

Editorial

PETER F. E. SLOANE

... Standards von Bildung – Bildung von Standards ...

Das Arbeitsprogramm: Nationale Bildungsstandards als Bildungsmonitoring

Nationale Bildungsstandards sind ein ordnungspolitisches Instrument, um die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems festzustellen. Mit dem so genannten Klieme-Gutachten (Klieme et al. 2003) wird genau genommen ein Arbeitsprogramm begründet, welches mittel- und langfristig zur Qualitätssicherung eingesetzt werden könnte. Dieses Programm ist durch vier Arbeitsphasen gekennzeichnet: (1) Entwicklung von domänen- resp. fachspezifischen Kompetenzmodellen, (2) Entwicklung von Aufgabensätzen zur Leistungsmessung, (3) Durchführung und Auswertung der Erhebung und (4) Monitoring.

(1) Nach Klieme et al. (2003, S. 13) sind Bildungsziele allgemeine und unspezifische Vorgaben für die Bildungsarbeit, die beliebige Konkretisierungen zulassen. Daher wird die Entwicklung von fach- bzw. domänenspezifischen Kompetenzmodellen gefordert (Klieme et al. 2003, S. 58f.). Diese sind in einem kognitionstheoretischen Verständnis als individuelle Dispositionen aufzufassen, die sich in performativen Leistungen zeigen, also darin, wie bestimmte lebensweltliche Aufgaben bewältigt werden (vgl. Klieme et al. 2003, S. 59). Kompetenzen sind gestuft, d. h. es lassen sich domänenspezifische Teilkompetenzen bestimmen. Zugleich bilden diese Stufen den Kompetenzerwerb i. S. eines kumulativen Lernens ab (vgl. Klieme et al. 2003, S. 16). Kompetenzmodelle stellen somit „nicht nur Leistungsniveaus, sondern auch Lernentwicklungen“ (Klieme 2004, S. 628) dar.

(2) Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen werden mit Hilfe von Aufgaben empirisch erfasst (vgl. Klieme et al. 2003, S. 16f.). Entsprechend der Konzeption ist hierfür eine unabhängige Agentur einzurichten, die die Aufgabenentwicklung wahrnimmt. Hierfür wurde bereits das ‚Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen‘ unter Leitung von Prof. Dr. Olaf Köller an der Humboldt-Universität zu Berlin gegründet. Dieses Institut soll maßgeblich an der Gestaltung von Bildungsstandards beteiligt werden.

(3) Bei der Auswertung der Erhebung werden die Datensätze aggregiert. Es entstehen die aus PISA und TIMSS bekannten Kennziffern, die ein internationales

sowie ein föderales Ranking ermöglichen. Somit wird auch dem Grunde nach *keine* diagnostische Betrachtung einzelner Schüler oder eine Evaluation einer konkreten Schule angestrebt. Gleichwohl lassen Bildungsstandards „Raum für eigenständiges professionelles Handeln“ (Klieme et al. 2003, S. 49) zu, denn die Auswertungen ergeben dabei einen Referenzrahmen für die einzelne Schule und die dort tätigen Lehrkräfte. So kann man in Schulen bzw. können einzelne Lehrer die jeweiligen Aufgabensätze auch selbst auswerten und dadurch Hinweise gewinnen, wie ihre Schule bzw. ihre Schüler im Vergleich zu den nationalen bzw. länderspezifischen Ergebnissen einzuordnen sind.

(4) Die Aufgabensätze und ihre Auswertung produzieren eine Momentaufnahme des Systems, auf deren Grundlage ein Monitoring möglich ist: Die Stärken und Schwächen des Systems sind zu analysieren, der augenblickliche Zustand wäre zu klären, um Maßnahmen zur Verbesserung einleiten zu können. Monitoring ist daher nicht gleichzusetzen mit Evaluation. Während Monitoring eine Stärken- und Schwächenanalyse des Systems darstellt, bezieht sich Evaluation auf organisationsbezogene Entwicklungen. Allerdings bieten Monitoringprozesse externe Referenzpunkte für schulinterne Evaluationen. Sie können dazu auffordern, über Unterricht und Schule im konkreten Einzelfall neu nachzudenken.

Der Paradigmenwechsel: Von der Input- zur Outcomesteuerung

Regulierungen von Bildungssystemen erfolgen über Institutionen, die den Handlungsrahmen der Akteure normieren (vgl. North 1990, S. 3). Diese Regulative koordinieren individuelle Handlungspläne und zeigen dem einzelnen Akteur auf, was von ihm erwartet wird und was er von anderen erwarten darf (vgl. Picot, Dietl & Frank 1999, S. 11). Institutionen senken daher – ökonomisch betrachtet – Organisations- und Koordinationskosten (vgl. Picot 1991, S. 144). Die Akteure des Bildungssystems, wie Bildungsmanager (Disponenten, Bildungsgangverantwortliche etc.) und Pädagogen (Lehrer, Ausbilder, Prüfer etc.), werden über Institutionen darüber informiert, was sie tun sollen. Solche Vorgaben betreffen einzelne Phasen des schulischen Wertschöpfungsprozesses (vgl. Dubs 1998, S. 34): (1) die Inputphase, (2) die Prozessphase, (3) die Outputphase und (4) die Outcomephase. Steuerungsinstrumente regulieren eine oder mehrere dieser Phasen: Für jede Phase lassen sich dabei unterschiedliche Instrumente aufzeigen, die zugleich in unterschiedliche Referenzkonzepte eingebunden sind.

So finden sich traditionelle curriculare Vorgaben wie fachliche Lehrpläne (inputorientiert), unterrichtsmethodische Vorgaben (prozessorientiert) oder lernzielorientierte Lehrpläne (outputorientiert). Bei diesen Instrumenten handelt es sich um Curricula i. e. S., die „sprachliche Produkte wie Unterrichtsvorbereitung, Lehrpläne usw., d. h. allgemein alle sprachlichen Kodifizierungen von Handlungen, die auf intendierte Lernprozesse zielen“ (Hameyer, Frey & Haft 1983, S. 21)¹ umfassen. Sie stellen Vorgaben für den Unterricht dar und sind Regulative für das Lernen, die

1 Hiervon sind Curricula i. w. S. abzugrenzen (vgl. Hameyer, Frey & Haft 1983, S. 21), bei denen der Entwicklungsprozess der Curricula einbezogen wird. So könnte auch von einem ‚Curriculumprozess‘ in Abgrenzung zu einem ‚Curriculumprodukt‘ (vgl. Schmiel 1978) gesprochen werden.

i. d. R. auf einem entsprechenden didaktischen Referenzkonzept basieren. Solche Konzepte stehen in einer erziehungswissenschaftlichen Tradition. Ein Merkmal dieser Tradition ist die Frage der Legitimation von Handeln bzw. von Bildungszielen. Es ist an dieser Stelle nicht möglich, diese Theorietradition auch nur ansatzweise adäquat darzustellen. In dieser Tradition geht es *einerseits* um die objekttheoretische Frage der Legitimation, Begründung und Ableitung von Normen sowie *andererseits* um die metatheoretische Frage der richtigen Argumentation im Umgang mit Normen. Die erziehungswissenschaftliche Argumentation zielt dabei auf das Verhältnis von Educator und Educandus, was sich didaktisch als Lehrer-Lerner-Beziehung konkretisiert. Die Regulierung zielt also *direkt* auf den pädagogischen Prozess.

Betrachtet man die Outcomephase, so thematisiert man letztlich den Nutzen von Bildung. Es geht um die Wirkung von Unterricht und Schule. ‚Standards‘ – aber auch ‚Lernfeldcurricula‘ – sind daher outcomeorientierte Regulierungsinstrumente, die sich an gesellschaftlichen Praxen als Abnehmer von Bildung (Arbeitsmärkte, Anforderungen/Aufgaben der Lebenswelt etc.) orientieren.

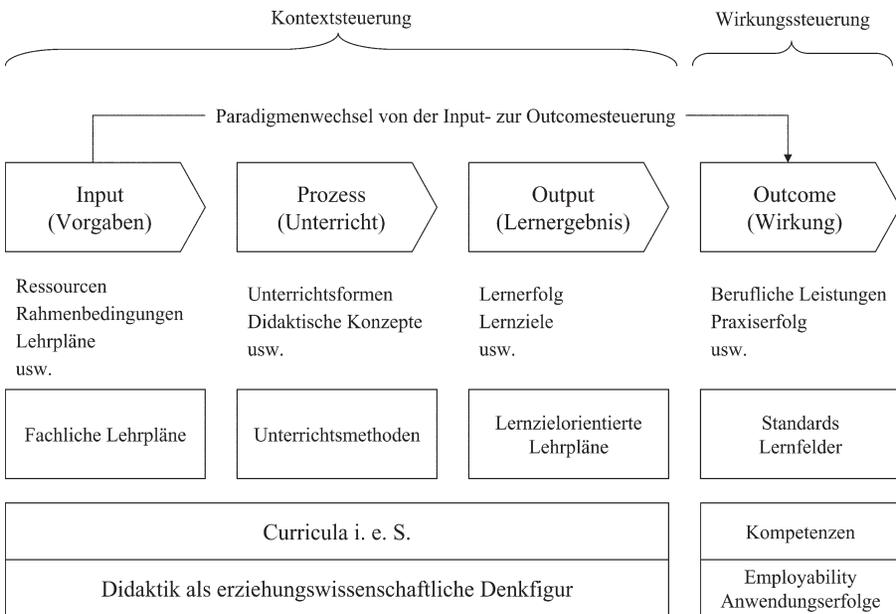


Abbildung 1: Regulierung von Unterricht und Schule

Die Implementation von Standards stellt daher einen Paradigmenwechsel dar, der als Wechsel von Input- zu Outcomesteuerung² (vgl. Klieme et al. 2003, S. 6) bzw.

2 Ich verwende hier den Begriff ‚Outcome‘, während im Klieme-Gutachten von Output gesprochen wird: Während sich ‚Output‘ unmittelbar auf die Ergebnisse von Unterricht bezieht, zielt ‚Outcome‘ für uns auf die Anwendung des Gelernten in Anwendungsfeldern *außerhalb* der Schule. Diese Vorstellung ist für die berufliche Bildung sicherlich einfacher zu vermitteln als für die

von Kontext- zu Wirkungssteuerung (vgl. hierzu van Ackeren 2003) bezeichnet werden könnte. Es wird versucht, das Bildungssystem gleichsam vom anzustrebenden Ergebnis – der beabsichtigten Wirkung – her zu regulieren. Solche Regulierungen sind nicht mehr didaktisch begründet. Sie zielen nur noch *indirekt* auf das Lernen.

Die konzeptionelle Basis: leitende Konzepte

Bildungsstandards sind u. a. durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet (vgl. Klieme et al. 2003, S. 24ff.), wie z. B. Fachlichkeit, Fokussierung auf fachliche Schwerpunkte, kumulativer Wissenserwerb (Stufung des Kompetenzerwerbs), Verbindlichkeit der Standards für alle Schüler, Differenzierung der Kompetenzstufen, Verständlichkeit und Realisierbarkeit. Ohne in eine detaillierte Betrachtung einzelner Merkmale (vgl. hierzu Dilger 2004) einzusteigen, sollen lediglich drei m. E. leitende Konzepte erörtert werden: (1) das Kompetenzmodell, (2) die empirische Fundierung und (3) der Domänenbezug.

(1) Klieme et al. (2003) vertreten einen kognitionstheoretischen Ansatz: Kompetenzen als Dispositionen beschreiben dabei „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.).

Solche Dispositionen³ sind *ursächlich* für ‚richtiges‘ Handeln. Kompetenzen generieren Handeln. *Empirisch* bedeutet dies, dass Kompetenzen über konkrete Handlungen (Performanzbedingungen) zu erfassen sind. Dies deutet auf ein strukturalistisches Verhältnis von Kompetenz und Performanz hin (vgl. Erpenbeck & Rosenstiel 2003), welches mit Chomsky (1957, 1965) als generatives Verhältnis interpretiert werden kann. Konzeptionell von Bedeutung ist, ob diese empirische Annahme zugleich auch eine *didaktische* impliziert, nach der die Kompetenz immer über Veränderungen auf der performativen Ebene ausgelöst wird. Eine m. E. letztlich zurzeit noch offene Frage in der Diskussion (vgl. auch unten).

(2) Im Gutachten selbst wird eher verkürzend der empirische Zugang thematisiert. Demnach sollen zur Überprüfung von Kompetenzen und Teilkompetenzen Aufgaben entwickelt werden. Die ‚richtige‘ Bewältigung von Aufgaben durch Lernende

allgemeine Bildung. Die Differenzierung wird auch von den Vertretern der allgemeinen Bildung vorgenommen (vgl. Herrmann 2003, S. 626). Der in der Expertise von Klieme et al. für die nationalen Bildungsstandards formulierte Anspruch verweist genau auf die Verwertbarkeit des Gelernten in außerschulischen Praxen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 7; Tenorth 2004, S. 654). Im Lichte des Anwendungsbezugs verweisen auch die bekannten Aufgaben aus PISA und TIMSS eben auf die allgemeine Anwendung des Wissens in den gesellschaftlichen Lebensräumen.

3 Bei diesem kognitionstheoretischen Ansatz, den Klieme et al. (2003) vertreten, wird – vereinfacht ausgedrückt – Wissen als ‚im Kopf‘ vorhandene Fakten und Regeln angesehen. Weinert (2001, S. 27f.) spricht von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die er als kognitive oder mentale Struktur auffasst, wobei volitionale und motivationale Aspekte berücksichtigt werden, also keine Reduktion auf eine ‚naive‘ Kognition vorgenommen wird.

soll dabei dann den Rückschluss auf das Vorhandensein (Nicht-Vorhandensein) einer Kompetenz zulassen, wobei konzeptionell im ersten Schritt Kompetenzstufen herausgebildet werden müssen. Dabei wird dann zugleich angenommen, dass sich durch diese Stufung der Kompetenzerwerb abbilden ließe (vgl. Klieme et al. 2003, S. 64ff.). Niveaustufen sind dabei i. S. eines Inklusionsprinzips aufgebaut. Höhere Stufen umschließen niedrigere Stufen. Es wird also ein entwicklungslogischer und somit didaktisch interpretierbarer Ansatz herangezogen, der m. E. aber zweifelhaft ist. Die didaktische Fragestellung würde lauten: Wie kommt der Lerner von einer Stufe auf die nächste (Lernperspektive) und welche Interventionen wären hierfür notwendig (Lehrperspektive)? Dies wird im Klieme-Gutachten letztlich nicht weiter thematisiert: Bildungsstandards geben – gleichwohl das Prinzip der Kumulativität und Skalierung behauptet wird – keine Auskunft über den Kompetenzerwerb.

Im Rahmen der Expertiseforschung sind gerade von Georg H. Neuweg (2001, 2002) einige Beiträge vorgelegt worden, die anraten, die Sichtweise im Klieme – Gutachten auf das Verhältnis von Kompetenz und Performanz und deren instrumentell-empirische Erfassung zumindest zu überdenken. Es geht um die grundsätzliche Frage nach dem Zusammenhang von Kompetenz, Wissen und Können. Folgt man Klieme et al. (2003), so bedarf es lediglich der Formulierung von gestuften Kompetenzmodellen und darauf aufbauend der Entwicklung von Aufgaben. An einer anderen Stelle weisen Klieme et al. (2003, S. 78ff.) unter der Überschrift „Zum Verhältnis von Wissen und Können“ u. a. darauf hin, dass ein höheres „Kompetenzniveau in einer Domäne [...] durch immer stärkere ‚Prozeduralisierung‘ von Wissen charakterisiert“ wäre. An solchen Stellen ist das Gutachten uneindeutig und für den Leser schwierig zu lesen. So wird Wissen hier zu einem empirisch erfassbaren Modus von Kompetenz, hat also einen performativen Anspruch. Wissen und Handeln sind in einem Spektrum abgebildet. Weiter wird dann angemerkt: „Wissen geht auf höheren Niveaustufen in Können über“ (ebenda, S. 79), Können scheint dabei mit prozeduralem Wissen gleichgesetzt zu werden.

Meines Erachtens legen Klieme et al. (2003, S. 72f.) hier ein eher naives Verständnis über den Zusammenhang von Wissen und Handeln zugrunde. So wäre wiederum in Rückgriff auf die Überlegungen von Neuweg (2002) zum tacit knowledge Ansatz auf die Schwierigkeit zu verweisen, *„Können an Hand von Wissen“* zu überprüfen. Neuweg zeigt eine Vielzahl von Unterformen einerseits des trägen und andererseits des impliziten Wissens auf, die es nicht so ohne Weiteres möglich erscheinen lassen, vom Wissen auf das Handeln zurückzuschließen.

Die sich daran dann anschließende Frage lautet: Kann man Dispositionen (Kompetenzen) durch die Beobachtung des Handelns überprüfen? Im Sinne Neuwegs kann man lediglich feststellen, dass wiederholtes kompetentes Handeln prinzipiell beobachtbar ist und dass man vom wiederholten ‚gekonnten‘ Handeln darauf schließen kann, dass etwas vorhanden ist, was als ‚geeignete‘ Kompetenz definiert werden könnte. Kompetenzen werden also nicht vorausgehend festgelegt, sondern werden erst ex post für den Beobachter erkennbar. Das Subjekt handelt, *als ob* eine Handlungskompetenz vorläge (vgl. Neuweg 2005). Dies heißt aber auch, dass Wissen nicht vorausgehend von einem Beobachter definiert und bei einem Zu-Beobachtenden als kompetentes Handeln verifiziert/falsifiziert werden kann, sondern dass Kompetenzen allenfalls – und zwar unter Hinzunahme

intuitiver und nicht-rationaler Fähigkeiten des Beobachters – aus dem erfolgreichen Handeln des Zu-Beobachtenden rekonstruiert werden können. Dies stellt m. E. nicht den empirischen Zugang in Frage, gibt aber Anlass zu zweifeln, ob der empirische Zugang ausreichend elaboriert wurde (vgl. auch Sloane & Dilger 2005, S. 23f.).

(3) Bildungsstandards sollen fachbezogen interpretiert werden und sich in der Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzmodelle niederschlagen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 62). Klieme et al. (2003, S. 18f.) setzen Fach, Domäne und Lerngebiet gleich und führen aus: „Unterrichtsfächer korrespondieren mit wissenschaftlichen Disziplinen, die bestimmte Weltansichten (eine historische, literarisch-kulturelle, naturwissenschaftliche usw.) ausarbeiten und dabei bestimmte ‚Codes‘ einführen (z. B. mathematische Modelle, hermeneutische Textinterpretationen)“ (Klieme et al. 2003, S. 18). Tenorth (vgl. UABB 2004, S. 3) unterscheidet dabei die ‚traditionellen‘ Profile: sprachlich-literaturwissenschaftlich, mathematisch-naturwissenschaftlich, historisch-sozial und ästhetisch-expressiv.

Pragmatisch gewendet müssen fachliche Kompetenzen formuliert werden, die *zum einen* in Verbindung gebracht werden mit den Leitideen des Faches und die *zum anderen* in verschiedene Niveaustufen auszudifferenzieren sind. Fachdidaktisch geht es um die Bestimmung des Gegenstandsbereichs. Dieser ist nicht a priori gegeben, sondern muss entwickelt und begründet werden. Die Gefahr besteht, dass Standards der Öffentlichkeit das Vorliegen eindeutiger fachlicher resp. domänenspezifischer Strukturen vortäuschen. Solche Strukturen müssen aber m. E. erst noch entwickelt werden. Bevor ein fachbezogenes Kompetenzmodell überhaupt entwickelt werden kann, muss die innere Struktur einer Domäne konstruiert werden. Tenorth (2004) spricht von einer ‚Kanonisierung‘, welche durch gesellschaftliche und politische Macht strukturiert sei und nach dem Prinzip der Inklusion und Exklusion funktioniert. „Die Konsequenz ist unvermeidlich Selektivität – des Curriculums in seiner Struktur und der Bildungsarbeit in ihren Wirkungen“ (Tenorth 2004, S. 654).

Übertragung von Bildungsstandards auf die berufliche Bildung

Zwar werden Bildungsstandards nur für den allgemein bildenden Teil des Schulsystems thematisiert. Eine Ausdehnung auf die beruflichen Schulen wird jedoch von Verbänden und Behörden gefordert. So weist beispielsweise Weichhold (2003, o. S.) aus Sicht eines Lehrerverbandes (vlw) darauf hin, dass die „Diskussion um nationale Bildungsstandards auch für die Teilzeitberufsschule geführt werden muss“, jedoch würden die bisherigen Vorgaben nicht ausreichen, um Prüfungsinhalte für eine externe Abschlussprüfung zu formulieren. Im Rahmen der Reformierung des Berufsbildungsgesetzes fordert die Bundesregierung eine länderübergreifende „Definition von Kompetenzstandards im Bereich der berufsbildenden Schulen“ (BMBF 2004, S. 14).

Daneben greifen aber Standards generell bei beruflichen Bildungsgängen, die nach der Rahmenvereinbarung der KMK über die Berufsfachschulen geregelt sind. Laut KMK gilt: „Das Anspruchsniveau für Deutsch, Fremdsprache, Mathematik richtet sich nach den von der Kultusministerkonferenz vereinbarten Standards zum Mittleren Schulabschluss (Beschluss der KMK vom 12.05.1995) unter Berücksichtigung des Berufsbezuges der jeweiligen Fachrichtung“ (KMK 2003, S. 5).

Demnach müssen zum einen die Standards aus dem allgemein bildenden Bereich übernommen werden, zum anderen soll zugleich ein Berufsbezug berücksichtigt werden. Daneben stellt sich die Frage, ob Standards für den Bereich der Berufsausbildung eine regulierende Funktion bekommen sollen und können. Wäre dies der Fall, so wäre zu prüfen, ob Adaptionen möglich und sinnvoll sind.

Aufgabenentwicklung als heimliches Curriculum

Klieme et al. (2003, u. a. S. 62ff.) stellen zwar explizit einen Zusammenhang her zwischen Bildungszielen als normativen Ansprüchen und den geforderten domänenspezifischen Kompetenzmodellen, die vertretene Programmatik insgesamt wird jedoch mit der Betonung von Aufgabenentwicklung m. E. in praxi zugleich ein neues ‚heimliches Curriculum‘ schaffen. So ist es zweifelhaft, ob sich die geforderte Entwicklungslogik des Ansatzes tatsächlich implementieren lässt. Ich vermute eher, dass die Aufgabenentwicklung zur eigentlichen Gestaltungsgröße des Systems wird. Die Erfahrungen aus den internationalen Vergleichsstudien bestätigen diese Befürchtung: So wurden zunächst Aufgaben entwickelt und erst im zweiten Schritt Kompetenzstufen definiert, denen dann die Aufgaben nachträglich zugeordnet wurden (vgl. Prenzel et al. 2001). Mit anderen Worten: Die vorhandenen Aufgaben prägen möglicherweise die Vorstellungen über Kompetenzen und Kompetenzstufen.

Die Autoren des Gutachtens zu den nationalen Bildungsstandards befürchten dies vielleicht auch. Sie haben sehr viele differenzierte Hinweise zu einzelnen Systemmerkmalen wie schulisches Kerncurriculum (Input-Curriculum), individuelle Diagnostik, Schulentwicklung, normative Einordnung der Standards usw. formuliert. Allerdings greift die Implementation eines Programms nicht immer (zwangsläufig) die intendierte Handlungslogik des (wissenschaftlichen) Konzepts auf. Vielmehr wirken hier (zum Teil vorrangig) politische Handlungslogiken. Daher erwarte ich auch für den allgemein bildenden Bereich nicht, dass eine ‚reine‘ Umsetzung des Modells stattfinden wird. Dies zeigt sich beispielsweise aktuell in der Verschiebung von den im Gutachten geforderten Mindeststandards hin zu den sich in der Praxis zurzeit etablierenden Regelstandards.

Wenn man nun das idealtypische Modell der Bildungsstandards auf den beruflichen Bereich übertragen würde und – wie es etwa für Berufsfachschulen notwendig ist – zugleich ein Berufsbezug berücksichtigt werden soll oder – etwa im Fall der Lernfeldcurricula – eine Verbindung zwischen Standards und Lernfeldern vorzunehmen wäre, so muss auf der Verfahrensebene der Frage nachgegangen werden, von welchen Referenzsystemen aus Kompetenzmodelle für Berufe gewonnen werden.

Auch im beruflichen Bereich lässt sich ein Perspektivenwechsel von Input- zu Outcomesteuerung nachzeichnen, so bei der Implementation von Lernfeldern (vgl. Sloane & Dilger 2005). Bereits seit Mitte der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts lässt sich zudem eine kompetenzbasierte Wende (vgl. Arnold 1998) in der Berufsbildung beobachten, die in den europäischen Ländern in ganz spezifische Modelle zur Kompetenzentwicklung und –förderung mündete (vgl. Ertl & Sloane 2005a) und die sich zurzeit politisch in der Formulierung eines europäischen Qualifizierungsraums (vgl. Esser et al. 2005) niederschlägt.

Damit ist ein bildungs- und beschäftigungspolitischer sowie sozialökonomischer Rahmen vorhanden, der durchaus auch – ähnlich wie im Modell nationaler Bildungsstandards – outputorientiert Anforderungen generiert. Dies geschieht jedoch nicht modellbasiert über fachliche Kompetenzmodelle, die von einer Agentur mit Aufgaben unterlegt werden, sondern in einem pragmatischen Prozess durch die Festlegung ‚relevanter‘ Qualifikationen und deren verbindliche Abstimmung durch politische Gremien.

So gesehen entsteht ein interessanter Unterschied zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung. Während im Bereich der allgemeinen Bildung versucht wird, lebensnahe Aufgaben zu entwickeln, die zugleich einer modelltheoretisch begründeten Kompetenzstufe entsprechen, bietet die Lebenspraxis beruflicher Bildung den berufsbildend tätigen Lehrern, Ausbildern und Prüfern lebensreale Aufgaben und Anforderungen an, deren Zuordnung zu einer Modellstufe insbesondere wegen ihrer fachübergreifenden Ausrichtung vielleicht gar nicht ohne Weiteres möglich ist. Zu befürchten bleibt allerdings, dass die in der Berufsbildung generierbaren Aufgaben ggf. bildungspolitisch von denjenigen abgelehnt werden, die zum einen aus modelltheoretischen Erwägungen, zum anderen aus machtpolitischem Kalkül heraus nationale Bildungsstandards durchsetzen wollen.

Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung

Klieme et al. (2003, S. 15, Fußnote 3) grenzen sich explizit vom Kompetenzbegriff der Berufsbildung ab, indem sie ausführen: „Der hier [im Gutachten, P. Sl.] verwendete Begriff von ‚Kompetenzen ist [...] ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz“). In einem Gespräch beim Unterausschuss berufliche Bildung der KMK konkretisiert Heinz-Elmar Tenorth, ein Mitglied der Gutachtergruppe, dies (vgl. UABB 2004). Demnach nimmt die Gruppe die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik diskutierten Kompetenzmodelle als Schlüsselqualifikationskonzepte wahr, denen eine Bindung an einen Lerngegenstand, also an eine Domäne, fehle.

Dies stellt sicherlich eine sehr eingeeengte und verkürzte Rezeption der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur dar (vgl. i. d. S. auch Achtenhagen 2004, S. 22). Zwar lassen sich durchaus ältere Beiträge benennen, die eine so genannte Trias von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz (vgl. z. B. Halfpap 1991) thematisieren, bei der – gerade in betriebspädagogischen Konzepten – vielfach eine Trennung zwischen Methoden- und Fachkompetenz vorgenommen wurde. Auf diese Weise kam es zu einer Reduzierung der Fachkompetenz auf begriffliches Fachwissen; Methodenkompetenz wurde dann in der Tat als inhaltsinvariante Schlüsselqualifikation proklamiert.

Eine genauere Betrachtung v. a. der wirtschaftspädagogischen Theorettradition, etwa Lothar Reetz' (1984) Rezeption der Konzeption Heinrich Roths (1971), zeigt eine Ausrichtung, die durchaus anschlussfähig wäre an das im Klieme-Gutachten vorgestellte Konzept und die in ihrer theoretischen Ausdifferenzierung sogar darüber hinausgeht. Frank Achtenhagen (2005, S. 20ff., insb. Abbildung 1, S. 22) hat diese Argumentationslinie vor Kurzem aufgezeigt und darauf verwiesen, dass die damit verbundenen Kompetenzklassen – Sach-, Selbst- und Sozial-

kompetenz – über Wissensarten wie deklaratives Wissen, prozedurales Wissen und strategisches Wissen operationalisiert und über konkrete Aufgabenstellungen resp. –anforderungen (Performanzebene) überprüft werden können.

Achtenhagen bietet hier eine Variation des kognitionstheoretischen Ansatzes an: Während Klieme et al. (2003, S. 78f.) Wissen der Performanzebene zuordnen, werden Wissensarten von Achtenhagen (2005, S. 22, Abb. 1) der Kompetenzebene zugeordnet. Die von Neuweg (siehe oben, Absatz 1.3, (1)) erhobenen Einwände gegenüber einem Schluss von Wissen auf Können bleiben jedoch bestehen.

Domänenbezug: Fachlichkeit versus Beruflichkeit

Unabhängig von der damit verbundenen Frage des empirischen Rückgriffs von Handlungsbeobachtungen auf Dispositionen und/oder von Wissen auf Können stellt sich fachdidaktisch die Frage nach dem jeweiligen Handeln des Lernenden speziell in schulischen und allgemein in beruflichen Kontexten. So liegt ja auch die eigentliche Innovation für den allgemein bildenden Unterricht darin, dass Bildungsstandards dazu auffordern, Lernen als ‚Tätigkeit‘ zu begreifen. Es geht – wenn man von den Aufgabenstellungen ausgeht – darum, was eine Schülerin konkret tun soll. Wissen wird anwendungsbezogen geprüft. Für die Didaktik beruflicher Bildung ist dies nicht wirklich neu. Für die berufliche Bildung ist die zugleich geforderte Orientierung an Fächern und übergreifenden (traditionellen) Fachprofilen jedoch ein Weg zurück. Es lassen sich insbesondere drei Einwände formulieren:

So gibt es *erstens* auf berufliche Fächer bezogen das Problem, eine Passung zwischen den übergreifenden Fachprofilen – sprachlich-literaturwissenschaftlich, mathematisch-naturwissenschaftlich, historisch-sozial und ästhetisch-expressiv – und den berufsbezogenen Fächern zu finden. Damit hängt unmittelbar als *zweites* zusammen, dass berufliche Fächer vielfach einerseits aus Erfahrungswissen der Praxis und andererseits aus Berufsschultraditionen entstanden sind, die nicht in der von Klieme et al. (2003, S. 67ff., v. a. Abbildung 5, S. 68), v. a. aber in der Rezeption durch Tenorth (2004) bemühten Kanonisierung des Wissens zu passen scheinen. Überhaupt entsteht der Eindruck, dass gleichsam durch die Hintertür ein eher restauratives Verhältnis von Fachlichkeit transportiert wird. *Drittens* wäre noch das Problem der Abstimmung zwischen diesen Profilen und der gleichzeitig geforderten Outcomeorientierung näher zu betrachten. So bleibt auch für die allgemein bildenden Fächer zu fragen, ob nicht wegen des geforderten Anwendungsbezugs ein fächerverbindender, vielleicht sogar fachübergreifender Zugang erforderlich wird (vgl. Klieme et al. 2003, S. 20f.). Dies wird sich m. E. insbesondere auf der Ebene der konkreten Aufgabenentwicklung zeigen, wenn dann rückkoppelnd deutlich wird, dass bestimmte Aufgaben auf ganz unterschiedliche Domänen verweisen, und zwar gleichzeitig.

Bereits oben habe ich darauf verwiesen, dass bei der Entwicklung von Standards die innere Struktur der Domäne entwickelt und verbindlich vereinbart werden muss. Die fachdidaktische Konstruktion geht m. E. der Entwicklung von Kompetenzmodellen voraus. Dies wird sicherlich auch im Bereich der allgemein bildenden Fächer noch zu vielen Detailproblemen und darauf bezogenen Diskursen führen. Eine nahe liegende Möglichkeit der Fokussierung (vgl. Klieme et al. 2003, S. 26) im beruflichen Bereich ist die Orientierung am beruflichen Hand-

lungskontext. So wird u. a. auch von Frank Achtenhagen (2004, S. 22ff.) vorgeschlagen, von Beruf resp. Beruflichkeit als einem übergeordneten, sinnstiftenden thematischen Handlungskontext (der Domäne) auszugehen. Ohne die Diskussion um Lernfelder zu thematisieren verfolgt er hier einen Ansatz, der sich sehr nah an den KMK-Vorgaben zur Entwicklung von Lernfeldcurricula bewegt (vgl. KMK 2000).

So müsste der Standardbildung im beruflichen Bereich eine Festlegung von Handlungskontexten bzw. – in der Terminologie der KMK – von Tätigkeitsfeldern vorausgehen. Diese wiederum sind zweifach zu betrachten: (1) curricular-didaktisch im Hinblick auf die Entwicklung von Lehr-/Lernarrangements und (2) test-theoretisch im Hinblick auf die Überprüfung von Kompetenzen. Abbildung 2 zeigt diesen Zusammenhang auf:

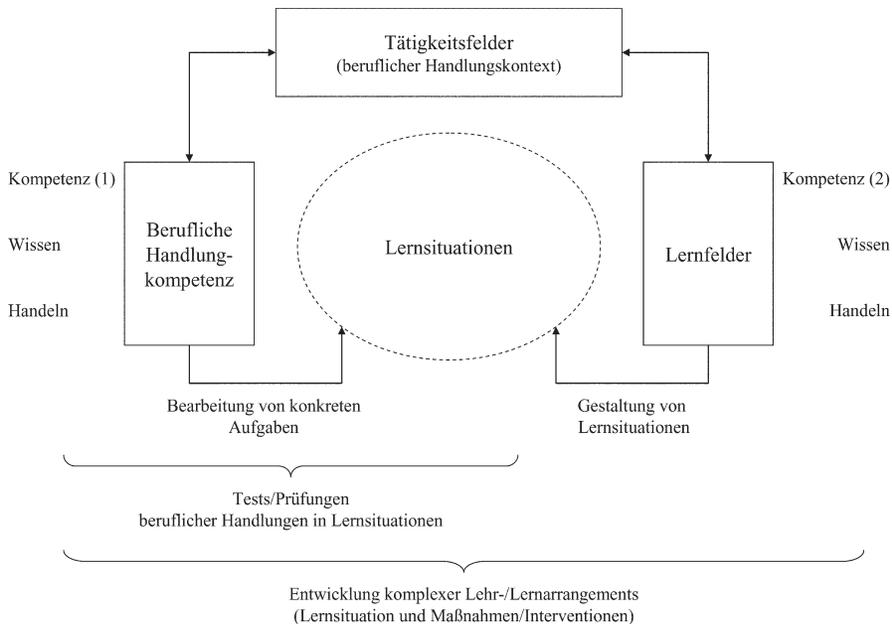


Abbildung 2: Überlegungen zum Zusammenhang von Lernfeldern und Standards

(1) Aus *curricular-didaktischer* Perspektive geht es um die Entwicklung von Lernfeldern. Diese bündeln zentrale berufliche Tätigkeiten (Handlungen), die als Kompetenz- resp. Zielformulierungen präzisiert werden. Kompetenzen sind dabei Beschreibungen konkreter Tätigkeiten. Es wird formuliert, was jemand im Handlungsfeld können soll. Lerninhalte werden als Orientierungshilfe den Lernfeldern zugeordnet. Der verwandte Kompetenzbegriff orientiert sich m. E. an der angelsächsischen Vorstellung von *competency*, demnach sind die Zielbeschreibungen letztlich performativ zu verstehen.⁴ Es geht um die Beschreibung einer guten Arbeitsausführung (vgl. auch Ertl & Sloane 2005b).

4 ... in Abbildung 2 wird dies als ‚Kompetenz (2)‘ gekennzeichnet.

Lernfelder sind zwar auch outcomeorientierte Vorgaben. Sie sind jedoch keine Standards. Vielmehr haben sie eine orientierende Funktion bei der Entwicklung von Lehr-/Lernarrangements. Lernfelder sind Schneidungen von Inhalten und beruflichen Aufgaben. In Form einer Matrix lassen sich dabei fachliche bzw. domänenspezifische Inhalte mit berufsbezogenen Aufgaben verbinden. Die Aufgaben sind performativ und konkretisieren die beruflichen Tätigkeiten. Demgegenüber lassen die Inhalte den Bezug zu (wissenschaftlichen) Fächern zu. Dabei geht es nicht um ein reduziertes begriffliches Fachwissen, sondern vertiefend um fachliche Prinzipien, Leitideen, Verfahren, Begriffe etc. (vgl. auch Tramm 2002; Sloane 2005).

Von Lernfeldern ausgehend sollen Lernsituationen entwickelt werden. Hiermit ist die Entwicklung, Implementation und Evaluation von komplexen Lehr-/Lernarrangements angesprochen. Komplexe Lehr-/Lernarrangements haben als Lerngegenstand Lernsituationen, erweitern diese aber um adäquate Interventionsstrategien der Lehrenden.

Normative Grundlage ist ein zweiter Kompetenzbegriff. Es handelt sich um das Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz (vgl. Bader, 2000; Bader & Müller, 2002). Es manifestiert sich ein bildungstheoretisch-normatives Konzept der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, worauf schon oben eingegangen wurde.⁵

(2) Dieser zweite Kompetenzbegriff entspricht dem angelsächsischen Konzept der *competence*, ist generativ zu verstehen und kann in der auf Roth zurückgehenden Theorietradition – wie Frank Achtenhagen (2005) gezeigt hat – durchaus kognitionstheoretisch gedeutet werden (ähnlich auch Dilger 2004, 31f.). Hier ist dann auch ein *testtheoretischer* Zugang i. S. von Standards möglich. Es lassen sich, basierend auf Lernfeldern und eingebunden in Lernsituationen, lebensweltnahe, komplexe Aufgabenstellungen zur Überprüfung von beruflicher Handlungskompetenz entwickeln.

Lernsituationen so zu verstehen heißt, sie als Performanzbedingungen einer für das Subjekt objektiv vorhandenen ökonomisch-technischen Welt zu begreifen. Bezogen auf das Konzept der Bildungsstandards hieße dies, einen Weg zu haben, realistische lebensweltnahe Aufgaben entwickeln zu können.

Literatur

- Achtenhagen, F. (2005): Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 8: Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung / Lebenslanges Lernen. Online: http://www.bmbf.de/pub/expertisen_zd_konzept_grundlagen_fn_bildungsbericht_bb_wb_III.pdf, Stand: August 2005.
- Arnold, R. (1998). Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94, S. 496–504.
- Bader, R. (2000): Konstruieren von Lernfeldern – eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: R. Bader /

5 ... dies wird in Abbildung 2 als ‚Kompetenz (1)‘ gekennzeichnet.

- P. F. E. Sloane (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze im Lernfeldkonzept. Beiträge aus den Modellversuchsverbänden Nele / Seluba, Markt Schwaben 2000.
- Bader, R. & Müller, M. (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz: Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Die berufsbildende Schule, Heft 6, Jg. 54, 2002, S. 176–182.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2004): Eckwerte Reform berufliche Bildung, Stand: 09.02.2004 Online: http://www.bmbf.de/pub/eckwerte_bbig_reform.pdf, Stand: Mai 2004.
- Chomsky, N. (1957): Syntactic Structures. Mouton 1957.
- Chomsky, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge 1965.
- Dilger, B. (2004): Kompetenz als Standard der Bildung (von Standards). In: Köln WP, 19. Jg., Heft 36, 2004, S. 11–35.
- Dubs, R. (1998): Qualitätsmanagement für Schulen, hrsg. vom Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, St. Gallen 1998.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (Hrsg.) (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003.
- Ertl, H. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.) (2005a): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive. Paderborn.
- Ertl, H. & Sloane, P. F. E. (2005b): Einführende und zusammenführende Bemerkungen: Der Kompetenzbegriff in internationaler Perspektive. In: Ertl, H. & Sloane, P.F.E. (Hrsg.) (2005): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive, Paderborn, S. 4–21.
- Esser, F.-H. et al. (2005). Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells. Papier der Abteilung Berufliche Bildung des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH). Berlin 2005.
- Hameyer, U., Frey, K. & Haft, H. (1983): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983.
- Halfpap, K. (1991): Ganzheitliches Lernen im Unterricht kaufmännischer beruflicher Schulen. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 39. Jg. 1991, Heft 3, S. 235–252.
- Herrmann, U. (2003): „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg. Heft 5, 2003, S. 625–639.
- Klieme, E. (2004): Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. In: Z. f. Päd, 50. Jg. Heft 5, 2004, S. 625–634.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihrer Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Online: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf>, Stand: August 2005.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i.d.F. vom 22.10.2004. Online: <http://www.kmk.org/doc/beschl/RVBFS04-10-22.pdf>, Stand: August 2005.
- Neuweg, G. H. (2001): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. 2., korr. aktual. Aufl. Münster 2001.
- Neuweg, G. H. (2002): Wenn die einen nicht können, was sie wissen, und die anderen nicht wissen, was sie können. In: Baumgartner, P. & Welte, H. (Hrsg.): Reflektiertes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. Innsbruck, Wien 2002, S. 86–103.

- Neuweg, G. H. (2005): Die Tacit Knowledge View. Konturen eines Forschungsprogramms. In diesem Heft, S. 557–573.
- North, D. C. (1990/92): Institutions, Institutional Change and Economic Performance, Cambridge; dt.: Institutionen, institutioneller Wandel und Wirtschaftsleistung. Tübingen 1990/92.
- Picot, A. (1991): Ökonomische Theorie der Organisation – Ein Überblick über neuere Ansätze und deren betriebswirtschaftliches Anwendungspotenzial. In: Ordelheide, D., Rudolph, B. & Büsselmann, E. (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie. Stuttgart 1991, S. 143 – 170.
- Picot, A., Dietl, H. & Franck, E. (1999): Organisation, Stuttgart 1999.
- Prenzel, M., Rost, J., Senkbeil, M., Häußler, P. & Klopp, A. (2001): Naturwissenschaftliche Grundbildung. Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 192–250.
- Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik: Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn 1984.
- Rost, J. (2004): Psychometrische Modelle zur Überprüfung von Bildungsstandards anhand von Kompetenzmodellen. In: Z. f. Päd. 50. Jg., Heft 5 2004, S. 662–678.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971.
- Schmiel, M. (1978): Einführung in fachdidaktisches Denken. München 1978.
- Sloane, P. F. E. (2005): Kompetenzen und Kompetenzniveaus in der beruflichen Domäne von Wirtschaft und Verwaltung: Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Lernfelder. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, Landesverband NRW e.V. (Hrsg.): Bildungsstandards für die berufliche Bildung II. Handlungserfordernisse. Dokumentation der 2. Tagung vom 17. Januar 2005 in Duisburg. Düsseldorf 2005.
- Sloane, P. F. E. & Dilger, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des 'Konzepts der nationalen Bildungsstandards' auf die berufliche Bildung. In: <http://bwpat.de>. Stand: September 2005.
- Tenorth, H.-E. (2004): Bildungsstandards und Kerncurriculum. Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg. Heft 5, S. 650–661.
- Tramm, T. (2002): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: Bader, R. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn 2002.
- UABB (2004): Gespräch zwischen Herrn Prof. Dr. Tenorth (Humboldt Universität Berlin) und dem Unterausschuss für Berufliche Bildung über Bildungsstandards in beruflichen Bildungsgängen anlässlich seiner 244. Sitzung am 17. / 18.06.04, Ziffer 2. Abgestimmtes Wortprotokoll, unveröffentlichtes Protokoll. Bonn 2004.
- Van Ackeren, I. (2003): Zur Diskussion um Bildungsstandards in Deutschland: Internationale Erfahrungen wahrnehmen und nutzbar machen. Beitrag für die GEW. Online: http://www.gew.de/Binaries/Binary3766/Bildungsstandards_in_Deutschland.pdf, Stand: August 2005.
- Weichhold, M. (2003): Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Online: <http://www.vlw.de>, Stand: Mai 2004.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001, S. 17–31.