalten gerade in entgegengesetzter Abfolge als im Fall der Bildungsstandards.

Diese Inkompatibilität der Konzepte spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Kompetenzmodellen wider, die den Bildungsstandards einerseits und den Lernfeldern andererseits zugrunde gelegt werden. KLIEME et al. rekurrieren in ihrer

Konzeption der Bildungsstandards auf die kognitionstheoretische Auslegung des Kompetenzbegriffs nach Weinert und grenzen sich explizit vom Kompetenzbegriff der beruflichen Bildung ab (KLIEME et al., 2003/2009, S.21 f.). SLOANE/DILGER führen aus, dass diese Entscheidung gegen den Kompetenzbegriff der beruflichen Bildung „mit der fehlenden Bindung dieses Konzepts an eine Domäne“ begründet werde und sehen darin „eine verkürzte Rezeption der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur“ (SLOANE/DILGER, 2005, 13).

In der beruflichen Bildung werden Kompetenzen handlungstheoretisch interpretiert (SLOANE/DILGER, 2005, S.15; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, 2007, S.91; siehe auch VONKEN, 2011, S.28). Während Aufgaben in der KLIEME-Konzeption aus domänen-spezifischen bzw. fachlichen, skalierten Kompetenzmodellen abgeleitet werden, zielen Kompetenzmodelle im beruflichen Bereich darauf ab,

„konkrete Tätigkeiten zu systematisieren und zu klassifizieren. Konkret bedeutet dies, dass Aufgaben direkt aus einer beruflichen Domäne gewonnen werden und für die Aufgaben konkretisierende Kompetenzgefüge erstellt werden“ (SLOANE/DILGER, 2005, 15).

Auch in der Abfolge von Aufgabenentwicklung und Konkretisierung der entsprechenden Kompetenzen zeigt sich also, dass die Vorgehensweisen im Lernfeldkonzept und im Konzept der Bildungsstandards gerade entgegengesetzt sind (siehe auch LINDEMANN, 2006).

Während Bildungsstandards im allgemeinbildenden Bereich inzwischen nicht nur für Fragen des Bildungsmonitorings relevant sind, sondern zugleich eine didaktisch-curriculare Steuerungsfunktion übernehmen, scheint die Diskussion um eine Implementierung von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung ins Stocken geraten zu sein. Die unterschiedliche Auslegung des Outcome-Begriffs und die unterschiedlichen Kompetenzverständnisse sowie die Gefahr einer funktionellen Überschneidung von Bildungsstandards mit bereits existenten didaktisch-curricularen Steuerungsinstrumenten in der beruflichen Bildung schließen eine Implementierung von Bildungsstandards als Monitoringinstrumente zwar nicht per se aus, sie zeigen jedoch auf, welche potentiellen Spannungsfelder daran anschließend entstehen würden.

Obwohl bislang noch keine Bildungsstandards für die berufliche Bildung implementiert worden sind, ist ein Einfluss des Konzepts der Bildungsstandards auf die berufliche Bildung – und zwar auch auf die curricularen Grundlagen der beruflichen Bildung – schon jetzt zu konstatieren. Beispielhaft kann hier ein vom BMBF finanziertes Projekt zur kompetenzbasierten Gestaltung von Ausbildungsordnungen (HENSIGE et al., 2009) erwähnt werden. Ziel des Projekts war es „zu untersuchen, wie kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen gestaltet werden können und welche Grundlagen und Standards hierfür entwickelt werden müssen“ (HENSIGE et al., 2009, S.3). Das Projektvorhaben steht dabei im Einklang mit aktuellen bildungspolitischen Schwerpunkten, zu denen „die Kompetenzorientierung von Ausbildungsordnungen zur künftigen Umsetzung des lernergebnisorientierten Deutschen Qualifikationsrahmens“ zählt (BMBF, 2012, S.7).

Die konzeptionellen Arbeiten des Projekts verweisen dabei dezidiert auf das Konzept der Bildungsstandards nach KLIEME et al. (2003/2009). Die „wesentlichen Elemente der Klieme-Expertise“ wurden auch als wesentliche „Elemente eines Konzepts zur Umsetzung von Kompetenzorientierung im beruflichen Bereich“ identifiziert (HENSIGE et al., 2009, S.5). Ergebnis des Projekts ist eine Art Handreichung zur Entwicklung von Kompetenzstandards in Ausbildungsordnungen, mit deren Hilfe der „Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung auf der curricularen

Ebene“ eingeleitet werden soll (HENSGE et al., 2009, S.3). Kompetenzstandards als curriculare Einheiten in den Ausbildungsordnungen stellen in dieser Konzeption das Pendant zu den Lernfeldern in den Rahmenlehrplänen der beruflichen Bildung in Deutschland dar. Entsprechend den vorausgehenden Konkretisierungen handelt es sich in beiden Fällen um Learning Outcomes im eigentlichen Sinne.

Bei der Explikation des in diesem BMBF-Projekt zugrunde gelegten Kompetenzverständnisses und bei der Erarbeitung eines Kompetenzmodells rezipieren die Autoren der Studie berufs- und wirtschaftspädagogische Vorarbeiten und berücksichtigen die Besonderheiten der deutschen Berufsbildung. Das Konzept der nationalen Bildungsstandards wird also nicht unreflektiert in die berufliche Bildung transportiert. Dennoch beeinflusst es – obwohl ursprünglich lediglich als Monitoringinstrument gedacht und konzipiert – somit auch in der beruflichen Bildung Reformprozesse auf der didaktisch-curricularen Ebene und fungiert bis zu einem gewissen Grad gar als Prototyp.

Der Begriff Standard wird folglich auch in der beruflichen Bildung zunehmend in unterschiedlichen Kontexten und synonym mit dem Begriff Learning Outcome verwendet. Im Gegensatz zur Allgemeinbildung handelt es sich dabei jedoch nicht um ein Konstrukt (Bildungsstandards), das zwei verschiedene Funktionen übernimmt (Bildungsmonitoring und Normierung einer didaktisch-curricularen Zielgröße), sondern es handelt sich um unterschiedliche Konstrukte, zwischen denen es Bezüge gibt und die sich in Deutschland aktuell beide noch in einem Entwicklungsstadium befinden. Dass beide Konstrukte dabei als „falsche Freunde“ unter der gleichen Bezeichnung (Standard) firmieren, ist insofern unglücklich, als dass dies über die oben ausgeführten konzeptionellen Unterschiede hinwegtäuscht.

3.2.4 Zwischenfazit

Die Begriffe Learning Outcome und Standard werden zunehmend synonym verwendet, obwohl es eigentlich einen grundlegenden konzeptionellen Unterschied zwischen den beiden Konstrukten gibt. Standards wurden ursprünglich als Zielgrößen auf der Systemebene konzipiert. Als Benchmarks stellen sie Instrumente im Rahmen von Schul- und Unterrichtsevaluationen dar. Learning Outcomes sind dagegen curriculare Zielgrößen, die im Rahmen der didaktischen Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen eine Rolle spielen. Sie sollen Orientierung geben und individuelle Lerndiagnosen ermöglichen.

Mit der Einführung von Bildungsstandards gemäß der KMK-Konzeption wird diese Abgrenzung dahingehend durchbrochen, dass Standards in diesem Ansatz sowohl ein Bildungsmonitoring auf der Systemebene ermöglichen als auch als Normierung von didaktisch-curricularen Zielgrößen fungieren und damit (zumindest teilweise) die Funktion von Learning Outcomes übernehmen.

4 Schlussbetrachtung

Ziel dieser Arbeit war es, zentrale Begriffe, die in enger Verbindung zum outcome-orientierten Paradigma stehen und häufig synonym verwendet werden, wieder in

ihrem ursprünglichen Kontext zu verorten und bestehende Bezüge aufzuzeigen bzw. deklarierte Bezüge zu hinterfragen.

Gemeinsam ist den unterschiedlichen Diskursen, die in diesem Beitrag angesprochen wurden, dass den Ergebnissen (Outputs) und/oder Wirkungen (Outcomes) von Lehr-Lernprozessen im jeweiligen Konzept ein besonderes Interesse zukommt. Die verschiedenen Konzepte wurden jedoch aus unterschiedlichen Motivlagen heraus, zu unterschiedlichen Zwecken und mit unterschiedlichen Zielsetzungen entwickelt – entsprechend variiert auch die Interpretation der Begriffe Output und Outcome. Weiterhin wurde gezeigt, dass auch die Begriffe Output, Outcome und Kompetenz selbst nicht immer trennscharf verwendet werden.

Tabelle 1 fasst die wesentlichen Erkenntnisse aus der Gegenüberstellung von Learning Outcomes und Lernzielen (Abschnitt 3.1) sowie aus der Gegenüberstellung von Learning Outcomes und Standards (Abschnitt 3.2) nochmals im Überblick zusammen.

	"Learning Outcomes"	Lernziele	Bildungsstandards nach Klieme et al.	Bildungsstandards der KMK
Schul- und Unterrichtsevaluation / Systemdiagnose	theoretisch zwar denkbar, aber nicht intendiert	nein	ja	ja
Orientierung für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen	ja	ja	ja	ja
<u>unmittelbare</u> Steuerung von Lehr-Lernprozessen	grundsätzlich möglich, schließt eine Kombination mit Input-Vorgaben aber nicht grundsätzlich aus	nein (Steuerung erfolgt über Curricula) → "integrale Curriculumentwicklung"	nein (Steuerungswirkung soll indirekt über Kerncurricula entfaltet werden) → "integriertes Steuerungssystem"	ja (Kerncurricula dienen der Unterstützung von Bildungsstandards)
Grundlage für die Vergabe von Abschlüssen / Zertifizierung / Lerndiagnose	ja	ja	nein	teilweise (vgl. KMK-Beschluss zum Aufbau eines Pools von Abituraufgaben durch das IQB)
operationalisiert durch	Kompetenzen	beobachtbare Verhaltensweisen / Handlungen	Kompetenzen	Kompetenzen

Tab. 1: Gegenüberstellung von Learning Outcomes, Lernzielen und Bildungsstandards

Ähnlich wie der lernzielorientierte Ansatz rückt auch der outcome-orientierte Ansatz die Ziele des Lehr-Lernprozesses – wenn auch in veränderter Terminologie – in den Vordergrund. Fragen des Inputs oder der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen sollen in diesem Ansatz in Abhängigkeit der angestrebten Outcomes beantwortet werden. Der wesentliche Unterschied zwischen den Konzepten besteht im Grad der Ausdifferenzierung von Lernzielen. Während im lernzielorientierten Ansatz die These vertreten wurde, dass eine starke Ausdifferenzierung von Lernzielen dazu führt, dass alle Fragen des Inputs und der Prozessgestaltung eindeutig beantwor-

tet werden können, wird im outcome-orientierten Ansatz die Auffassung vertreten, dass Lehr-Lernprozesse lediglich über die Vorgabe von Learning Outcomes bzw. der erwünschten Lernwirkungen steuerbar sind. Entscheidungen über den Input und die Ausgestaltung von Lehr-Lernprozessen werden in diesem Ansatz an die operative Instanz delegiert.

Der wesentliche konzeptionelle Unterschied zwischen dem outcome-orientierten Ansatz und dem Konzept der Bildungsstandards nach KLIEME et al. besteht darin, dass Bildungsstandards nicht unmittelbar der Steuerung bzw. Regulierung von Lehr-Lernprozessen dienen sollen, sondern als Benchmarks im Rahmen der Qualitätsmessung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen gedacht sind. Obwohl Interdependenzen zwischen dem Qualitätsmanagement einerseits und der didaktisch-curricularen Ebene andererseits im Gutachten der Expertengruppe antizipiert wurden, sollen Bildungsstandards entsprechende curriculare Rahmenvorgaben nicht ersetzen. Vielmehr sollen sich Bildungsstandards und Curricula wechselseitig ergänzen. Genau in diesem Aspekt unterscheiden sich jedoch die Bildungsstandards in der Konzeption von KLIEME et al. und die Bildungsstandards gemäß der KMK-Konzeption. Auch wenn die KULTUSMINISTERKONFERENZ (2010) dementiert, dass Curricula infolge der Einführung von Bildungsstandards an Bedeutung verlieren, zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass Bildungsstandards in der Konzeption der KMK entgegen der ursprünglichen Intention auch als Learning Outcomes fungieren. Dies erklärt, warum die Begriffe zunehmend synonym verwendet werden und sich Diskurse immer wieder in Missverständnissen verlieren.

Angesichts der Tatsache, dass in der beruflichen Bildung bereits outcome-orientierte curriculare Vorgaben (Learning Outcomes) existieren, würde mit einer Expansion der Bildungsstandards hier kein Paradigmenwechsel eingeleitet. Die Funktion von Bildungsstandards bliebe vermutlich – wie es auch im KLIEME-Gutachten intendiert war – auf das Bildungsmonitoring beschränkt, sofern bestehende outcome-orientierte Konzepte wie z. B. das Lernfeldkonzept nicht in Frage gestellt werden sollen. Dennoch bliebe zu klären, welches Kompetenzverständnis Bildungsstandards in der Berufsbildung zugrunde zu legen und in welcher Abfolge Anwendungs- und Fachbezüge herzustellen wären.

5 Literaturverzeichnis

- Aff, J.** (2006). Bildungsstandards versus Leistungsstandards in der beruflichen Bildung, in: wissenplus, Band 2005/06, Nr. 5, S. 9–18.
- Annen Hochuli, L.** (2011). Bildungsstandards: Der Blick von Experten auf die Entwicklung von Bildungsstandards in der Schweiz und die Folgen für die Akteurkonstellation im Schulsystem, (Dissertation) Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Arnold, R./Schüssler, I.** (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung, in: Franke, G. (Hrsg.), Komplexität und Kompetenz. Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung, Bonn (BiBB), S. 52–74.
- Baethge, M.** (2010). Ein europäisches Berufsbildungs-PISA als politisches und methodisches Projekt, in: Münk, D./Schelten, A. (Hrsg.), Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum, Bielefeld (Bertelsmann), S. 19–36.
- Baethge, M./Achtenhagen, F./Arends, L./Babic, E./Baethge-Kinsky, V.** (2006). Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie, Stuttgart (Steiner).

- Beichel, J. J./Fees, K. (Hrsg.)** (2007). Bildung oder Outcome? Leitideen der standardisierten Schule im Diskurs, Herbolzheim (Centaurus Verlag).
- Blankertz, H.** (1975/1986). Theorien und Modelle der Didaktik (unveränderter Nachdruck der neubearbeiteten und erweiterten 9. Auflage 1975), München (Juventa).
- BMBF** (2012). Berufsbildungsbericht 2012, Bonn, Berlin (BMBF).
- Böttcher, W.** (2003). Bildung, Standards, Kerncurricula. Ein Versuch, einige Missverständnisse auszuräumen, in: Die deutsche Schule, Band 95, Nr. 2, S. 152–164.
- Böttcher, W.** (2004). Bildungsstandards und Kerncurricula, in: Schlömerkemper, J. (Hrsg.), Bildung und Standards. Zur Kritik der ‚Instandardsetzung‘ des deutschen Bildungswesens, Weinheim (Juventa), S. 231–244.
- Brockmann, M./Clarke, L./Winch, C.** (2008). Can performance-related learning outcomes have standards? in: Journal of European Industrial Training, Vol. 32, No. 2/3, S. 99–113.
- Brügelmann, H.** (2003). Das kurze Gedächtnis großer Reformer. Anmerkungen zum Beitrag von Wolfgang Böttcher in diesem Heft, in: Die deutsche Schule, Band 95, Nr. 2, S. 168–171.
- CEDEFOP** (2008). Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen. Entwicklungen im Hinblick auf Konzepte, Politik und Praxis in Europa, Luxemburg (Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften).
- Criblez, L./Huber, C.** (2008). Bildungsstandards – ein Innovationsprogramm aus historischer Perspektive, in: Beiträge zur Lehrerbildung, Band 26, Nr. 3, S. 279–291.
- Deutscher Bildungsrat** (1974). Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, *Empfehlungen der Bildungskommission*, Bonn (Bundesdruckerei).
- Dubs, R.** (2003). Qualitätsmanagement für Schulen, *erschienen in: Euler, D./Metzger, C. (Hrsg.), Studien und Berichte des IWP*, St. Gallen (Institut für Wirtschaftspädagogik).
- Dubs, R.** (2004). Qualitätsmanagement in Schule, Bönen (Verlag für Schule und Weiterbildung Druck Verlag Kettler).
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.)** (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, Stuttgart (Schäffer-Poeschel).
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.)** (2007). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. 2., überarbeitete u. erweiterte Auflage, Stuttgart (Schäffer-Poeschel).
- Europäische Kommission** (2006). Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Brüssel (Europäische Kommission), URL: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf (Zugriff am 06.03.2012).
- Frommberger, D.** (2009a). „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2, S. 1–18.
- Frommberger, D.** (2009b). Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland, in: Pilz, M. (Hrsg.), Modularisierungsansätze in der Berufsbildung – Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich, Bielefeld (Bertelsmann), S. 21–34.
- Haase, K.** (2011). Kompetenz – Begriffe, Ansätze, Instrumente in der internationalen Diskussion, in: Bethscheider, M./Höhns, G./Münchhausen, G. (Hrsg.), Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung, Bielefeld (Bertelsmann), S. 51–68.
- Hellwig, S.** (2008). Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip. Konzepte der Berufsbildung im Vergleich, Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Hensge, K./Lorig, B./Schreiber, D.** (2009). Kompetenzstandards in der Berufsausbildung, Bonn (BiBB), URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_43201.pdf (Zugriff am 04.05.2012).

- Huber, K.** (2007). Zur Entwicklung kompetenzorientierter Standards in der beruflichen Erstausbildung: Eine europapolitische Idee im Lichte der Berufsbildungsforschung, (Diplomarbeit) Universität Konstanz.
- Klieme, E.** (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde, in: Zeitschrift für Pädagogik, Band 50, Nr. 5, S. 625–634.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H./Vollmer, H. J.** (2003/2009). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, Berlin (BMBF).
- Klieme, E./Tippelt, R. (Hrsg.)** (2008). Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, Weinheim u. a. (Beltz).
- Koch, L.** (2007). Bildungsevaluation, Bildungsstandards, Grundbildung und eine neue Lehrerbildung: Eine neue Bildungstheorie? in: Beichel, J. J./Fees, K. (Hrsg.), Bildung oder Outcome? Leitideen der standardisierten Schule im Diskurs, Herbolzheim (Centaurus Verlag), S. 23–42.
- Krichewsky, L.** (2012). Lernergebnisorientierung, in: berufsbildung, Band 2012, Nr. 133, S. 38.
- Kultusministerkonferenz** (2004). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Neuwied (Luchterhand).
- Kultusministerkonferenz** (2010). Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung, Köln (Carl Link).
- Kultusministerkonferenz** (2012a). Ergebnisse der 337. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 8./9. März in Berlin. Pressemitteilung, URL: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-337-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-8-9-maerz-in-berlin.html> (Zugriff am 09.03.2012).
- Kultusministerkonferenz** (2012b). Ergebnisse der 339. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 18. und 19. Oktober 2012 in Hamburg. Pressemitteilung, URL: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-339-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-18-und-19-oktober-2012-in-hamburg.html> (Zugriff am 22.10.2012).
- Kurz, S.** (2005). Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung, in: Rauner, F. (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld (Bertelsmann), S. 427–434.
- Lindemann, H.** (2006). Zentrale Prüfungen und Bildungsstandards, in: Meijer, S./Meyser, J./Struve, K. (Hrsg.), Innovation und Soziale Integration, Berufliche Bildung für Jugendliche und Erwachsene in der Bauwirtschaft, im ausstattenden und gestaltenden Handwerk, Bielefeld (wbv), S. 175–196.
- Mager, R. F.** (1977/1978). Lernziele und Unterricht (Nachdruck der überarbeiteten Neuauflage 1977), Weinheim (Beltz).
- Mathes, C.** (2006). Wirtschaft unterrichten. Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre, Haan-Gruiten (Verlag Europa-Lehrmittel).
- Messner, R.** (2004). Was Bildung von Produktion unterscheidet, in: Schlömerkemper, J. (Hrsg.), Bildung und Standards. Zur Kritik der ‚Instandardsetzung‘ des deutschen Bildungswesens, Weinheim (Juventa), S. 26–47.
- Meyer, H.** (2007). Trainingsbogen zur Lernzielanalyse, (URL: http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/7.4.Trainingsbogen_zur_Lernzielanalyse.pdf, Zugriff am 21.06.2012).
- Meyer, H.** (2010). Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Berlin (Cornelsen).
- Milolaza, A.** (2012). Lernergebnisorientierung in der Berufsbildung: Ansätze und Erfahrungen. Hintergrund: Orientierung an Lernergebnissen zur Erhöhung der Durchlässigkeit, in: berufsbildung, Band 2012, Nr. 133, S. 30–32.
- Möller, C.** (1969/1973). Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung (4. völlig neu gestaltete Auflage), Weinheim (Beltz).

- Möller, C.** (1981/1983). Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz, in: Gudjons, H./Teske, R./Winkel, R. (Hrsg.), *Didaktische Theorien*, Braunschweig (Westermann/Pedersen), S. 62–77.
- Mulder, M.** (2007). Kompetenz – Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung, in: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Band 1, Nr. 40, S. 5–24.
- Nickolaus, R./Knöll, B./Gschwendtner, T.** (2007). Neuerungen in der Berufsbildung und Schwierigkeiten ihrer empirischen Fundierung, in: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 40, S. 25–40.
- Plöger, W.** (2004). Bildungsstandards in bildungstheoretischer Sicht, in: Schlömerkemper, J. (Hrsg.), *Bildung und Standards. Zur Kritik der ‚Instandardsetzung‘ des deutschen Bildungswesens*, Weinheim (Juventa), S. 11–25.
- Pongratz, L. A.** (2007). Vom Bildungsbürger zum Selbstvermarkter – Reflexionen zur Bildungsreform, in: Beichel, J. J./Fees, K. (Hrsg.), *Bildung oder Outcome? Leitideen der standardisierten Schule im Diskurs*, Herbolzheim (Centaurus Verlag), S. 3–22.
- Robinson, S. B.** (1967/1981). *Bildungsreform als Revision des Curriculum. Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*, Neuwied (Luchterhand).
- Robinson, S. B.** (1971). Der Lehrplan als didaktisches Problem, in: Röhrs, H. (Hrsg.), *Didaktik*, Frankfurt am Main (Akademische Verlagsgesellschaft), S. 229–240.
- Schluß, H.** (2006). Alter Wein in neuen Schläuchen? Zu Fragen der Gemeinsamkeiten und Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 70er Jahre, in: *Pädagogische Rundschau*, Band 60, Nr. 1, S. 41–48.
- Schwippert, K.** (2005). Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen, in: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Nr. 8, S. 1–14.
- Seifried, J./Sembill, D./Nickolaus, R./Schelten, A.** (2005). Analysen systemischer Wechselwirkungen beruflicher Bildungsprozesse. Forschungsstand und Forschungsperspektiven beruflicher Bildung, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Band 101, Nr. 4, S. 601–618.
- Sloane, P. F. E.** (2007). *Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung*, Paderborn (Eusl).
- Sloane, P. F. E.** (2012). Wie aus falschen Freunden Familienmitglieder werden. Über den Umgang mit innovativen curricularen Konzepten in der beruflichen Bildung, in: *berufsbildung*, Band 2012, Nr. 133, S. 2–3.
- Sloane, P. F. E./Dilger, B.** (2005). The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung, in: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Nr. 8, S. 1–32.
- Terhart, E.** (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Band 46, Nr. 6, S. 809–829.
- Van Ackeren, I.** (2003). *Nutzung großflächiger Tests für die Schulentwicklung. Exemplarische Analyse der Erfahrungen aus England, Frankreich und den Niederlanden*. Stand Dezember 2003, Bonn (BMBF).
- Vonken, M.** (2011). Kritische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff, in: Bethscheider, M./Höhns, G./Münchhausen, G. (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung*, Bielefeld (Bertelsmann), S. 21–32.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O.** (2007). Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Paradigmenwechsel für die Entwicklungspraxis beruflicher Schulen und Folgen für die Berufsbildungsforschung, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Band 103, Nr. 1, S. 75–100.