

# Referierte Beiträge

PETER F. E. SLOANE / BERND GÖSSLING

## Zur Entkopplung von Input-Faktoren und Outcome-Zeremonien im Diskurs um den Deutschen Qualifikationsrahmen

Eine gesellschafts- und diskurstheoretische Analyse

**KURZFASSUNG:** Der vorliegende Beitrag möchte eine gesellschafts- und diskurstheoretische Sichtweise auf die Steuerung von Bildung anbieten und dies anhand einer Fallstudie zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) konkretisieren. Der DQR wird institutionentheoretisch als Steuerungsinstrument gefasst, das auf die Komplementarität von System und individuellem Handeln verweist.

Grundlage für die Fallstudie ist eine umfangreiche Analyse von Texten. Dieser Textkorpus umfasst sowohl Dokumente, die im DQR-Aushandlungsprozess entstanden sind, als auch Transkripte von Interviews mit bildungspolitischen Akteuren sowie wissenschaftliche Texte, die aus einer Beobachterperspektive entstanden sind. Aus der Textanalyse ergeben sich 5 Episoden, die zentrale Schwierigkeiten und Inkonsistenzen bei der DQR-Entwicklung aufgreifen. Es zeigt sich, dass insbesondere neo-institutionentheoretische Ansätze, aber auch transaktionskosten- und signaltheoretische Überlegungen geeignet sind, Konstruktionsentscheidungen zu explizieren und so letztlich zu einer Konzeptionalisierung von Steuerung im DQR-Kontext zu kommen.

Zu den zentralen Befunden gehört, dass sich das Konzept der Wirkungssteuerung als unhinterfragt gültiger Steuerungsmythos erweist. Statt zu einer Überprüfung von individuellen Kompetenzen kommt es jedoch eher zu einer Akkreditierung von bestehenden formalen Bildungsgängen. Der DQR wird in der Praxis wie ein Input-Instrument gehandhabt und *Outcome*-Orientierung lediglich zeremoniell eingeführt. Gleichzeitig wird der DQR bildungspolitisch zur Uminterpretation von bisherigen Bewertungsmustern für Bildungsgänge genutzt und bewirkt außerdem einen Rückkopplungseffekt für die Ordnungsmittelarbeit.

**ABSTRACT:** This article aims to provide a sociological and discursive perspective on the governance of education. This is specified by a case study about the German qualifications framework (DQR). From an institution-based view the DQR is seen as a governance tool pointing to the complementarity of systems and individual behavior.

This case study is based on a comprehensive review of texts. The text corpus includes documents, which were generated within the DQR negotiating process, as well as transcripts of interviews with education policy makers and scientific texts that were written in an observation mindset. The text analysis led to 5 episodes, which summarize key problems and inconsistencies in the DQR development. It turns out that in particular neo-institutional theory approaches as well as transaction cost and signaling theory considerations are suitable to explain DQR design decisions and thus ultimately help to conceptualize educational governance in the context of the DQR.

It can be shown that outcome-orientation becomes an unquestioned valid governance myth. Instead of diagnosing individual competence, existing formal training programs are accredited. In practice the DQR is handled like an input-oriented tool and outcome-orientation is merely introduced ceremonially. At the same time the DQR concept is used to reinterpret existing value assignments for educational programs and influences furthermore the development of curricula.

## Vorbemerkungen

Lehren und Lernen sind in hohem Maß institutionalisierte soziale Prozesse. Curricula, Prüfungsanforderungen usw. sind Regelwerke (Institutionen), die diese Prozesse regulieren. Unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen sind an der Entwicklung und der Umsetzung solcher Regelwerke beteiligt. In den letzten Jahren hat es einen Paradigmenwechsel von sogenannten Input-Vorgaben zu *Outcome*-Vorgaben gegeben. Diese allgemeine Feststellung begründet den Aufbau unserer Überlegungen, die wir einleitend anhand von erkenntnisleitenden Fragen strukturieren:

(1) Wie steuert man Bildungssysteme? Wir fokussieren dies auf die Frage nach der Steuerung des beruflichen Bildungssystems und hier insbesondere auf die berufliche Ausbildung im Dualen System. Uns interessiert eine Theorie der Steuerung von Bildung resp. Bildungseinrichtungen. Wir wollen dies institutionentheoretisch begründen. Dabei haben sich einige zentrale Fragen ergeben, die wir gleichsam mit bearbeiten müssen. Dies kennzeichnet den Aufbau und die Diktion des vorliegenden Beitrages:

Wir entwickeln die Fragestellung in Kapitel 1 aus der allgemeinen Überlegung heraus, wie man pädagogisches Handeln, also die Tätigkeit von Pädagogen, steuert. Dies nötigt zu Rückversicherung in curriculumtheoretischen Überlegungen und führt zu einer synoptischen Auflistung von letztlich sehr unterschiedlichen Steuerungsinstrumenten. Hiermit meinen wir Lehrpläne, Standards, Ausbildungsordnungen etc.

(2) Wie erfasst und beschreibt man Steuerungsinstrumente? Die Theorie der Steuerung von Bildung ist keine pädagogische Theorie i. e. S. Nichtsdestotrotz ist Sie zweifellos von sozialwissenschaftlichem Interesse und für die pädagogische Arbeit von großer Bedeutung. Es geht aber letztlich um die gesellschaftstheoretische Frage, nach dem Verhältnis von individuellem Handeln und Gesellschaft. Dies nötigt zu Überlegungen im Hinblick auf theoretische Erklärungsmodelle. Dabei rekonstruieren wir in Kapitel 2 punktuell die Überlegungen von PARSONS, LUHMANN und HABERMAS, um zu einem gesellschaftstheoretischen Referenzrahmen zu kommen. Dieser wird außerdem um diskurstheoretische Überlegungen erweitert. Immer geht es dabei darum, wie Handlungsregulative entstehen und wirken. Ausgehend von diesem zu entwickelnden Forschungsrahmen lässt sich die Forschungsfrage dann gesellschafts- und diskurstheoretisch präzisieren.

(3) Was geschieht, wenn ein neues Steuerungsinstrument implementiert wird? Wir betrachten die Implementation des DQR in Kapitel 3 als Fallstudie und zeichnen an diesem Beispiel nach, wie sich die Systemanpassung vollzieht. Dabei nehmen wir eine neo-institutionentheoretische Sicht ein, die wir punktuell um transaktionskosten- und signaltheoretische Aspekte ergänzen.

## 1. Entwicklung der Fragestellung

### 1. 1 Über die Steuerung pädagogischen Handelns

Formale Bildung findet in einem regulierten Raum statt. Mit anderen Worten, die Tätigkeit von Pädagogen und Pädagoginnen<sup>1</sup> wird reguliert. Solche Vorgaben werden

1 Nachfolgend werden keine geschlechtsspezifischen Unterscheidungen vorgenommen. Sprachkonstruktionen wie PädagogInnen u. ä. sollen aus Gründen der Lesefreundlichkeit entfallen. Es

in Curricula festgehalten. Curricula i. e. S. sind dabei alle Texte, die auf intendierte Lernprozesse zielen (vgl. HAMEYER 1983: 29; BEAUCHAMP 1968: 77), während Curricula i. w. S. darüber hinaus alle Informationen zur Entwicklung einer solchen ‚Vorgabe‘ einbeziehen (vgl. HAMEYER/FREY/HAFT 1983: 21).

Dies ist eine *curriculumtheoretische* Betrachtung des pädagogischen Handelns, die auf einer letztlich erziehungswissenschaftlichen Reflexion des curricularen Entwicklungsprozesses basiert (vgl. KÖNIG 1978: 165) und dabei einbezieht, wer an einem solchen Prozess beteiligt werden muss (vgl. HAMEYER 1983).

Nun ist berufliche Bildung als Gegenstand immer schon im Spannungsverhältnis von Verwertungsorientierung auf der einen und pädagogischen Ansprüchen auf der anderen Seite angesiedelt, was wiederum bedeutet, dass sich das pädagogische Handeln in diesem Feld immer auch in einem Dualismus gegensätzlicher Interessen entfaltet. Daher steht die Entwicklung von Vorgaben für die pädagogische Arbeit in Schulen, Betrieben und anderen Lernorten unter speziellen Bedingungen, die sich in der curriculumtheoretischen Reflexion, eben der Entwicklung von Lehrplänen und anderen Vorgaben, niederschlagen muss.

Dabei gehen wir davon aus, dass die Verständigung über einen Lehrplan oder über eine andere Ordnungsunterlage im Diskurs gesellschaftlicher Gruppen stattfindet. Wir folgen hier dem deutschen Governance-Modell: Die Entwicklung politischer Vorgaben erfolgt über Absprachen zwischen gesellschaftlichen Gruppen (korporatives Prinzip), jeweils auf der Grundlage staatlicher Strukturvorgaben (vgl. u. a. GREINERT 1995 und VOELZKOW 2009).

Die hier vorgenommene Begriffsverwendung macht zugleich deutlich, dass wir im Folgenden mit dem Konstrukt ‚curriculare Vorgaben‘ alle denkbaren Texte meinen, die auf den Tätigkeitsraum der Pädagoginnen einwirken und dass es sich bei ‚Lehrplänen‘, aber auch bei Konzepten wie ‚Prüfungsordnungen‘, ‚Qualifikationsrahmen‘ und ‚Bildungsstandards‘ um jeweils besondere curriculare Vorgaben handelt, deren Besonderheit darin liegt, dass sie in jeweils speziellen Diskursen entwickelt werden.

Betrachtet man nun diesen Ausgangspunkt *institutionentheoretisch*, so handelt es sich in einer ersten nominaldefinitiven Annäherung<sup>2</sup> bei den angedeuteten curricularen Vorgaben um ‚Institutionen‘. Diese können hier mit NORTH (vgl. 1990: 4) als Regulative des Handelns definiert werden, die festlegen, was die einzelnen sozialen Akteure voneinander erwarten können (vgl. PICOT/DIETL/FRANK 1999: 11). Es handelt sich somit um gesellschaftliche Regeln. Bezogen auf das Handeln von Pädagoginnen geht es darum, was diese zu tun resp. zu unterlassen haben.<sup>3</sup>

In der deutschen Berufsbildung findet sich eine Vielzahl derartiger Institutionen. Dazu zählen beispielsweise traditionelle Fachlehrpläne, die Inhalte für Bildungspro-

wird eher zufällig die weibliche oder männliche Form gewählt, das jeweils andere Geschlecht wäre dann vom Leser immer mitzudenken.

- 2 Tatsächlich ist der Institutionenbegriff letztlich wiederum sehr unterschiedlich interpretierbar. Auch wir haben in unserem vorliegenden Beitrag das Problem, dass wir auf jeweils unterschiedliche Akzentuierungen eingehen müssen. An dieser Stelle folgen wir der Definition von NORTH (in Anlehnung an SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD 2004) als Handlungsregulative. Bei der späteren Berücksichtigung von institutionen- und genauer genommen auch von neo-institutionentheoretischen Konzepten müssen notwendigerweise Modifikationen des Institutionenbegriffs vorgenommen werden.
- 3 Schon durch diese institutionentheoretische Interpretation von Curricula verlassen wir eine genuine pädagogische Argumentation. Steuerungsinstrumente für pädagogisches Handeln untersuchen wir hier sozialwissenschaftlich. Was der Pädagoge als Curriculum liest, versucht der Sozialwissenschaftler als Institution zu verstehen.

zesse vorschreiben sowie neuere lernfeldorientierte Curricula, die Lernergebnisse und -prozesse über didaktisch aufbereitete Handlungsfelder konkretisieren. Darüber hinaus geht auch von zentralen Kammerprüfungen und von Qualifikationsrahmen eine steuernde Wirkung aus, ohne dass diese explizit beabsichtigt sein muss (siehe auch Kapitel 2).

Man kann die unterschiedlichen Regulative des Handelns anhand eines hypothetischen Bildungsprozesses gliedern und dementsprechend zwischen (i) *Input*-Instrumenten, (ii) *Prozess*-Instrumenten, (iii) *Output*-Instrumenten und (iv) *Outcome*-Instrumenten unterscheiden (vgl. SLOANE 2010: 216; SLOANE/DILGER 2005: 5; DUBS 1998: 34)<sup>4</sup>:

Phasen	<i>Input</i> : Vorgaben	<i>Prozess</i> : Unterricht	<i>Output</i> : Lern- ergebnisse	<i>Outcome</i> : Anwendung des Gelernten
Merkmale	Ressourcen Rahmenbedingungen Fächer usw.	Unterrichtsformen Didaktische Konzepte usw.	Lernerfolge Lernziele Prüfungen usw.	Berufliche Leistungen Praxiserfolge usw.
Mögliche Steuerungs- instrumente (idealtypisch)	Fachliche Lehrpläne (Rahmenlehrplan- typ A)	Methodenvorgaben	Lernzielorientierte Lehrpläne	Lernfeldcurricula (Rahmenlehrplan- typ B) Ausbildungsordnungen EQR/DQR Standards
Referenz- konzepte	Didaktik Bildung			Arbeitsmarkt Employability
Beispiele (real- typisch)	(alte) Ausbildungs- ordnungen Fachlehrpläne, z.B. für das berufliche Gymnasium	z.T. indirekt in Vorwor- ten von Rahmen- lehrplänen	(neue) Ausbildungsordnungen Lernfeldcurricula EQR/DQR Bildungsstandards	
			Zentrale berufliche Abschlussprüfungen Zentralabitur	
Steuerungs- philosophie	Kontextsteuerung			Wirkungssteuerung

Abb. 1: Curriculare Steuerungsinstrumente (modifiziert entnommen: SLOANE 2010: 216).

Wie noch zu zeigen sein wird, bringen diese Steuerungsinstrumente ganz unterschiedliche Ansprüche und Steuerungslogiken in die Berufsbildung ein. Schon jetzt kann allerdings festgehalten werden, dass es zu einer Mehrfachregulierung des Bildungsraums kommt, was v. a. an der Rezeption dieser Instrumente durch die jeweiligen politischen, administrativen und pädagogischen Akteure liegt. Es kann durchaus kritisch gefragt werden, ob sich ein Bildungssystem so steuern lässt und inwiefern einzelne Instrumente ihre Steuerungswirkung entfalten können.

So weist u.a. Michael F. D. YOUNG (vgl. 2002: 55) darauf hin, dass viele der bereits eingeführten Qualifikationsrahmen nicht wirklich die mit ihnen verbundenen

4 Dabei ist zu beachten, dass es sich hierbei um eine analytische Zuschreibung handelt. Unser Beitrag zeigt allerdings auch, dass sich eine bildungspolitisch behauptete Zuordnung z.B. des DQR als *Outcome*-Instrument in der bildungspolitischen Praxis nicht halten lässt. Das Instrument wird in praxi wie ein *Input*-Instrument gehandhabt, was zu zeigen sein wird.

Ziele erreichen konnten. Und RAUNER/WITTIG (vgl. 2009: 33) bezweifeln generell, ob sich mit dem Einsatz neuer Steuerungsinstrumente die jeweiligen Probleme eines bestehenden Systems überwinden lassen. Im deutschen Kontext hat SLOANE (vgl. 2008: 69) frühzeitig darauf hingewiesen, dass für eine Förderung lebenslangen Lernens ein Qualifikationsrahmen nur dann wirkungsvoll ist, wenn gleichzeitig die Zugänge zum Erwerb und Ausbau von Qualifikationen erleichtert werden.

## 1.2 Der DQR: Zur Implementation eines neuen Steuerungsinstruments

Wir möchten in diesem Beitrag die Frage untersuchen, wie sich die Implementation von ‚neuen‘ Steuerungsinstrumenten vollzieht. Wir bewegen uns hier in der deutschen Diskussion, genau genommen geht es also um die Implementation eines Verfahrens innerhalb des Kontexts der deutschen beruflichen Bildung<sup>5</sup>. Wir werden uns dabei mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen als erkenntnisleitendem Beispiel beschäftigen. Es gilt daher drei Besonderheiten zu berücksichtigen:

- (1) Der Deutsche Qualifikationsrahmen ist ein Instrument, welches auf der Grundlage des so genannten Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) als nationaler Qualifikationsrahmen entwickelt wird.<sup>6</sup> Mit ihm soll die gesamte Bildung, einschließlich der schulischen Allgemeinbildung, der beruflichen Bildung, der Hochschulbildung und der Weiterbildung in einem gemeinsamen Raster zusammengeführt werden. Es geht daher um eine spezielle Implementation von europäischen Vorgaben in einem deutschen Arbeitszusammenhang (vgl. z. B. SLOANE 2008 und AK DQR 2011).
- (2) Wir führen unsere Analysen auf der Grundlage der Verankerung in der Berufsbildung durch und ‚schauen‘ daher gleichermaßen aus einer beruf- und wirtschaftspädagogischen Perspektive auf diesen Rahmen.
- (3) Der Qualifikationsrahmen ist ein *Outcome*-orientiertes Instrument. Mit seiner Implementierung wird zugleich ein grundsätzlicher Paradigmenwechsel von einer Kontextsteuerung zu einer Wirkungssteuerung angezeigt, der schon in anderen Instrumenten, etwa den Bildungsstandards, in kompetenzbasierten Lehrplänen (Lernfelder, Studienmodule usw.) angelegt ist.

## 2. Zur Entwicklung eines Forschungsrahmens zur institutionentheoretischen Analyse

Den erwähnten Steuerungsinstrumenten (vgl. insb. Abbildung 1) ist gemeinsam, dass sie erlassen wurden, um auf das Handeln von Akteuren einzuwirken, wobei

- 5 Durch die Untersuchung der Entwicklung und Rezeption curricularer Vorgaben werden allgemeine Fragen aufgeworfen, die für alle Bildungsbereiche relevant sind. Gleichzeitig sind mit Qualifikationsrahmen und Bildungsstandards Instrumente angesprochen worden, die sich auf die gesamte Bildung beziehen. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich jedoch auf die Problematisierung der Fragen, die sich bei der Implementation des DQRs für die berufliche Bildung und insbesondere die korporativ gestaltete duale Berufsausbildung ergeben.
- 6 Da es sich um einen noch nicht abgeschlossener Prozess handelt, besitzen viele unserer Ausführungen stets einen vorläufigen Charakter. Da viele, der mit dem DQR befassten Akteuren diesen als „living document“ verstehen, kann davon ausgegangen werden, dass die Vorläufigkeit eines der bleibenden Kennzeichen des DQRs darstellt.

diese Instrumente jeweils für sich durchaus unterschiedliche Funktionen haben. So zielen Lernfelder auf unterrichtliche Entscheidungen von Lehrkräften, während Bildungsstandards auf die Veränderung des Systems und somit eigentlich auf politische Akteure zielen<sup>7</sup>. Daher müsste man genau genommen immer auch zusätzlich in den Blick nehmen, wer durch die jeweiligen Institutionen ‚gesteuert‘ wird. Hierbei kann dann wiederum zwischen einer direkten und einer indirekten Wirkung unterschieden werden. Ein typisches Beispiel für ein indirekt wirkendes Instrument wären Prüfungsordnungen und die daraus zu entwickelnden Prüfungen. Die indirekte resp. informelle Wirkung ist diejenige auf Lehrkräfte und Ausbilder, zugleich gibt es eine direkte resp. intendierte Wirkung auf die Entwickler und Durchführer von Prüfungen.

Diese Auflistung zeigt, dass es keine einfache Implikation in der Form gibt, dass das politische System Institutionen entwickelt, die dann im pädagogischen System entsprechende Wirkungen entfalten. Es wird sichtbar, dass genauer geklärt werden muss, was beispielsweise mit einem politischen, einem pädagogischen bzw. einem ökonomischen System gemeint ist, was entsprechende pädagogische oder politische Handlungen sind und wie das Verhältnis zwischen solchen möglichen Systemen auf der einen und konkreten Handlungen auf der anderen Seite ist. Dies sind u. E. gesellschaftstheoretische Fragen. Daher muss, um eine institutionentheoretische Analyse vornehmen zu können, geklärt werden, wie der gesellschaftstheoretische Zusammenhang zwischen System<sup>8</sup> und Handeln modelliert werden kann.

## 2.1 Zur Entwicklung eines gesellschaftstheoretischen Referenzrahmens

Wenn man Institutionen als Regulative für das Handeln versteht, also als normative und i. d. R. gesellschaftlich gewollte, begründete Vorgaben, so stellt sich – wie die Beispiele zeigen – eigentlich die Frage, wie das Verhältnis zwischen diesen Vorgaben und dem individuellen Handeln theoretisch erklärt werden kann. Dabei werden schon auf der Ebene der Begriffe Assoziationen, insbesondere zur Systemtheorie angesprochen, die es zu klären gilt. Die Begriffe selbst, z. B. „Bildungssystem“, „politisches System“, „Erwerbssystem“ entstammen genau genommen der Alltagssprache.

Es geht daher um das Verhältnis von Handeln (Prozess) und System (Struktur) oder – wie Helmut WILLKE (1978) in einer Gegenüberstellung der Ansätze von TALCOT PARSONS und NIKLAS LUHMANN formuliert, um das Verhältnis von Teil und Ganzem: Der Teil sind die individuellen Handlungen. Das Ganze ist das abgestimmte Gefüge der Handlungen aller, das sich in einer institutionalisierten Gesellschaft findet, wobei dem Gedanken dieses Papiers folgend, Institutionen eine Kodifizierung solcher Regeln in Ordnungsmustern wären. Wichtig ist in diesem Kontext, dass jegliche

7 Auch hier zeigen sich bei genauerer Betrachtung im Laufe der Zeit Verschiebungen. So wurden Bildungsstandards (vgl. KLIEME et al. 2003; KLIEME 2004, vgl. weiterhin SLOANE 2005; 2007) eingeführt, um eine Systemverbesserung herbeizuführen. Tatsächlich werden Bildungsstandards aber auch von Lehrkräften rezipiert, so dass sie Einfluss in Richtung der pädagogischen Akteure entfalten. So gesehen gibt es durchaus eine Differenz zwischen konzeptionell behaupteter und tatsächlicher, rezeptionsbedingter Wirkung von Steuerungsinstrumenten.

8 Weiter oben sprechen wir schon von dem Zusammenhang zwischen Gesellschaft und individuellem Handeln (S. 1). Wir interpretieren Gesellschaft hier als System. Politik, Ökonomie, Erziehung verstehen wir als gesellschaftliche Subsysteme. Letztlich kommen wir zu einer systemtheoretischen Deutung des Spannungsfeldes zwischen „Individuum und Kollektiv“ (= Handeln und Gesellschaft).

Form sozialen Handelns, also auch pädagogisches Handeln, nicht aus diesem Spannungsfeld zu lösen ist. Das Individuum braucht einerseits die Gesellschaft, um als soziales Wesen ‚sein‘ zu können und andererseits wird es durch die gleichen ihn selbst konstituierenden gesellschaftlichen Regeln und Institutionen als Individuum eingeschränkt, potentiell entindividualisiert. Ohne auf die vielen möglichen soziologischen Konzepte eingehen zu können, nehmen wir die erwähnte Synopse von WILLKE (1978) als Ausgangspunkt, um die Fragestellung weiterzuentwickeln:

Demnach geht es letztlich um den Unterschied zwischen einer eher funktionalistischen und einer eher systemtheoretischen Interpretation des Verhältnisses von individuellem Handeln zu gesellschaftlichen ‚Systemen‘ bzw. ‚Systembedingungen‘. In der PARSONS'schen Konzeption sind Systeme Rahmenbedingungen für das Handeln. Es sind übergreifende Ordnungsmuster, die i. S. eines verinnerlichten Orientierungssystems das Handeln leiten (vgl. PARSONS 1975: passim). Demgegenüber geht LUHMANN davon aus, dass es emergente Ordnungen gibt, die sich in systembedingten Strukturen und Prozessen zeigen. Durch die Strukturen, die es einem System ermöglichen, bestimmte Selektionsmuster zu präferieren und andere zu negieren, haben soziale Systemen die Fähigkeit sich selbstreferentiell weiterzuentwickeln (vgl. WILLKE 1978: 382f.). Systemprozesse wiederum sind eine Folge von Verknüpfungen von Handlungen in der Zeit, wobei es dem System möglich ist Prozesse abzurufen. Durch Strukturen und Prozesse führen Systeme bestimmte Handlungen aus, während andere Möglichkeiten nicht genutzt werden. Solche alternativen Handlungen bleiben aber als symbolische Repräsentation virtuell erhalten und können selbstreferentiell reaktiviert werden. So kommt es zu Veränderungen in einem System (vgl. WILLKE 1978: 353).

Für die bisherigen Überlegungen zur Institutionalisierung bzw. zur Veränderung von Institutionen ergeben sich, je nachdem, ob man der PARSONS- oder der LUHMANN-Position folgt, unterschiedliche Konsequenzen:

- (1) Gemäß der funktionalistischen Position (PARSONS) wären Institutionen Ordnungsmuster, die das Handeln normieren. Die basale Einheit des Systems wäre das Handeln der Akteure (action unit), die auf Ordnungsmuster aufbauend handeln. Dies rückt die Akteure (Lehrer, Prüfer, Verwalter) des pädagogischen Systems in den Mittelpunkt der Überlegungen.
- (2) I. S. der selbstreferentiellen Position (LUHMANN) sind Systeme in sich geschlossene Einheiten, die sich über strukturelle und prozessurale (funktionale) Selektionsprozesse weiterentwickeln. Dabei entstehen emergente Ebenen, gemeint sind Sinnebenen, die Eigenschaften haben, die sich nicht aus ihren Teilen erklären lassen. Dies rückt den Prozess der Institutionenbildung und -adaption in den Mittelpunkt der Überlegungen<sup>9</sup>. Systeme sind autopoetische Handlungseinheiten, die in ihrem Struktur- und Prozesszusammenhang gesehen werden müssen, dabei steuern Systeme andere Systeme, wobei LUHMANN (1989: 5) darauf verweist, wie begrenzt sich letztlich die Steuerungsmöglichkeiten eines Systems (z. B. des politischen Systems) auf ein anderes System (z. B. das Bildungssystem) schon aufgrund der Selbstreferentialität aller zukunftsöffener

9 „Institutionen“ wären daher Strukturen eines komplexen Systems, die „es dem System [ermöglichen], nur bestimmte Selektionsmuster in der Verknüpfung der Elemente zu realisieren“ (WILLKE 1978: 382f.).

Systeme (ebd: 7) darstellt, weil jedes System sein Emergenzniveau aus eigenen spezifischen Gesetzmäßigkeiten entwickelt.

Die von uns im ersten Kapitel aufgezeigten traditionellen Steuerungsinstrumente in der Berufsbildung sowie die schon angedeuteten politischen Zusammenhänge um den DQR machen eine Adaption dieser beiden Positionen schwierig. Insbesondere der Zusammenhang zwischen versprachlichten Institutionen (Lehrplänen, Ordnungsunterlagen, Bildungsstandards, Qualifikationsrahmen) auf der einen Seite und der Erfassung möglicher Wirkungen und Veränderungen auf der anderen Seite wird u.E. konzeptionell ausgeklammert. Hier scheint uns eine genauere Berücksichtigung einerseits der *Produktion* von Institutionen und andererseits deren *Rezeption* im konkreten Lebens- und Arbeitszusammenhang wichtig zu sein.

Eine solche Unterscheidung findet sich bei Jürgen HABERMAS (1995): U.a. in der Auseinandersetzung mit LUHMANN (vgl. hierzu auch BERGHAUS 2004: 21) geht er von einer Trennung zwischen System (Wirtschaft, Politik) und Lebenswelt (Öffentlichkeit, Privatsphäre) aus. Er spricht von einer Entkopplung und meint damit eine Auseinanderentwicklung von Lebensräumen auf der einen und gesellschaftlichen Systemen auf der anderen Seite. Bezogen auf das hier diskutierte Anliegen geht es um die Differenz und um die Auseinanderentwicklung von gesellschaftlichen Diskursen um Normen, Regeln etc. auf der einen Seite (gemeint ist die Ebene der Entwicklung von Institutionen, konkret das politisch-ökonomische System) und dem konkreten Arbeitszusammenhang derjenigen, die pädagogisch, organisatorisch, administrativ Handeln (gemeint ist die Ebene des konkreten Handelns in einer institutionell geprägten Lebenswelt) auf der anderen. Wir verstehen dabei den Ansatz von HABERMAS (1995) in Anlehnung an KIRSCH (1997) als eine Komplementarität von System und Lebenswelt, und zwar in der Form, dass Systeme theoretische, genau genommen sprachliche, Abbildungen und/oder Konstruktionen<sup>10</sup> sind, während Lebenswelten auf konkretes praktisches Handeln verweisen, die allerdings selbst auch wieder sprachlich vermittelt werden<sup>11</sup>.

Diese veränderte Betrachtung von Teil (Handeln) und Ganzem (System) hat wiederum für die Fragestellung neuerliche Konsequenzen:

- (3) In einer kritisch-konstruktiven Position (HABERMAS) wird von einer Entkopplung von sprachlichen Konstruktionen (Systemebene) und konkreten Lebenswelten ausgegangen. So vollzieht sich die Entwicklung und Adaption von Institutionen als Sprachspiel in einem System und entfaltet dabei zugleich Wirkungen im jeweiligen Lebenszusammenhang. Zwar spricht HABERMAS (1995) hier u. a. von einer Entkopplung, man kann dies aber auch in Anlehnung an KIRSCH (1997) als komplementären Zusammenhang begreifen. Damit stellt sich aber wiederum die Frage, wie der Zusammenhang zwischen System und Lebenswelt bzw. eine mögliche Differenz dazwischen gestaltet wird. Dies verweist auf einen politischen Prozess.

Auf der Basis dieses gesellschaftstheoretischen Referenzrahmens wollen wir uns nunmehr wieder der Frage der konkreten Steuerungsinstrumente in der beruflichen Bildung zuwenden:

10 ... genau genommen ist dies noch zu klären (siehe hierzu das nächste Unterkapitel, 2.2).

11 ... so dass es sich letztlich um eine Entkopplung von zwei Sprachspielen handelt.

## 2.2 Narrative Ergänzungen: Zur Steuerung der Berufsbildung in Deutschland

Bei der Entwicklung von Curricula i. w. S. sind Akteurskonstellationen im politischen System von entscheidender Bedeutung. In der beruflichen Ausbildung formen sich diese Konstellationen vor dem Hintergrund bereits erwähnter korporatistisch geprägter Governance-Strukturen. Ein Kennzeichen dieser Governance-Strukturen ist, dass sich Handlungsmuster mit der Zeit verfestigen und zu einem Regelsystem im Sinne einer institutionalisierten Umwelt werden.

Für die berufliche Bildung entstand auf diese Weise ein Bündel von Steuerungsinstrumenten, die in Abbildung 1 anhand ihrer Ansatzpunkte analytisch gegenübergestellt wurden und zum Teil anhand sehr unterschiedlicher Ansprüche konzipiert wurden. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass selbst Steuerungsinstrumente mit dem gemeinsamen Bezugspunkt *Outcome* mit unterschiedlichen Steuerungsabsichten verbunden sein können. Dies schlägt sich beispielsweise in konträren Kompetenzkonzepten nieder, mit denen die Zielvorschriften formuliert werden. SLOANE/DILGER (2005: 6f.) unterscheiden hier etwa zwischen an Fächern und an Handlungsfeldern orientierten Kompetenzkonzepten. Wenn mehrere Steuerungsinstrumente den gleichen pädagogischen Raum regulieren, werden letztlich divergierende Zielansprüche in eine Bildungssituation transportiert.

Jedes dieser Steuerungsinstrumente impliziert einen eigenen Zielanspruch. Damit handelt es sich auch bei der Diskussion von *Outcome*-Standards um eine versteckte Zieldebatte (vgl. SLOANE 2011: 1). Solche Zielvorgaben sind das Ergebnis einer politischen Auseinandersetzung, die wir im Folgenden diskurstheoretisch betrachten.

Vor dem Hintergrund der gesellschaftstheoretischen Erörterungen können Ordnungsmittel bzw. Steuerungsinstrumente zum einen als eine Systemveränderung (LUHMANN-Position) verstanden werden, die über eine eigene Entwicklungslogik verfügt. Die konkrete Ausgestaltung ist letztlich Ausdruck einer Strukturänderung des Systems, welches sich über einen selbstreferentiellen Prozess entwickelt. Zugleich zeigen sich aber auch Entkopplungen dieses systemischen Prozesses vom konkreten Lebenszusammenhang der Akteure (HABERMAS-Position). Bei genauerer Betrachtung der hier aufgelisteten und in ihrer Wirkung holzschnittartig skizzierten Instrumente kann konstatiert werden, dass trotz der Unterschiedlichkeit und Besonderheit jedes einzelnen Instruments nicht nur eine Systemveränderung stattfindet, sondern dass auch in der Lebenswelt der Akteure entsprechende Anpassungs- und Änderungsprozesse stattfinden, was wir in Anlehnung an KIRSCH (1997) als Komplementarität der Entwicklungen in dem System und in der Lebenswelt ansehen. Die sich dann aber unmittelbar ergebende Frage lautet: Wie ist der Zusammenhang zwischen Lebenswelt und System zu verstehen?

Dies beantworten wir dahingehend, dass wir von Diskursen ausgehen, welche die jeweiligen Veränderungen herbeiführen. Somit stellt sich aber die Frage, wie eine solche Analyse durchgeführt wird und welcher konzeptionelle Zusammenhang zwischen der Unterscheidung System und Lebenswelt auf der einen und dem Diskurs auf der anderen Seite besteht. Hierauf wird als nächstes eingegangen werden.

### 2.3 Zur Diskurstheorie und zur Diskursanalyse

Die zentrale Frage wäre – naiv gestellt – die nach der möglichen ‚Essenz‘ eines Systems. Wenn es eine Entkopplung von System und Lebenswelt gibt, was ist dann konkret ein System? Und was ist darauf bezogen und im Unterschied dazu die Lebenswelt? Die einfach und bewusst ‚naive‘ Antwort lautet: Die Lebenswelt ist der von den Subjekten konstruierte soziale Alltag, den man sich durch Teilhabe erschließt. Dies lehnt sich an die phänomenologische Soziologie (SCHÜTZ 1974) an. In diesem Verständnis ist Wirklichkeit sprachlich vermittelt und manifestiert sich in Texten (vgl. SOEFFNER 1989). Die Textproduktion in der Gesellschaft bzw. in Lebenssituationen ist ein diskursiver Vorgang der Konstruktion von Wirklichkeit: „Diskurse sind Konstrukte, die soziale Wirklichkeit konstituieren.“ (BUBLITZ 2001: 237).

In Anlehnung an FOUCAULT (1981: 156) wird die „Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören“ als Diskurs bezeichnet (diskursive Formation). Jeder Diskurs wird „zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert“ (FOUCAULT 1972/1991: 11). Zu den internen Prozeduren der Kontrolle eines Diskurses gehört die Disziplin<sup>12</sup>. Eine Disziplin konstituiert sich durch einen eigenen „Bereich von Gegenständen, ein Bündel von Methoden, ein Korpus von als wahr angesehenen Sätzen, ein Spiel von Regeln und Definitionen, von Techniken und Instrumenten.“ (EBD.: 22).

In seiner „Archäologie des Wissens“ deutet<sup>13</sup> FOUCAULT (1981: 46, 61 ff., 152) Merkmale von Diskursen und ihrer Analyse an:

- Diskurse sind regelgebunden und nicht gegenstandsbezogen, d.h. ein Gegenstand (z.B. eine Ordnungsunterlage) ist nicht Objekt einer Analyse, sondern Produkt eines regelgebundenen Diskurses.
- Diskurse sind öffentlich wahrnehmbar und sie zeigen sich in konkreten Äußerungen.
- In Diskursen werden diskursspezifische Begriffe benutzt bzw. etabliert.
- Diskurse eröffnen Akteuren Möglichkeiten zur Teilnahme und zwar in ganz unterschiedlicher Richtung, instrumentalisierend, partizipierend usw.

In einer solchen Betrachtung entstehen Systeme als Konstruktionen im Diskurs. Sie sind mit SOEFFNER (1989) Vertextlichungen von sozialer Wirklichkeit und sind als solche als ein ‚Geflecht‘ von Texten (vgl. SCHWAB-TRAPP 2003: 35) zu verstehen.

Innerhalb eines Diskurses können immer neue Aussagen durch „permanente Reaktualisierung der Regeln“ (FOUCAULT 1972/1991: 25) generiert werden. Die jeweilige Diskursgemeinschaft kennzeichnet sich durch den Ausschluss von außerhalb der Gemeinschaft stehenden Diskursbetroffenen und die Verbreitung des Diskurses, bei der die Inhaber nicht enteignet werden. Da der Diskurs nach eigenen Regeln stattfindet, sind die Rollen des Sprechers und Hörers nicht austauschbar (vgl. EBD.: 27 f.). Auch wenn Diskurse sich gegenseitig ausschließen, sind sie durchaus aufeinander bezogen. Die in einer Diskursgemeinschaft produzierten Aussagen werden über Publikationen, durch Medien oder auch staatliche Vorgaben auch von anderen

12 Der Begriff Disziplin wird hier von FOUCAULT ausdrücklich nicht nur auf Wissenschaften begrenzt, sondern weiter gefasst und auf jegliche Form von Wissensgemeinschaften bezogen.

13 FOUCAULT hat tatsächlich nur spärliche Hinweise gegeben, wie ein Diskurs analysiert werden kann; hierauf verweisen die Vertreter der Diskursanalyse nachdrücklich (vgl. z.B. KELLER 2005: 57).

Diskursgemeinschaften aufgenommen. Die Entwicklung eines Abstraktums wie ‚politisches System‘ ist daher letztlich das Ergebnis eines immer abstrakter werdenden Diskurses, der sich immer weiter von der Lebenswelt entfernt, auf die er bezogen war, was wiederum auf die von HABERMAS formulierte These der Entkopplung von Lebenswelt und System verweist.

Systeme – als Sprachspiele verstanden – manifestieren sich in aufeinander abgestimmten Texten. Der Zusammenhang zwischen Lebenswelt und System ist daher letztlich eine Frage der Produktion und Rezeption von Texten durch Akteure. Vor diesem Hintergrund soll die hier bearbeitete Fragestellung gesellschafts- und diskurstheoretisch reformuliert werden:

#### 2.4 Reformulierung der Fragestellung: der gesellschaftliche Diskurs um den DQR

Da der pädagogische Diskurs strenggenommen die Beobachtung und Gestaltung von Erziehungssituationen zum Gegenstand hat, ist dieser immer auf extern festgesetzte Ziele ausgerichtet. Diese Zielsetzung erfolgt, sofern nicht naturalistisch oder religiös begründet, innerhalb des politischen Diskurses<sup>14</sup>. Insofern verbinden sich pädagogischer und politischer Diskurs. Wir wollen anhand des schon erwähnten und skizzierten Deutschen Qualifikationsrahmens nun aufzeigen, wie sich der Aushandlungsprozess im politischen Diskurs entfaltet. Wir argumentieren also im Folgenden exemplarisch und nehmen den DQR als ein Beispiel für eine Veränderung in der Steuerungslogik der beruflichen Bildung.<sup>15</sup>

Der Steuerungstypus ist, trotz beschriebener Parallelen bei Lernfeldcurricula und Bildungsstandards, relativ neu. Zielvorschriften werden in der stark institutionalisierten deutschen beruflichen Bildung traditionell anhand von Input-Faktoren fixiert<sup>16</sup>. Auch die jeweiligen Bezugssysteme sind nach Input-Faktoren ausgerichtet. Das wird u.a. dadurch deutlich, dass auf dem deutschen Arbeitsmarkt von Lernorten wie Schule, Hochschule und formalisierten Lernortkooperationen, wie der dualen Berufsausbildung, eine bestimmte Signalwirkung ausgeht (vgl. SLOANE 2007: 86–89; SPENCE 2002: 436 ff.). YOUNG (vgl. 2002: 54 f.) zeigt auf, dass ein solches System nicht auf der Glaubwürdigkeit der Überprüfung von Lernergebnissen beruht, sondern auf der Glaubwürdigkeit der Bildungsorganisationen, ihrer Lehrpläne, Bildungsgänge und Kooperationen sowie der Legitimation durch Sozialpartner und Staat. Auch die pädagogischen Fragenstellungen sind daran ausgerichtet: Wie kann dieser Inhalt

14 Uns ist sehr bewusst, dass wir hier die Zielsetzung und weitergehend die Legitimation von Zielen als eine politische und nicht als eine pädagogische Funktion begreifen, die in systemtheoretischer Hinsicht dem System ‚Politik‘ und in unserer diskurstheoretischen Interpretation dem politischen Diskurs zuzuordnen ist. In realiter wird es über die Beteiligung einzelner Akteure an politischen und an pädagogischen Diskursen immer zu Verschränkungen kommen, was der oben beschriebenen Bezugnahme entspräche. Wir nehmen hier also eine analytische und letztlich vereinfachende Sichtweise ein.

15 Auch dies ist eine Fokussierung, die wir schon angedeutet hatten (siehe oben 1.2). Bezieht sich der DQR doch auf alle Bildungsmaßnahmen, also auch auf die Hochschulbildung und auf die allgemeine Schulbildung.

16 Dies ist eine generalisierende Aussage. Wir verweisen nochmals auf die Systematik der Steuerungsinstrumente in Abbildung 1. So muss durchaus konstatiert werden, dass es im schulischen Bereich zwischenzeitlich lernzielorientierte Lehrpläne gibt, die nach dieser Systematik Output-orientiert sind.

vermittelt werden? Was braucht diese Gruppe, um die Prüfung zu bestehen? Trotz der immer wieder konstatierten beachtlichen Erfolge dieses auf einem breiten Konsens basierenden Systems gilt es gerade im internationalen Vergleich als sehr veränderungsresistent (vgl. auch ERTL/SLOANE 2004). Für jede Anpassung muss ein neuer Kompromiss ausgehandelt werden (vgl. EBD.: 55). In diesem Kontext kommt es nun zu einer Aushandlung über die Implementation von Qualifikationsrahmen und damit zu einem Aufeinanderprallen einer *Outcome*-Steuerungslogik in einem Input-orientierten Berufsbildungssystem.<sup>17</sup>

Entsprechend unserer bisherigen Überlegungen handelt es sich um eine Konstruktion von Sprachprodukten im Diskurs. ‚Diskursive Formation‘ (FOUCAULT 1981: 156) bedeutet letztlich, dass Texte in Beziehung zueinander gesetzt werden und so Deutungsmuster (vgl. OEVERMANN 2001) entstehen. Es stellt sich die Frage, wie ein neuer Diskurs, nämlich der um den DQR, sich zum alten Diskurs verhält und ob sich in der Formation Anpassungen ergeben. Wir wollen dies empirisch-konzeptionell im Rahmen einer Fallstudie zum DQR aufarbeiten.

### 3. Fallstudie: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) als Steuerungsinnovation

Wir werden in diesem Kapitel exemplarisch auf den DQR eingehen und ihn deshalb kurz beschreiben (3.1), um ihn anschließend diskurstheoretisch zu analysieren. Aus diesem Grund erörtern wir ausgewählte institutionentheoretische Ansätze (3.2), die zur Beschreibung der Implementation des DQRs als Steuerungsinnovation herangezogen werden. Eine konzeptionelle Ergänzung erfährt dieser Analyserahmen durch transaktionskosten- und signaltheoretische Modelle (3.3). Abschließend wird der Aushandlungsprozess anhand von Episoden strukturiert (3.4), die methodisch auf einer Text- und Interviewanalyse basieren.

#### 3.1 Ziel, Funktion und Struktur des DQRs

Qualifikationsrahmen stellen für die deutsche Berufsbildung eine Innovation dar. Der Impuls für die Beschäftigung mit diesem Instrument geht auf einen Diskurs auf europäischer Ebene zurück. Im Kontext der Lissabon-Strategie, durch die Europa zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wissensökonomie“ der Welt werden sollte (COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION 2000: 3), wurde auch der Kopenhagen-Prozess angestoßen, um die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zu stärken. Zentrales Ergebnis dieses Programms ist der 2008 verabschiedete Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR), der als Meta-Rahmen nationale Qualifikationsrahmen aufeinander beziehen soll und dadurch Qualifikationen europaweit vergleichbar macht. Unter einem Qualifikationsrahmen versteht die KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005: 14) „ein Instrument zur Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen entsprechend einem Satz von Kriterien zur

17 Wobei die folgenden Analysen zeigen, dass nicht wirklich ein alternatives Steuerungskonzept entfaltet wird; vielmehr wird die *Outcome*-orientierte Steuerung i. S. der deutschen Tradition interpretiert, was zu zeigen sein wird.

Bestimmung des jeweiligen Lernniveaus“. Zentrale konzeptionelle Grundlage stellt dabei die Orientierung an *Learning Outcomes* dar (vgl. EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2008: 4). Dieses Prinzip übernimmt auch der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) und beschreibt *Outcomes* mit Hilfe von Deskriptoren auf 8 Niveaustufen und in zwei Kompetenzdimensionen (Fach- und Personalkompetenz), für die jeweils zwei Facetten (Wissen und Fertigkeiten bzw. Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) unterschieden werden, sodass sich letztlich eine 4 x 8-Matrix ergibt (vgl. Abbildung 2):

Niveau	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

Abb. 2: Schematische Darstellung des DQRs in Anlehnung an AK DQR (2011: 7ff.).

Mit der Strukturierung von diversen nationalen Bildungsleistungen in einer Matrix nach einheitlichen *Outcome*-Kriterien wird eine Reihe von Zielen verbunden. HANF (2006: 54–57) fasst diese wie folgt zusammen:

1. Transparenz – zur Förderung von Arbeitsmobilität, international und national;
2. Anrechnung/Durchlässigkeit – zur Förderung von Bildungsmobilität, international und national;
3. Anerkennung/Zertifizierung von (informell erworbenen) Kompetenzen – zur Förderung von lebenslangem Lernen oder zur betrieblichen Personalentwicklung.

Schon anhand dieser Zielsetzung wird deutlich, dass verschiedene Typen von Zielen erreicht werden sollen. Auf der einen Seite geht es lediglich darum, ein bestehendes System abzubilden und dadurch seine Transparenz zu erhöhen. Auf der anderen Seite soll z.B. die Durchlässigkeit erhöht werden, was strukturelle Änderungen erfordert. Neben der Transparenzfunktion wird so im Grunde genommen auch eine Reformfunktion mit dem DQR verbunden.

Bei dem Versuch, diese Ziele durch die Anwendung von Qualifikationsrahmen zu erreichen, können allerdings zwei verschiedene Modelle unterschieden werden: ein Diagnosemodell und ein Akkreditierungsmodell (vgl. SLOANE 2008: 105f.). Im Diagnosemodell wird ein Qualifikationsrahmen strikt *Outcome*-orientiert umgesetzt, indem Lernergebnisse diagnostiziert und dann eingeordnet werden. Beim Akkreditierungsmodell dient ein Qualifikationsrahmen als normatives Gerüst zur Überprüfung von Bildungsgängen. Der *Outcome* wird hier indirekt erfasst, indem anhand von Dokumenten überprüft wird, inwiefern beispielsweise ein Ausbildungsgang verspricht, ein bestimmtes Kompetenzniveau zu erreichen. In Deutschland wird das Akkreditierungsmodell umgesetzt. Diese Variante ist allerdings kaum geeignet,

informelle und non-formale Lernformen zu berücksichtigen. Deren Anerkennung war genau genommen ein zentrales Anliegen, das dem Europäischen Qualifikationsrahmen zugrunde lag. Es bleibt demnach also offen, ob der DQR seine Ziele auch erreichen kann.

### 3.2. Entwicklung des neo-institutionentheoretischen Analyseschemas

Steuerungsinstrumente wurden in einer ersten Annäherung nach NORTH (vgl. 1990: 4) als Institutionen im Sinne von Regulativen des Handelns definiert. Dieser Institutionenbegriff findet insbesondere auch in der neueren Institutionenökonomik Verwendung (vgl. z.B. WIELAND 2000: 65). Forschungsgegenstand dieser Ansätze sind Transaktionen aller Art. Als Transaktionsprozess könnte die Bereitstellung von Ressourcen für das Bildungssystem verstanden werden, für die ein bestimmter Bildungsausgang mit Relevanz für die Gesellschaft erwartet wird. Institutionen können dann als Regeln gesehen werden, wie mit diesen Ressourcen umzugehen ist. In Anlehnung an HABERMAS wurden diese Institutionen als sprachliche Konstruktionen auf Systemebene gedeutet, die von der Lebenswelt entkoppelt sind bzw. sich komplementär zu ihr verhalten.

Der in diesem Beitrag aufgegriffene Ansatz des Neo-Institutionalismus geht jedoch im Anschluss an BERGER/LUCKMANN (1969/2010: 58 ff.) von einem weiteren Institutionenverständnis aus und begründet sich v. a. auf den in Kapitel 2 grundgelegten Konzepten. Institutionen basieren demnach auf Typisierungen von habitualisierten Handlungen, wobei durch die Institution sowohl die Handlung als auch die Handelnden typisiert werden (S. 58). Wesentlich für Institutionen ist außerdem, dass sie sich objektivieren, d. h. aus der Entstehungssituation lösen und „dem Menschen als äußeres, zwingendes Faktum gegenüberstehen“ (S. 62), also zu einer eigenen Realität werden. Entscheidend ist letztlich jedoch nicht die Institution direkt, sondern deren Interpretation durch ein Konsistenz-herstellendes Bewusstsein: „Das reflektierende Bewusstsein überlagert die institutionelle Ordnung mit seiner eigenen Logik“ (S. 69). Die Kontrolle von solchen Institutionen durch Sanktionen ist nur dann notwendig, wenn die Institutionalisierung eines Handlungsmusters schwächer wird und Handlungsalternativen überhaupt erst in Betracht gezogen werden. Sanktionen sind also Kennzeichen schwacher Institutionen (S. 66f.).

Letztlich lassen sich dadurch zwei Sichtweisen von Institutionen unterscheiden: Institutionen sind zum einen objektiviert Handlungsmuster, die sich Menschen als externes Faktum im Sinne einer eigenen Wirklichkeit gegenüberstellen und interpretationsbedürftig sind. Aus dieser Sicht sind Institutionen die Regeln, die zu sinnhaften Handlungen auf Ebene der Lebenswelt führen. Auf der anderen Seite zeigen sich Institutionen als sprachlich kodifizierte Regulative, die als Produkt eines Diskurses verstanden werden. Aus dieser Sicht gehören Institutionen zur Systemebene und umfassen Steuerungsinstrumenten wie Lehrpläne, Qualifikationsrahmen usw. (siehe 2.2). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass, obwohl Institutionen eine sprachliche Dimension haben, die lebensweltlichen Institutionen nicht immer mit den formal abgebildeten kodifizierten Normen übereinstimmen müssen. Im Prinzip zeigen sich solche Institutionen sprachlich in Form von Mythen, die in einer Lebenswelt gelten. Die das Handeln regulierenden Institutionen und die sprachlichen Produkte, die Institutionen abbilden, sind also kategorial unterschiedlich. Bei den sprachlichen Konstruktionen sind formale und informelle Institutionen zu unterscheiden, wobei

gilt, dass die formal erlassenen und dokumentierten Regeln nicht mit den ‚gelebten‘ Regeln übereinstimmen müssen (vgl. auch direkte und indirekte Wirkungen von Institutionen in Kapitel 2).

Im Neo-Institutionalismus wird menschliches Handeln unter besonderer Berücksichtigung von derartigen institutionalisierten, interpretationsbedürftigen Handlungsmustern betrachtet, wobei von der sprachlichen Dimension weitestgehend abstrahiert wird. Obwohl es sich beim Neo-Institutionalismus nicht um ein einheitliches Theoriegebäude handelt, gehen doch alle Ansätze von diesem Institutionenverständnis aus. Diejenigen Ansätze, die sich zur Analyse der DQR-Prozesse besonders eignen, werden hier kurz vorgestellt:<sup>18</sup>

- 1) Rationalitätsmythen (der Ansatz von John W. Meyer und Brian Rowan)
- 2) Isomorphismus in organisationalen Feldern (der Ansatz von Paul J. DiMaggio und Walter W. Powell)
- 3) Der Einfluss institutionalisierter Settings auf organisationale Veränderung (der Ansatz von Lynne G. Zucker)

### **Ad 1) – Rationalitätsmythen (der Ansatz von John W. Meyer und Brian Rowan)**

MEYER/ROWAN (1977: 341) arbeiten in ihrem Ansatz heraus, dass die formalen Strukturen vieler Organisationen mehr von den Rationalitätsmythen ihrer institutionellen Umwelten als durch die Anforderungen ihrer Arbeitsaktivitäten bestimmt werden. Diese Mythen werden zeremoniell übernommen, um gegenüber der Umwelt Legitimität auszudrücken. Dabei zeigen sich innerhalb der Organisationen Konflikte und Inkonsistenzen zwischen den speziellen technischen Bedingungen und Effizianz-anforderungen der Ablaufprozesse einerseits sowie andererseits dem Bemühen, mit den organisationalen Strukturen den allgemein anerkannten Regeln zu entsprechen. Noch dazu existiert in einer komplexen, post-modernen Umwelt eine Vielzahl sich teilweise widersprechender Rationalitätsmythen, die jeweils für sich eine eigene Rationalität behaupten. Als Reaktion auf die sich dadurch einstellenden Brüche entkoppeln Organisationen ihre tatsächlichen Ablaufprozesse von ihrer formalen Struktur (vgl. EBD.: 355).

Diese Mythen werden als institutionalisierte Handlungsmuster verstanden und prägen jeweils einzelne Elemente der formalen Struktur. Gesellschaftliches Gewicht verliehen bekommen diese Mythen durch die Äußerung wichtiger Interessengruppen, durch Wissen, das durch das Erziehungssystem legitimiert wurde, durch soziales Prestige, durch Gesetze sowie durch die Rechtsprechung (vgl. MEYER/ROWAN 1977: 343).

Die Bedeutung von Rationalitätsmythen für die formale Struktur von Organisationen variiert. Für Organisationen, die über eine bekannte und klar definierbare Prozesstechnologie verfügen und/oder überprüfbare Ergebnisse produzieren, entwickeln sich oftmals Märkte, auf denen die Abnehmer die Ergebnisse evaluieren. Letztlich hängt hier der organisationale Erfolg von der Effizienz ab. Im Gegensatz dazu stehen Organisationen, deren Ergebnis nicht klar bestimmbar ist und die über keine allgemein bekannte Technologie verfügen. Bei diesen entscheidet

<sup>18</sup> Die hier vorgestellten Ansätze werden u. a. von WALGENBACH (2006) zu den Kerntheorien des Neo-Institutionalismus gezählt und z. B. von GERHOLZ (2010: 143 ff.) in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufgegriffen.

die Konformität mit Rationalitätsmythen der institutionalisierten Umwelt über die Ausstattung mit Ressourcen und so letztlich über die Fähigkeit zu überleben. Zu letzteren Organisationen zählen insbesondere auch Bildungsorganisationen (vgl. MEYER/ROWAN 1977: 354).

Das Berufsbildungssystem soll in diesem Beitrag als ein maßgeblich durch Bildungsorganisationen geprägtes Feld interpretiert werden. Wenn Bildungsorganisationen zur eigenen Überlebessicherung ihre formale Struktur gemäß wahrgenommener Rationalitätsmythen ausrichten, so muss das bei einer Untersuchung über die Implementation eines neuen Steuerungsinstruments berücksichtigt werden. *Outcome*-Orientierung wird hier als ein solcher Rationalitätsmythos interpretiert.

### **Ad 2) – Isomorphismus in organisationalen Feldern (der Ansatz von Paul J. DiMaggio und Walter W. Powell)**

DiMAGGIO/POWELL (1983) geht es um Gründe für die Homogenisierung von Organisationen innerhalb eines organisationalen Feldes. Dazu greifen sie die Beobachtung von MEYER/ROWAN (1977: 346) auf, dass Organisationen die sozial konstruierten Institutionen ihrer Umwelt widerspiegeln. Zentral ist die Definition des *organisationalen Feldes*, in dem Organisationen zu einer Homogenisierung ihrer Struktur, Kultur und des Outputs tendieren. DiMAGGIO/POWELL (1983: 148) definieren ein organisationales Feld als diejenigen Organisationen, die als Aggregat einen erkennbaren Bereich des institutionellen Lebens konstituieren. Analyseeinheit sind hier nicht einzelne Organisationen, auch nicht die Netzwerke zwischen faktisch miteinander agierenden Organisationen, sondern stattdessen die Gesamtheit aller relevanten Akteure.

DiMAGGIO/POWELL (1983: 150–152) unterscheiden dabei drei Gruppen unterschiedlicher Homogenisierungskräfte:

- Isomorphie durch Zwang (*coercive*): Homogenisierung durch politische Programme und das Recht.
- Isomorphie durch mimetische Prozesse (*mimetic*): Angleichung an erfolgreiche Beispiele aus der Praxis zur Reduktion von Unsicherheit.
- Isomorphie durch normativen Druck (*normative*) insbesondere die Homogenisierungen, die sich durch die Rekrutierung von Arbeitskräften mit einem hohen Professionalisierungsgrad ergeben.

Die Stärke dieser Homogenisierungskräfte ist abhängig von Umweltbedingungen (vgl. DiMAGGIO/POWELL 1983: 155 f.): Die Abhängigkeit eines organisationalen Feldes von einer Quelle lebenswichtiger Ressourcen; das Ausmaß an Transaktionen einer Organisation mit staatlichen Stellen; eine geringe Anzahl erkennbarer alternativer Organisationsmodelle; unsichere Technologien und mehrdeutige Ziele sowie der Professionalisierungsgrad der Arbeitnehmerschaft.

Diese Bedingungen treffen im beruflichen Ausbildungswesen in Deutschland in unterschiedlicher Art und Weise zu. Ein Ressourcengeber ist der Staat (Finanzierung der schulischen Ausbildungsanteile, Subventionierung überbetrieblicher Ausbildungen usw.). Hinzu kommen Transaktionen mit staatlichen Stellen wie Schulaufsicht, Prüfungsausschüssen, vielen Schulträgern usw. Der Bildungsprozess ist nicht zu taylorisieren und zu standardisieren und die Ziele sind oft mehrdeutig (Sollen Schüler lernen und/oder die Abschlussprüfung bestehen?). Von Lehrkräften wird ein hoher Professionalisierungsgrad gefordert. Bildungsorganisationen weisen hierbei eine große Homogenität auf.

**Ad 3) – Der Einfluss institutionalisierter Settings auf organisationale Veränderung (der Ansatz von Lynne G. Zucker)**

Die Kernaussage dieses Ansatzes lautet: Kulturelle Praktiken sind umso beständiger, desto höher der Institutionalisierungsgrad der entsprechenden Umwelt ist (vgl. ZUCKER 1977: 726). Im Gegensatz zu den Ansätzen von MEYER/ROWAN (1977) und DiMAGGIO/POWELL (1983), die Organisation an sich und die Auswirkungen von institutionalisierten Handlungsmustern in den Vordergrund stellen (Makroinstitutionalismus), fokussiert ZUCKER (1977) das Handeln des einzelnen Akteurs sowie den Prozess der Institutionalisierung (vgl. auch MEYER/HAMMERSCHMID 2006: 161). Da Institutionen festlegen, was real und sinnvoll ist, sprechen soziale Kontrolle und Sanktionen eher für einen niedrigen Grad der Institutionalisierung. Bei starken Institutionen werden alternative Handlungen sinnlos und sogar undenkbar. Die Anwendung von Sanktionen kann deshalb sogar deinstitutionalisierend wirken, weil gerade dadurch ein Hinweis auf möglicherweise attraktivere Handlungsalternativen besteht (vgl. ZUCKER 1977: 728). In sozialen Situationen mit einem hohen Institutionalisierungsgrad besteht eine starke Veränderungsresistenz und die Akteure verfügen über ein geteiltes soziales Wissen, welches sinnvolle Handlungen definiert und dazu führt, dass Handlungen beibehalten werden.

Die bereits erwähnte Regulierung der beruflichen Bildung sowie die starke Wirkung von Institutionen wie dem Berufsbild, dem Dualen System mit festgelegten Aufgaben für die einzelnen Lernorte usw. sprechen für einen hohen Institutionalisierungsgrad in der beruflichen Bildung. Daraus lässt sich schließen, dass einmal bestehende Handlungen in diesem Kontext sehr veränderungsresistent sind. Wie bereits gezeigt, gilt das im besonderen Maße für die berufliche Ausbildung.

**3.3. Transaktionskosten- und signaltheoretische Ergänzungen**

Neben diesen neo-institutionentheoretischen Ansätzen erweisen sich auch die Transaktionskostentheorie (4) und die Signaling-Theorie (5) als relevante Interpretationsfolie für die vorzunehmende Analyse. Diese werden daher ergänzend hinzugefügt.

**Ad 4) – Transaktionskostentheorie (der Ansatz von Oliver E. Williamson und Arnold Picot)**

Die Transaktionskostentheorie wird zur weiter oben bereits erwähnten Institutionenökonomie gezählt und vor allem mit WILLIAMSON (1975) verbunden. Gegenstand der Transaktionskostentheorie sind wirtschaftliche Austauschbeziehungen. Von Interesse ist die Koordinationsform der Austauschbeziehung, bei der – ausgehend von begrenzter Rationalität der Akteure – die geringsten Transaktionskosten anfallen. Zu solchen Transaktionskosten werden insbesondere Such- und Informationskosten gezählt, wobei davon ausgegangen wird, dass insbesondere durch eine hohe Spezifität die Transaktionskosten steigen. Spezifität bedeutet, dass der Wechsel von einem einmal gewählten Austauschpartner mit hohen Zusatzkosten verbunden ist, woraus sich Anreize für opportunistisches Verhalten ergeben. Bei geringer Spezifität eignen sich ‚Preismechanismen des Marktes‘ als idealtypische Koordinationsformen, während bei steigender Spezifität eine hierarchische Integration in das Unternehmen, die für bessere Überwachungsmöglichkeiten und weniger flexible Anpassung steht, als passender gesehen wird (vgl. PICOT 1991: 147).

Dieser Ansatz lässt sich auf den Arbeits- und Weiterbildungsmarkt beziehen. Durch die Orientierungsleistung des Europäischen Qualifikationsrahmens könnte es Arbeitgebern leichter fallen, ausländische Qualifikationen bei der Bewerberauswahl einzuordnen, wodurch sich Such- und Informationskosten reduzieren ließen. Sinkende Transaktionskosten könnten wirtschaftliche Austauschbeziehungen ökonomisch sinnvoll machen, die bisher ungünstig waren. Aus Sicht von Arbeitnehmern und Lernenden könnte die Spezifität von Bildungsinvestitionen sinken. Im Arbeitskontext informell erworbene Kompetenzen könnten bei Zertifizierung mit Bezug zu einem Qualifikationsrahmen leichter kommunizierbar gemacht werden, wodurch der Wechsel von einem Arbeitgeber – der den Wert der Kompetenzen kennt – zu einem anderen – dem die Kompetenzen leichter kommuniziert werden können – leichter fallen.

### **Ad 5) – Signaling-Theorie (der Ansatz von Michael Spence)**

SPENCE (vgl. 2002: 436ff.) geht davon aus, dass potentielle Arbeitnehmer versuchen, ihre Arbeitskraft zu einem bestmöglichen Preis auf dem Arbeitsmarkt zu verkaufen. Arbeitgeber wiederum seien grundsätzlich bereit, für besser qualifizierte Arbeitnehmer einen höheren Preis zu zahlen. Während Arbeitnehmer im Grenzfalle ihre tatsächliche Qualifikation kennen, ist dem potentiellen Arbeitgeber diese in der Regel verborgen. Damit ist das Problem asymmetrischer Informationen auf Märkten angesprochen. Da die Qualifikation einer Person nicht vollständig sichtbar ist, werden Bildungszertifikate eingesetzt, von denen eine Signalwirkung ausgeht, die dem Arbeitgeber ein bestimmtes Qualifikationsniveau anzeigt. SPENCE löst die Signalwirkung von Bildungszertifikaten von den tatsächlichen Qualifikationen einer Person ab, geht jedoch davon aus, dass die Opportunitätskosten eines Signals für eine besser qualifizierte Person niedriger sind als für eine weniger geeignete Person. Dadurch sieht er in den Signalen einen Gewinn für marktbasiertere Entscheidungen.

Während in vielen Ländern insbesondere von Hochschulzertifikaten eine Signalwirkung für den Arbeitsmarkt ausgeht, gilt für Deutschland, dass auch Berufsbildungsabschlüsse mit einem Signal verknüpft werden. BAETHGE (vgl. 2006: 134) weist darüber hinaus darauf hin, dass die Signalwirkung von Bildungsabschlüssen von den Erfahrungen der Arbeitgeber mit den Absolventen der jeweiligen Ausbildungsgänge abhängt und nicht von der formalen Gleichgewichtung im Bildungssystem.

### **3.4. Zur Rekonstruktion des DQR-Aushandlungsprozesses**

Wir wollen die oben (vgl. 3.2 und 3.3) skizzierten Konzepte benutzen, um mit ihnen den Aushandlungsprozess zum DQR zu rekonstruieren. Dabei beziehen wir uns auf die Überlegungen zur Diskursanalyse und verstehen die Texte über diesen Aushandlungsprozess sowie die Dokumente zum Ergebnis des Aushandlungsprozesses als einen Ausdruck der diskursiven Formation. Zur Analyse haben wir folgende Schritte unternommen:

- 1) Lokalisierung der relevanten Texte
- 2) Herausarbeiten der zentralen Äußerungen in den Texten
- 3) Applikation theoretischer Ansätze auf die Texte zur Interpretation der Texte
- 4) Verdichtung der Ergebnisse zu Episoden

### Ad 1) – Lokalisierung der relevanten Texte

Die Menge aller grundsätzlich relevanter Texte für die Rekonstruktion des Diskurses um den DQR kann in drei Gruppen geordnet werden: erstens Texte, die in der Lebenswelt selbst entstanden sind, zweitens wissenschaftliche Texte über den Diskurs sowie drittens Transkriptionstexte über Gespräche mit beteiligten berufsbildungspolitischen Akteuren. Zu den lebensweltlichen Dokumenten gehören die vom Arbeitskreis DQR veröffentlichten Texte, die Stellungnahmen der beteiligten berufsbildungspolitischen Akteure, die Protokolle der Gremiensitzungen, der E-Mail Verkehr zwischen den Verhandlungsführern usw. Ein Problem besteht darin, dass nicht alle diese Texte verfügbar sind (insbesondere Protokolle und E-Mails). Darüber hinaus befassen sich einige Texte mit Detailfragen, wie der Zuordnung von Bildungsabschlüssen für einzelne Branchen, die hier nicht relevant waren. Insgesamt wurden die Texte herangezogen, an denen sich die Kontroversen im Diskurs um den DQR besonders deutlich erkennen lassen. Das Gleiche gilt für die wissenschaftliche Literatur. Hier wurden Texte ausgewählt, die immer wieder im wissenschaftlichen Diskurs über den DQR zitiert wurden. Bei der dritten Textsorte wurden 10 Transkripte von Interviews mit Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretern sowie Vertretern von Bund und Ländern verwendet, die in der Entwicklung des DQRs eingebunden sind. Diese Interviews sind im Kontext des Promotionsprojekts von Bernd Gössling erhoben worden. Der gesamte Textkorpus für die hier durchgeführte Fallstudie findet sich in Abbildung 3.

Textkorpus		
Titel	Verfasser <sup>19</sup>	Jahr
<b>Lebensweltliche Dokumente</b>		
Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen	AK DQR	2011
Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Votum AG Handel	Arbeitsgruppe Handel	2010
Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie	Autorengruppe Fachschulwesen	2011
Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom 28.6.2011 zur Zuordnung der allgemeinen Hochschulreife im Verhältnis zu Berufsabschlüssen auch im europäischen Vergleich	BIBB Hauptausschuss	2011
Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. Einigung bei der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens	BMBF	2012
Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Zweite Fachtagung. 19. Oktober 2010	Bund-Länder-Konferenz	2010

19 Die vollständigen Literaturangaben finden sich im Literaturverzeichnis.

<b>Textkorpus</b>		
Titel	Verfasser	Jahr
<b>Wissenschaftliche Dokumente</b>		
Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts	Baethge, Martin	2008
Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chance zur Lösung nationaler Problemlagen	Deißinger, Thomas	2009
Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition. Organisation. Funktion	Greinert, Wolf-Dietrich	1995
Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ziele, Gestalt, Verfahren	Hanf, Georg	2006
Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)	Sloane, Peter F. E.	2008
Contrasting Approaches to the Role of Qualifications in the Promotion of Lifelong Learning	Young, Michael	2002
<b>Interviewtranskriptionen</b>		
Interview 1–10 zur Entwicklung des DQRs	Berufsbildungspolitische Akteure von Bund, Ländern und Sozialpartnern	2011

Abb. 3: Textkorpus der Fallstudie DQR.

## Ad 2) – Herausarbeiten der zentralen Äußerungen in den Texten

Der Diskurs um den DQR ist durch Beiträge von verschiedenen Seiten (Akteure) und unterschiedliche Beobachtungsperspektiven (Wissenschaftler) geprägt. Wir haben uns daher entschieden, die Entwicklung des Aushandlungsprozesses um den DQR gleichsam ergebnisorientiert in Form von 5 Episoden zu rekonstruieren. Die zentralen Äußerungen der Einzeltexte haben wir in Episoden aufgearbeitet, wobei durch Einzelnachweise die Zuordnung der Einzeltexte möglich ist (siehe Abbildung 4).

Unter einer Episode verstehen wir in sich geschlossene Sinneinheiten, die auf einen Diskurs um einen spezifischen Fokus verweisen, der jeweils institutionentheoretisch ausgedeutet wird, wobei sich der Fokus jeweils aus den erkennbaren Brüchen innerhalb des DQR-Diskurses und die institutionentheoretische Deutung aus einer Verknüpfung mit den oben genannten neo-institutionentheoretischen Ansätzen ergibt. Wir halten dies für einen passenden Ansatz, weil der DQR Aushandlungsprozess nicht linear und konsistent verläuft und sich daher besser durch Episoden strukturieren lässt, die mit ihrer Reihung keine chronologische oder kausale Folge vorgeben.

Eine aggregierte Zusammenfassung der Episoden findet sich in der folgenden Synopse, in der die narrativen und theoriebasierten Kernaussagen jeweils dargestellt wurden (vgl. Abbildung 4).

Episode	Narrative Kernaussagen	Theoriebasierte Kernaussagen <sup>20</sup>
1	Qualifikationsrahmen konstituieren sich u.a. durch Skalierung von Kompetenzniveaus. Diese Skalierung wird im DQR umgedeutet zu einer Akkreditierungsmatrix für Bildungsabschlüsse. Grundlage der Zuordnung sind nicht Kompetenzerfassungen, sondern die Analyse von Ordnungsunterlagen, bei der auch Input-Faktoren in den formal <i>Outcome</i> -basierten DQR importiert werden.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Input- und <i>Outcome</i>-Orientierung stellen zwei getrennte Rationalitätsmythen dar, wobei der <i>Outcome</i>-Mythos an Legitimität gewinnt und zeremoniell übernommen wird. Dabei handeln die Akteure begrenzt rational.</li> <li>2) Die etablierten Handlungsmuster der deutschen beruflichen Bildung erweisen sich als stabil.</li> <li>3) Die <i>Outcome</i>-Orientierung führt zu einer Homogenisierung des Feldes.</li> </ol>
2	Bei der Zuordnung von Bildungsabschlüssen zum DQR anhand von Lehrplänen, Ausbildungsordnungen, Prüfungsrichtlinien usw. wird gewissermaßen die Ordnungsmittelstruktur im DQR abgebildet. Dieser bestehende Mechanismus könnte sich umkehren, wenn Ordnungsunterlagen mit Blick auf die DQR-Stufen entwickelt werden.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Zu der Vielzahl von Steuerungsinstrumenten und Zielstandards wird der DQR hinzugefügt. Bildungsanbieter und politische Akteure verhalten sich begrenzt rational, wenn sie den neuen Standard trotz Widersprüchen in ihre Bildungsprogramme integrieren und die laufenden Prozesse entkoppeln.</li> </ol>
3	Das deutsche Bildungssystem wird als „versäult“ wahrgenommen. Durch den bildungsbereichsübergreifenden DQR sind die Vertreter der einzelnen Bereiche zur Zusammenarbeit aufgefordert.	<ol style="list-style-type: none"> <li>2) Durch die Zusammenarbeit erhöht sich die Interaktionsdichte zwischen den Teilbereichen des Bildungssystems. Qualifikationsrahmen und <i>Outcome</i>-Orientierung werden zu gemeinsam bearbeiteten Themen. Dies wirkt als isomorphe Kraft.</li> </ol>
4	Das berufliche Bildungssystem ist unterschiedlich stark institutionalisiert. Insbesondere das Duale System der Berufsausbildung gilt als sehr stabil. Andere Bereiche beruflicher Bildung fordern eine Akademisierung. Dies spiegelt sich im DQR-Prozess wider.	<ol style="list-style-type: none"> <li>3) Eine hohe Institutionalisierung führt zu hoher Stabilität. Wo institutionelle Muster an Legitimationskraft verlieren, kommt es zu einem Wandel, der durch die DQR-Diskussion potentiell beschleunigt wird.</li> </ol>
5	Ein Hauptanliegen des Europäischen Qualifikationsrahmens ist die Berücksichtigung informell und non-formal erworbener Kompetenzen. Diese Dimension wurde im bisherigen Aushandlungsprozess des DQRs ausgeklammert.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Die Ausklammerung informellen und non-formalen Lernens lässt sich durch die latente Stabilität des Input-Mythos erklären.</li> <li>4) Durch die Sichtbarmachung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen sinkt die Spezifität einer solchen Bildungsinvestition. Es lassen sich Wohlfahrtseffekte erwarten.</li> <li>5) Die Signalwirkung von etablierten formalen Bildungsgängen ist stärker als von informell erworbenen Kompetenzen.</li> </ol>

Abb. 4: Synopse der Episoden.

20 Die theoriebasierten Kernaussagen entstammen dem Ansatz von (1) MEYER/ROWAN (2) DiMAGGIO/POWELL (3) ZUCKER (4) WILLIAMSON und (5) SPENCE. Vgl. insb. Kap. 3.2 und 3.3.

### Ad 3) – Applikation theoretischer Ansätze auf die Texte zur Interpretation der Texte

Die Episoden sind letztlich in einem zirkulären Prozess entstanden, bei dem das Verständnis durch das aufeinander Beziehen von lebensweltlichen Dokumenten und wissenschaftlichen Texten entstand. Dieser zirkuläre Prozess wird hier rekonstruiert, indem die lebensweltlichen Texte inklusive der Interviewtranskripte sowie die wissenschaftlichen Texte in Bezug gesetzt werden mit den entsprechenden theoretischen Ansätzen.

		neo-institutionentheoretische Ansätze			theoretische Ergänzungen	
		MEYER/ROWAN	DiMAGGIO/ POWELL	ZUCKER	WILLIAMSON; PICOT	SPENCER
Lebensweltliche Texte	Arbeitskreis DQR	Episode 1	Episode 1 + 3	Episode 4	Episode 5	Episode 5
	Arbeitsgruppe Handel			Episode 1		
	Autorengruppe Fachschulwesen			Episode 4		
	BIBB Hauptausschuss			Episode 1		
	BMBF			Episode 1		
	Bund-Länder-Konferenz	Episode 5				
Interviewtranskripte 1–10		Episode 1	Episode 1 + 3	Episode 1 + 4	Episode 5	Episode 5
Wissenschaftliche Texte	Baethge, Martin			Episode 4		
	Deißinger, Thomas			Episode 4		
	Greinert, Wolf-Dietrich	Episode 1				
	Hanf, Georg					Episode 5
	Sloane, Peter F. E.	Episode 2	Episode 3			
	Young, Michael					Episode 5

Abb. 5: Konstruktion der Episoden basierend auf Analysen des Textkorpus verschränkt mit theoriebasierten Ansätzen.

### Ad 4) – Verdichtung der Ergebnisse zu Episoden

Die Ergebnisse der Textanalysen und der Untersuchung mit dem neo-institutionellen Analyserahmen, der um transaktionskostentheoretische und signaltheoretische Aspekte erweitert wurde, wurden in fünf Episoden zusammengeführt, die im Folgenden diskutiert werden.

#### Episode 1: Die umgedeutete Skalierung des DQRs

Während der EQR eigentlich eine *Outcome*-Orientierung vorsieht und eine Zuordnung von Lern- und ggf. Arbeitsergebnissen (*Learning Outcomes*) vorgesehen ist, wird in Deutschland eine umfassendere Diskussion vorgenommen. In deren Folge wird das angestrebte Prinzip der Skalierung von Lern- und Arbeitsergebnissen durchbrochen. Es werden zusätzlich Input-Faktoren berücksichtigt, indirekt fließen Wertungen der Lernorte in die Diskussion ein. Dies wird durch die Orientierung an Bildungsgängen statt an Kompetenzen verstärkt. Institutionentheoretisch gewendet heißt dies, dass die alten Handlungsmuster und die sie tragenden normativen Positionen Eingang finden in die Zuordnung von Bildungsgängen zu der jeweiligen

DQR-Stufe. Wir gehen daher davon aus, dass der sich konkret ergebende Rahmen mehr eine ‚deutsche‘ Einschätzung von Bildungsgängen und ihrer Zuordnung zueinander ausdrückt als die Prüfung skalierbarer Kompetenzen.

Dies zeigt sich beispielsweise in der Episode über die Zuordnung von formalen Bildungsgängen zu den Stufen des DQRs während der zweiten Erprobungsphase. Den beteiligten Akteuren fiel auf, dass die zur Einschätzung von Bildungsgängen genutzten Dokumente (v. a. Lehrpläne, Studienordnungen, Prüfungsfragen, Verordnungen usw.) oft nicht *Outcome*-orientiert formuliert waren und selbst wenn dies der Fall war, konnte nicht zweifelsfrei festgestellt werden, welcher Stufe ein Bildungsgang zugeordnet werden sollte (vgl. z. B. ARBEITSGRUPPE HANDEL 2010: 54 f.). Stattdessen wurden mit Hilfe solcher Dokumente auch Input-Faktoren in die Begründung für eine bestimmte Stufe eingebracht. In der Empfehlung zur Einordnung der Allgemeinen Hochschulreife (vgl. BIBB HAUPTAUSSCHUSS 2011) wird beispielsweise die Zuordnung des Abiturs durch seine Stellung innerhalb des Bildungssystems als „Basisqualifikation“ (EBD.: 1) für akademische und berufliche Bildungsgänge begründet. Wenn Lernergebnisse berücksichtigt werden, dann in Form der Interpretation von curricularen Zielvorschriften, nicht im Sinne einer Kompetenzdiagnose. Der DQR etabliert sich eher als ein Modell zur Akkreditierung von Bildungsgängen mit Hilfe bestehender Input- und *Outcome*-orientierter Ordnungsunterlagen als zur Diagnose bzw. Überprüfung von Kompetenzen. Hier muss durchaus auch konstatiert werden, dass die beteiligten Diskurspartner, insbesondere Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter, aber auch die Vertreter der KMK und der HRK jeweils spezifische politische Interessen einbrachten, die es nicht möglich erschienen ließen, sich auf eine vollständig neue *Outcome*-orientierte Betrachtung einzulassen. Es ging immer auch darum, bestehende bildungspolitische Positionen zu behaupten.

Aus neo-institutionalistischer Perspektive stammen die Argumentationsmuster aus zwei unterschiedlichen Rationalitätsmythen. Der Input-Mythos stellt Legitimität her, indem Lerninhalte, Lernorte etc. festgelegt werden. Dies ist insbesondere für die Interessensvertreter wichtig, die das bestehende Macht- und Hierarchiegefüge zwischen den Bildungsgängen beibehalten wollen. Die Rationalitätslogik lautet: Wenn die richtigen Bedingungen hergestellt sind, werden sich die Bildungsprozesse und Bildungsergebnisse einstellen, ohne dass diese einzeln geprüft werden müssen bzw. können. Der *Outcome*-Mythos hingegen unterstellt, dass die Input-Faktoren letztlich nicht entscheidend und im internationalen Vergleich zu heterogen sind und Legitimation daher nur durch eine Überprüfung der Lernwirkungen erreicht werden kann. Die Rationalitätslogik unterstellt, dass, wenn das Endergebnis standardisiert ist, die Prozess- und Input-Faktoren entsprechend durch die pädagogischen Akteure bestimmt werden können. Dies wiederum ist für die Interessensgruppen wichtig, die einen zu großen externen Einfluss auf den von ihnen ‚regulierten‘ Bildungsbereich vermeiden wollen.

Die deutsche berufliche Bildung wird im Grunde noch immer durch Input-Faktoren gesteuert. Im Sinne von ZUCKERS (1977) Theorie zu institutionalisierten Umwelten, spricht vieles dafür, dass diese einmal eingeübten Handlungsmuster beibehalten werden. Mit DiMAGGIO/POWELL (1983) kann aber aufgezeigt werden, wie sich einmal aufgegriffene Themen im Feld verbreiten. Letztlich kann es sich keine Bildungsorganisation leisten, auf die legitimierende Wirkung einer Umstellung auf *Outcome*-Orientierung zu verzichten. Für die Diskursteilnehmer resp. für die im Diskurs agierenden Interessensvertreter entsteht daher die Problematik, dass einerseits ein

‚Bekenntnis‘ zum DQR, verbunden mit der Forderung, ihn mitgestalten zu müssen, erforderlich wird, dass aber andererseits genau dieser Prozess Brüche und Unstimmigkeiten des bisherigen Systems aufzeigt. MEYER/ROWAN (1977) argumentieren, dass es dabei zu einer zeremoniellen Übernahme von neuen Strukturen – hier der *Outcome*-Orientierung – kommt, ohne dass diese die bestehenden Ablaufprozesse ändert. Die formale Struktur, im Sinne einer Ausrichtung am *Outcome*, wird von den Ablaufprozessen, die Input-orientiert bleiben, entkoppelt. Die dabei zwangsläufig auftretenden Widersprüche werden typischerweise durch eine Politik des Wegguckens gelöst (siehe MEYER/ROWAN 1977: 358). So behauptet man weiterhin, dass alle 3- und 3,5-jährigen dualen Ausbildungsgänge auf der gleichen Stufe des DQR verankert sein sollen, obwohl das Modell selbst dazu auffordert, hier Unterschiede zuzulassen.

Dies kann dazu führen, dass die De-facto-Zugangsvoraussetzung (Abitur) für einige Bildungsgänge höher eingestuft wird als der Bildungsgang selbst. Derartige sich daraus ergebende Verwerfungen werden ignoriert, damit der zeremonielle Schein – die sich eigentlich widersprechenden Steuerungslogiken seien gleichzeitig gültig – erhalten bleibt. Aus dieser Sichtweise lässt sich erklären, dass trotz ursprünglich anderslautender Planung (vgl. ARBEITSKREIS DQR 2011: 5) die allgemeinbildenden Schulabschlüsse mit dem Abitur vorläufig nicht im DQR erfasst werden (BMBF 2012: 1) und so Widersprüche – durchaus begrenzt rational – nicht thematisiert werden müssen.

Insgesamt passen die Diskursteilnehmer die Skalierungen den Gegebenheiten an. Dies ist ein Aushandlungsprozess, der letztlich den kleinsten gemeinsamen Nenner von Interessen dokumentiert. Dabei kommt es nicht zu konsensuellen Übereinkünften, sondern – etwa im Bereich der Positionierung von Hochschulabschlüssen oder Abschlüssen der Sekundarstufe II – zu machtpolitischen Setzungen.

### **Episode 2: Ordnungsmittelarbeit statt Kompetenz-Orientierung**

Während durch eine Zuordnung von Bildungsgängen zum DQR anhand von Ordnungsunterlagen eine Abbildung des Bildungssystems erfolgt, könnten sich auch Rückkopplungseffekte einstellen, wenn die DQR-Struktur unmittelbar auf die Ordnungsmittelarbeit durchschlägt. Die Logik lautet, dass für eine gewünschte DQR-Stufeneinordnung in den lernergebnisorientierten Lehrplänen, Prüfungsanforderungen, Ausbildungsordnungen usw. Formulierungen eingearbeitet werden, die anschlussfähig sind an die Deskriptoren-Beschreibungen im DQR. Aus Gesprächen mit den beteiligten Akteuren lässt sich entnehmen, dass zumindest einige den DQR als Bezugspunkt für die Ordnungsmittelarbeit von Bildungsangeboten sehen. In diesem episodisch zusammengefassten Szenario würde es nicht zu einer Überprüfung von tatsächlichen Lernergebnissen nach dem DQR Standard kommen, sondern zu einer Umstrukturierung von routinisierten Ordnungsverfahren.

Es gibt daher zwischen DQR-Entwicklung und Ordnungsarbeit eine Wechselwirkung; diese ist gekennzeichnet von dem politischen Gestaltungswillen der Diskursteilnehmer und zeigt sich in politischen Aushandlungsprozessen, Koalitionen zwischen den Teilnehmern usw.

Hier wird deutlich, wie sich Bildungsanbieter durch das Akkreditierungsmodell einer tatsächlichen Evaluation entziehen können. Auch dies gilt als ein Kennzeichen der Zeremonialisierung von Ergebnissteuerung (vgl. MEYER/ROWAN 1977: 354). Angesichts der gegebenen Situation verhalten sich die Bildungsakteure dabei durchaus begrenzt rational. Wie bereits erwähnt, lassen sich für die berufliche Bildung eine

Vielzahl von Regulierungsversuchen nachweisen – u. a. Lernfeldcurricula, Bildungsstandards sowie Kammerprüfungen als heimlicher Lehrplan. Mit dem DQR wird nun implizit ein weiterer Zielstandard eingeführt. Alle institutionalisierten Anforderungsstrukturen haben eine Legitimierungsfunktion für Bildungsorganisationen. Da ein einzelner Bildungsanbieter an Legitimation verliert, wenn er einen oder mehrere dieser Ansprüche fallen lässt, um ein klares Ziel zu erreichen, verhält er sich rational, wenn er die Widersprüche ignoriert, seine Prozesse entkoppelt und sich einer tatsächlichen Ergebniskontrolle entzieht. Letztlich wird *Outcome*-Orientierung ad absurdum geführt, wenn das Bildungssystem gestärkt werden soll mit der Behauptung „Wir steuern vom Ergebnis her“ und gleichzeitig keine Diagnoseinstrumente für die Prüfung dieses Ergebnisses – den Einsatz entsprechender Kompetenzen – akzeptiert werden. Mit dem Verzicht auf eine Kompetenzdiagnose, deren Ergebnisse anschließend für eine Verbesserung der Prozesses des Kompetenzaufbaus verwendet werden könnten, bleibt das Potenzial der Kompetenz-Orientierung zugunsten von zeremoniellen Behauptungen, der curriculare „Soll-Zustand“ entspräche dem „Ist-Zustand“, ungenutzt. Schließlich fehlen praktikable und verlässliche Instrumente zur Abschätzung von Kompetenzen.

### **Episode 3: Verschmelzung von Gegensätzen im Bildungssystem ohne deren Lösung**

Der Qualifikationsrahmen erzwingt eine zusammenführende Betrachtung von unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems in einem Gesamtzusammenhang; so werden Bezüge zwischen Allgemein- und Berufsbildung, zwischen beruflicher und universitärer Bildung hergestellt. Es werden hier zum Teil verdeckte normative Positionen wieder sichtbar, vergessene Gegensätze werden thematisiert. Durch die gemeinsame Diskussion um die Einstufung einzelner Bildungsgänge treten die damit verbundenen impliziten Hierarchisierungen solcher Bildungsgänge zu Tage und unbearbeitete Modernisierungsprobleme werden sichtbar. Dabei ist zentral, dass Vertreter aus verschiedenen Bildungsbereichen durch die DQR-Entwicklung Teil eines gemeinsamen Aushandlungsprozesses sind.

Genau genommen werden diskrepante Positionen zusammengeführt. Der Konsens zwischen den Diskursteilnehmern besteht dann darin, mögliche Widersprüche zuzulassen.

In Anlehnung an DiMAGGIO/POWELL (1983: 148) könnte jedes dieser Teilbereiche als ein organisationales Feld angesehen werden, das durch eine gewisse Verbundenheit geprägt ist. So sind die Lehrkräfte eines Systems i. d. R. sowohl durch Gewerkschaften oder Fachgruppen miteinander vernetzt als auch durch eine äquivalente Strukturierung, da in einem Feld für alle Bildungsorganisationen die gleichen rechtlichen Rahmenbedingungen gelten sowie ähnliche Verbindungen zu staatlichen Stellen und vergleichbaren Zielgruppen bestehen. Darüber hinaus zeigt sich in jedem Feld eine vergleichbar professionalisierte Arbeitnehmerschaft, z. B. die berufsständischen Vertreter der Berufsschullehrer und Hochschullehrer, und vergleichbare Themen, beispielsweise die Implementation von Lernfeldcurricula in beruflichen Schulen.

Mit DiMAGGIO/POWELL (1983) lassen sich allerdings auch Faktoren aufdecken, die dafür sprechen, dass sich gerade durch den gemeinsamen Aushandlungsprozess zur DQR-Entwicklung das Bildungssystem insgesamt mit seinen Bildungsbereichen als ein organisationales Feld konstituiert. Zum einen steigen die Themen, die alle Bildungsbereiche gemeinsam betreffen, wie Kompetenzorientierung, Konfrontation

mit internationalen Vergleichstests, Implementation von Qualifikationsrahmen und lebenslanges Lernen. Die Verbundenheit steigt, indem die Transaktionen zwischen den Bildungsanbietern über die Bildungsbereichsgrenzen hinweg zunehmen. Aus Gesprächen mit Akteuren, die am DQR-Prozess beteiligt sind, wurde immer wieder deutlich, wie überrascht diese selbst sind, dass durch den Arbeitskreis DQR erstmals Vertreter aller Bildungsbereiche ein gemeinsames Thema bearbeiten. Man redet miteinander statt übereinander und entwickelt gemeinsame Positionen. Auch die strukturelle Äquivalenz nimmt zu, wenn sich Bildungsorganisationen aus unterschiedlichen Teilsystemen zur eigenen Legitimation an *Outcome*-Standards orientieren müssen. DiMAGGIO/POWELL (1983: 148) gehen davon aus, dass starke Isomorphie-Kräfte wirken, sobald das Feld einmal entstanden ist. So könnte sich die Vielfalt der Curricula unter dem Duktus der *Outcome*-Orientierung homogenisieren. Übergangsprobleme zwischen getrennten Teilbereichen treten deutlicher hervor. Parallel dazu könnten sich auch Prinzipien wie Durchlässigkeit und offene Zugänge als institutioneller Standard im gesamten System etablieren, wobei wie in Episode 1 zu hinterfragen wäre, inwiefern es sich dabei um eine rein zeremonielle Homogenisierung handelt.

#### **Episode 4: Unterschiedliche Wandlungsbereitschaft und unterschiedlicher Modernisierungsdruck**

Das Berufsausbildungssystem in Deutschland kann als hoch institutionalisierter Raum angesehen werden. Insbesondere das Duale System der Berufsausbildung basiert auf personenunabhängigen Institutionen wie Berufsbildern, vorgegebenen Strukturmerkmalen und beteiligten Bildungsorganisationen mit festgelegten Aufgaben (vgl. z.B. BAETHGE 2008). Die institutionellen Realitätskonstruktionen sind so stabil, dass es kaum Sanktionsmaßnahmen für dieses System bedarf. Die Lernortkooperation zwischen beruflicher Schule und Betrieb ist juristisch beispielsweise nur an der Schulpflicht festgemacht. Da diese nur für minderjährige Auszubildende gilt, könnten viele Auszubildende ohne juristische Sanktionen auf eine Beteiligung öffentlicher Schulen verzichten. Dies kommt allerdings so gut wie nie vor, weil für die beteiligten Akteure alternative Wege im Kontext ihrer Wirklichkeitskonstruktion praktisch undenkbar sind. Je nach Grad der Institutionalisierung werden Reformoptionen und -ansprüche unterschiedlich interpretiert und auch unterschiedlich umgesetzt. Während sich in Feldern, in denen institutionelle Bilder Kraft verlieren, Veränderungsprozesse zeigen – beispielsweise die Akademisierungstendenzen im Gesundheits- und Erziehungsbereich – wird im stark institutionalisierten dualen Ausbildungssystem von vielen Akteuren eine einheitliche Zuordnung auf einer Stufe gefordert. Dies ist eine Nivellierungstendenz innerhalb eines letztlich heterogenen Bereichs. Auch andere Reformbedarfe wie beispielsweise eine Anrechnung von vollzeitschulischen beruflichen Bildungsgängen auf duale Berufsausbildungen oder eine stärkere Verzahnung zwischen Berufsbildung und Hochschule (vgl. z.B. DEISSINGER 2009: 41 ff.) werden nicht umgesetzt.

Hier zeigt sich ZUCKER's (1977) Bild, in dem ein hoher Institutionalierungsgrad zu einer hohen Beständigkeit der vorliegenden Verhaltensmuster führt. Wandel vollzieht sich sehr langsam. Allerdings gibt es auch Bereiche im Bildungssystem, in denen die institutionelle Wirklichkeitskonstruktion weniger stabil ist. Entsprechend stellt sich hier ein höherer Veränderungsgrad ein. Beispielsweise kann das Berufsbild „ErzieherIn“ verrichtungsorientiert oder wissenschaftsorientiert gesehen werden. Die das Berufsbild prägenden institutionellen Handlungsmuster sind beweglich. Und

tatsächlich liegt für diesen Bereich ein Konzeptpapier einer AUTORENGRUPPE FACHSCHULWESEN (2011: 12) vor, das curricular die Kompetenzen dieses Qualifikationsprofils so formuliert, dass eine Zuordnung auf Stufe 6 des DQRs inhaltlich begründet werden kann. Es zeigt sich also, dass der Diskurs um den DQR aufgegriffen wird, um die berufspolitisch motivierte Höherbewertung zu begründen bzw. zu legitimieren. Bei einer Einstufung des Bildungsgangs auf Stufe 6, die der Bachelor-Stufe im Bologna-Qualifikationsrahmen entspricht, müsste eigentlich auch eine Akademisierung dieses Bildungsgangs diskutiert werden bzw. eine Überführung der Fachschule in eine Fachhochschule. Durch den Wandel zu einer *Outcome*-orientierten Steuerung könnte sich dadurch die Akademisierung anspruchsvoller beruflicher Bildungsgänge beschleunigen. Diese Entwicklung ließe sich auch an Abwanderungsprozesse Anfang der 1960er Jahre anknüpfen, in denen Ingenieursschulen und höhere Verwaltungsschulen in Fachhochschulen umgewandelt wurden.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass ein Modernisierungsdruck durch die Diskursteilnehmer kanalisiert wird, bei dem ganz unterschiedliche Einschätzungen über zukünftige Entwicklungen auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt eingehen. Das Spektrum reicht von hoher Veränderungsbereitschaft, z.B. im Bereich der Akademien und freien Bildungsträger, bis hin zu relativ stabilen Mustern bei den vermeintlich etablierten Bildungsgängen (Sekundarstufe II, Duale Ausbildung, Hochschule). Dies deckt sich zugleich mit dem Grad der Stabilität der Institutionen; diese sind gleichsam ein Ausdruck von Wandlungsbereitschaft. Dementsprechend verlaufen die Demarkationslinien im Diskurs. Einzelne Positionen, eben starke Institutionen werden machtpolitisch gesichert, beispielsweise die Position des Abiturs im DQR.

### **Episode 5: Die vergessene Fragestellung: der Ausschluss von informellen und non-formalen Kompetenzen**

Ein zentrales Anliegen des EQR ist die Berücksichtigung von informell resp. non-formal erworbenen Kompetenzen. Dies soll insbesondere zu einer stärkeren Validierung und Anerkennung von Kompetenzen führen, die außerhalb des formalen Bildungswesens erworben wurden. Die Annahme, dies wirke sich positiv auf lebenslanges Lernen aus, lässt sich auch transaktionskostentheoretisch untermauern (vgl. WILLIAMSON 1975; PICOT 1991). Wenn während des Arbeitsprozesses informell fachliche und personale Kompetenzen erworben wurden, sind diese zunächst spezifisch an das Arbeitsumfeld gebunden, wo sie beobachtet werden können. Möchte diese Person jedoch die gleichen Kompetenzen in einem anderen Handlungsfeld einsetzen, muss sie transparent machen, dass sie über diese Kompetenzen auch tatsächlich verfügt. Würde der DQR mit einem Diagnose- und Anerkennungssystem verknüpft werden, könnten informell und non-formal erworbene Kompetenzen sichtbar gemacht werden und so letztlich unspezifischer werden. Dadurch würden die Transaktionskosten sinken und Bildungsinvestitionen (Zeit, Fleiß, Opportunitätskosten) sich besser amortisieren. Insgesamt ließen sich positive Wohlfahrtseffekte erwarten, weil Lock-in-Situationen vermieden würden.

Dies wird in Deutschland faktisch zurzeit nur am Rand berücksichtigt und im bisherigen DQR-Aushandlungsprozess weitestgehend ausgeklammert (vgl. AK DQR 2011: 3). Tatsächlich geht es hier vorrangig um die Zuordnung von formalen Bildungsgängen zu Stufen des Qualifikationsrahmens. U. E. liegt dies daran, dass in Deutschland implizit von einem Signaling-Modell ausgegangen wird (vgl. z.B. SPENCE 2002; BAETHGE 2006). Damit ist gemeint, dass Bildungsgänge eine Signalwirkung haben und man in der Öffentlichkeit letztlich Zutrauen in ein implizites Versprechen

hat, dass nämlich ein bestimmter Bildungsabschluss immer für eine bestimmte Qualität bzw., ausgedrückt in der Sprache des *Outcome*-Mythos, für eine bestimmte erworbene Kompetenz steht.

Die Schwierigkeiten, die beim DQR mit informell und non-formal erworbenen Kompetenzen bestehen, hängen auch mit der Umsetzung im Sinne eines Akkreditierungsmodells zusammen. Dieses Modell bezieht sich auf Input-Faktoren wie reglementierte Bildungsprogramme. Gerade eine solche Input-Bindung bestehen bei informellen Lernprozessen nicht. Non-formale Lernprozesse sind oft unreglementiert und werden von freien Trägern angeboten; die Fachzertifikate (Cisco-Zertifikate, Filialeiterausbildungen usw.) sind auf dem Arbeitsmarkt anerkannt und können den DQR-Stufen nach Input- und *Outcome*-Kriterien zugeordnet werden (vgl. BUND-LÄNDER-KONFERENZ 2010: 175 ff.), sind aber nicht aufgenommen worden, weil die Anerkennung im Bildungssystem fehlt.

Auch diese Episode spricht für eine eher zeremonielle *Outcome*-Orientierung im Sinne von MEYER/ROWAN (1977). Letztlich ist es das Vertrauen in Input-Versprechen, das sich als institutionalisiertes dauerhaftes Handlungsmuster bestimmend für die Aufnahme in den DQR darstellt.

#### **4. Systemanpassungen in der deutschen Berufsbildung – ein Fazit**

Die folgenden drei Fragenkomplexe kennzeichnen den Gang der Untersuchung:

- (1) Wie steuert man Bildungssysteme?
- (2) Wie erfasst und beschreibt man Steuerungsinstrumente?
- (3) Was geschieht, wenn ein neues Steuerungsinstrument implementiert wird?

##### **Ad (1) – Über die Steuerung von Bildungssystemen**

Auch wenn wir uns exemplarisch immer auf den Bereich der beruflichen Bildung beziehen, so kann doch festgehalten werden, dass es darum geht, welche Vorgaben für die pädagogische Arbeit gemacht werden. Wir haben die Entwicklung von solchen Vorgaben als etwas gekennzeichnet, was im politischen Kontext geschieht. Dabei hat sich gezeigt, dass man solche Institutionen – es handelt sich um Handlungsregulative – nicht als politische Setzungen ansehen kann. Vielmehr zeigt sich die Steuerung von Bildung resp. von Bildungssystemen als komplexes Geschehen, welches als politischer Diskurs erfasst werden muss. Damit wird neben einer institutionentheoretischen Perspektive auch eine diskurstheoretische relevant.

##### **Ad (2) – Über die Erfassung und Beschreibung von Steuerungsinstrumenten**

Der Begriff ‚Steuerungsinstrument‘ suggeriert wohl eine technische Anwendbarkeit und nährt den Gedanken, dass eine politische Instanz Instrumente definiert, die dann von einer Administration umgesetzt werden können. – Wir begreifen solche ‚Instrumente‘ als Institutionen. Hierbei handelt es sich um Handlungsregulative. Die Steuerung von Bildung ist gesellschaftstheoretisch gewendet eine Frage nach dem Verhältnis von Handlung auf der einen und System auf der anderen Seite. Der LUHMANN'schen Kritik an PARSONS folgend haben wir in einem ersten Schritt Systeme als selbstreferentielle Handlungskomplexionen aufgefasst, die einer jeweils spezifischen Handlungslogik folgen. Die ausschließliche Betonung von Systemen bei

LUHMANN erschien uns aber nicht praktikabel, um die Entwicklung von Institutionen und ihre Anpassung adäquat zu beschreiben. Die von HABERMAS vorgenommene Unterscheidung in System und Lebenswelt war dabei für uns daher weiterführend. Hiermit bekamen wir die Möglichkeit, zwischen dem konkreten Handlungszusammenhang in der (pädagogischen) Öffentlichkeit bzw. Lebenswelt – dem pädagogischen Alltag – auf der einen Seite und der Entwicklung abstrakter Systemvorgaben auf der anderen Seite zu unterscheiden. Diese beiden Ebenen sind nach HABERMAS entkoppelt. Wir sind Überlegungen KIRSCHS gefolgt, wonach diese Ebenen komplementär zueinander sind und sich aufeinander beziehen lassen.

Wir haben diesen Zusammenhang diskurstheoretisch ausgedeutet. Dies gab uns die Möglichkeit, die Systementwicklung als eine Produktion von Texten zu verstehen, was letztlich – wie gezeigt wurde – den herrschenden Vorstellungen in der Diskurstheorie entspricht.

Hiermit wird ein empirischer Zugang i. S. einer phänomenologischen Forschung möglich, denn die Systementwicklung wird über eine Diskursanalyse erfassbar.

### Ad (3) – Zur Implementation von Steuerungsinstrumenten

Es konnte gezeigt werden, dass ein neues Steuerungsinstrument wie der DQR nicht entwickelt und anschließend implementiert wird, sondern dass vielmehr eine Anpassung des neuen Systems an das alte System stattfindet. Diskurstheoretisch betrachtet verbinden sich bestehende Diskursgemeinschaften (der beruflichen Bildung, der Allgemeinbildung, der Universitätsseite) durch den DQR-Aushandlungsprozess und interpretieren den neuen Diskurs um den DQR aus den alten Deutungsmustern. Aus neo-institutioneller Perspektive erscheinen diese Deutungsmuster als unterschiedliche Rationalitätsmythen, die hier als Input- und *Outcome*-Mythos benannt wurden. Aus der Stabilität bestehender Institutionen heraus ließ sich dann erklären, wie das aus einem angelsächsischen Diskurs stammende Qualifikationsrahmenmodell Input-mäßig umgedeutet wurde als ein Akkreditierungsmodell, das letztlich als eine neue Dimension der laufenden Ordnungsmittelarbeit umgesetzt wird. So beständig sich bestehende Institutionen zeigen, so deutlich tritt ebenfalls hervor, dass neue Rationalitätsmythen wie die *Outcome*-Orientierung eine so große Legitimationskraft entfalten, dass keiner der Bildungsakteure sich diesen entziehen kann, ohne seiner Bildungsorganisation oder seinem Bildungsgang Schaden zuzufügen. Um Konflikte zwischen unterschiedlichen, institutionalisierten Steuerungslogiken zu verhindern, kommt es zu einer zeremonialen Implementation der *Outcome*-Orientierung. Dadurch lässt sich erklären, dass strukturelle Brüche wie die Nichtbeachtung informellen Lernens oder der nachträgliche Ausschluss der Allgemeinbildung aus dem DQR kollektiv nicht beachtet werden. Unter der Bedingung begrenzter Rationalität kann eine zeremonielle Einführung allerdings durchaus als effiziente Lösung gesellschaftlicher Probleme gesehen werden. Gleichzeitig werden die Optionen, die sich aus dem DQR ergeben, durchaus von den Bildungsakteuren genutzt, wenn eine weniger stark institutionalisierte Umwelt Handlungsalternativen eröffnet. Auch hier kann allerdings hinterfragt werden, ob es zu einer wirklichen *Outcome*-Orientierung kommt, oder ob nicht berufsständische Interessen bei der Interpretation des DQRs leitend sind.

Insgesamt konnte am Beispiel des DQRs gezeigt werden, wie stark die Wirkung und Implementation eines Steuerungsinstruments von der Interpretation und dem politischen Gestaltungswillen der Akteure abhängt. Da sich Institutionen, wie gezeigt wurde, im Spannungsfeld zwischen Lebenswelt und System entfalten, sind

Interpretation und institutioneller Wandel nicht voneinander zu lösen. Neue Institutionen führen zu neuen Interpretationen und neue Interpretationen führen zu neuen Institutionen. In dieser Komplementarität erweist sich ein gesellschaftstheoretisch fundierter Zugang als gewinnbringend.

## 8. Literatur

- Autorengruppe Fachschulwesen (2011): Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/ Fachakademie. Erarbeitet von Siegfried Beckord, Manfred Müller-Neuendorf, Dr. Volker Pudzich, Wolfgang Rüter, Dorothee Schnepfer-Leuck, Christine Ulrich, Irene Waller-Kächele, Mechthild Wessels, Karl-Heinz Wolf und Detlef Zech. Online: [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Kooperationen\\_1\\_Qualifikationsprofil\\_Internet.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Kooperationen_1_Qualifikationsprofil_Internet.pdf) (Stand: März 2012).
- Arbeitsgruppe Handel (2010): Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Votum AG Handel. Hrsg. vom DQR Büro Berlin. Online: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1286438791846> (Stand: März 2012).
- AK DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Online: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?e=UTF-8&i=1301572891357> (Stand: März 2012).
- Baethge, Martin (2006): Der europäische Berufsbildungsraum – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. In: Eckert, Manfred/Zöllner, Arnulf (Hrsg.): Beiträge der Berufsbildungsforschung. 6. Forum der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN) 19.– 20. September 2005. Universität Erfurt. AGBFN. 3. Nr. 33. Bielefeld 2006: Bertelsmann. S. 131–137.
- Baethge, Martin (2008): Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 541–598.
- Beauchamp, Georg A. (1968): Curriculum Theory. 2. Auflage. Wilmette/Illinois 1968: The Kagg Press.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969/2010): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main 2010: Fischer.
- Berghaus, Margot (2004): Luhmann leicht gemacht. Eine Einführung in die Systemtheorie. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Köln/Weimar/Wien 2004: Böhlau.
- BIBB Hauptausschuss (2011): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom 28.6.2011 zur Zuordnung der allgemeinen Hochschulreife im Verhältnis zu Berufsabschlüssen auch im europäischen Vergleich. Online: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Empfehlung\\_Hauptauschuss\\_zum\\_DQR.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Empfehlung_Hauptauschuss_zum_DQR.pdf) (Stand: März 2012).
- BMBF (2012): Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa. Einigung bei der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Online: <http://www.bmbf.de/press/3230.php> (Stand: März 2012).
- Bublitz, Hannelore (2001): Differenz und Integration. In: Keller, Reiner u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. I: Theorien und Methoden. Opladen 2001: Leske und Budrich. S. 225–260.
- Bund-Länder-Konferenz (2010): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Zweite Fachtagung. 19. Oktober 2010 im Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin. Tagungsdokumentation. Online: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.content&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&active=SFDOC&pathID=1310545791331> (Stand: März 2012).

- Council of the European Union (2000): Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 22 and 23 March 2000. (7619/1/05 REV 1). Council of the European Union. Brussels. Online: [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/ec/84335.pdf](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/en/ec/84335.pdf) (Stand: März 2012).
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983): The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In: *American Sociological Review*. Band 48. Nr. 2. S. 147–160.
- Deißinger, Thomas (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chance zur Lösung nationaler Problemlagen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*. Heft 6. S. 40–43.
- Dubs, Rolf (1998): Qualitätsmanagement für Schulen. Hrsg. vom Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen. St. Gallen 1998.
- Ertl, Hubert/Sloane, Peter F. E. (2004): A Comparison of VET Structures in Germany and England: Contexts of Complex Teaching-Learning Arrangements. In: Mulder, Regina/Sloane, Peter F. E. (Hrsgs.): *New Approaches to Vocational Education in Europe*. Oxford 2004: Symposium Books. S. 27–42.
- Europäisches Parlament und Rat (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: *Amtsblatt der Europäischen Union (AbIEU)* Nr. C 111/01 vom 06. Mai 2008. Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Stand: März 2012).
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main 1981: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1972/1991): *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main 1991: Fischer.
- Gerholz, Karl-Heinz (2010): *Innovative Entwicklung von Bildungsorganisationen. Eine Rekonstruktionsstudie zum Interventionshandeln in universitären Veränderungsprozessen*. Paderborn 2010: Eusl.
- Greinert, Wolf-Dietrich (1995): *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Tradition. Organisation. Funktion*. Baden-Baden 1995: Nomos.
- Habermas, Jürgen (1995): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. II: *Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt am Main 1995: Suhrkamp.
- Hameyer, Uwe (1983): *Allgemeine Curriculumtheorie*. In: Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (Hrsg): *Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970 – 1981*. Weinheim und Basel 1983: Beltz. S. 29–51.
- Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (1983): *Einführung*. In: Hameyer, Uwe/Frey, Karl/Haft, Henning (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung. Übersichten zur Forschung 1970 – 1981*. Weinheim und Basel 1983: Beltz. S. 11–25.
- Hanf, Georg (2006): *Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ziele, Gestalt, Verfahren*. In: Grollmann et al. (Hrsg.): *Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe*. Hamburg 2006: LIT Verlag. S. 53–64.
- Keller, Reiner (2005): *Wissenssoziologische Diskursanalyse als interpretative Analytik*. In: Keller, Reiner u.a. (Hrsg.): *Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit*. Konstanz 2005: UVK-Verl.-Ges.
- Kirsch, Werner (1997): *Wegweiser zur Konstruktion einer evolutionären Theorie der strategischen Führung*. Kapitel eines Theorieprojektes. Herrsching 1997: Kirsch.
- Klieme, Eckhard (2004): *Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 50. Jg. Heft 5. 2004. S. 625–634.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin 2003.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen*. Online: [http://ec.europa.eu/languages/documents/european-qualification\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/european-qualification_de.pdf) (Stand: März 2012).

- König, Eckard (1978): Theorien der Erziehungswissenschaft. Band III. Erziehungswissenschaft als praktische Disziplin. München 1978: Fink.
- Luhmann, Niklas (1989): Politische Steuerung. Ein Diskussionsbeitrag. In: Politische Vierteljahresschrift. Band 30. Heft 1. S. 4–9.
- Meyer, Renate/Hammerschmid, Gerhard (2006): Die Mikroperspektive des Neo-Institutionalismus. Konzeption und Rolle des Akteurs. In: Senge, Konstanze/Hellmann, Kai-Uwe (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Mit einem Beitrag von W. Richard Scott. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 160–171.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: The American Journal of Sociology. Band 83. Nr. 2. S. 340–363.
- North, Douglass Cecil (1990): Institutions, institutional change and economic performance. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Oevermann, Ulrich (2001): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern (1973). In: Sozialer Sinn. Heft 1/2001, 3–33.
- Parsons, Talcott (1975): Gesellschaften: Evolutionäre und komparative Perspektiven. Frankfurt am Main 1975: Suhrkamp.
- Picot, Arnold (1991): Ökonomische Theorien der Organisation – Ein Überblick über neuere Ansätze und deren betriebswirtschaftliches Anwendungspotential. In: Ordelheide, Dieter/Rudolph, Bernd/Büselmann, Elke (Hrsg.): Betriebswirtschaftslehre und Ökonomische Theorie. Stuttgart 1991: Poeschel. S. 143–170.
- Picot, Arnold/Dietl, Helmut/Franck, Egon (1999): Organisation. Stuttgart 1999: Schäffer-Poeschel.
- Plaß, Christine/Schetsche, Michael (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster. In: Sozialer Sinn. Heft 3/2001, 511–536.
- Rauner, Felix/Wittig, Wolfgang Arno (2009): Synthesebericht und Handlungsempfehlungen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Gütersloh 2009: Verl. Bertelsmann-Stiftung. S. 23–111.
- Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie (1932). Frankfurt am Main 1974: Suhrkamp.
- Schwab-Trapp, Michael (2003): Diskursanalyse. In: Bohnsack, Ralf (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen 2003: Budrich. S. 35–39.
- Sloane, Peter F. E. (2005): ... Standards von Bildung – Bildung von Standards ... In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). H. 4. Band 101. 2005. S. 484–496.
- Sloane, Peter F. E. (2007): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn 2007: Eusl.
- Sloane, Peter F. E. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Berichte zur beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bielefeld 2008: Bertelsmann.
- Sloane, Peter F. E. (2010): Entwicklung beruflicher Curricula als institutionentheoretisches Phänomen: der Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010: Klinkhardt. 213–220.
- Sloane, Peter F. E. (2011): Pfade im regulierten Raum – Die Verwechslung von Zielen und Wegen und sich daraus ergebende Probleme in der pädagogischen Arbeit. Editorial. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW). Heft 1. Band 107. 2011. S. 1–13.
- Sloane, Peter F. E./Dilger, Bernadette (2005): The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: bwp@, Nr. 8. 2005. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane\\_dilger\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf) (Stand März 2012).
- Sloane, Peter F. E./Twardy, Martin/Buschfeld, Detlef (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Paderborn 2004: Eusl.

- Soeffner, Hans-Georg (1989): *Auslegung des Alltags – Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik.* Frankfurt am Main 1989: Suhrkamp.
- Spence, Michael (2002): Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets. In: *The American Economic Review.* Band 92. Heft 3. S. 434–459.
- Voelzkow, Helmut (2009): Neokorporatismus. In: Andersen, Uwe/Woyke, Wichard (Hrsg.): *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland.* 6. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 460–464.
- Walgenbach, Peter (2006): Neoinstitutionalistische Ansätze in der Organisationstheorie. In: Kieser, Alfred/Ebers, Mark (Hrsg.): *Organisationstheorien.* Stuttgart 2006: Kohlhammer. 6. Aufl. S. 353–401.
- Wieland, Josef (2000): Die Neue Organisationsökonomik. In: Ortman, Günther/Sydow, Jörg/Türk, Klaus (Hrsg.): *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft.* Wiesbaden 2000: Westdeutscher Verlag. S. 35–66.
- Williamson, Oliver E. (1975): *Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications. A Study in the Economics of Internal Organization.* New York 1975: The Free Press.
- Willke, Helmut (1978): Systemtheorie und Handlungstheorie. Bemerkungen zum Verhältnis von Aggregation und Emergenz. In: *Zeitschrift für Soziologie.* Band 7. Heft 4. S. 380–389.
- Young, Michael F. D. (2002): Contrasting Approaches to the Role of Qualifications in the Promotion of Lifelong Learning. In: Evans, Karen/Hodkinson, Phil/Unwin, Lorna (Hrsg.): *Working to learn: transforming learning in the workplace.* London 2002: Routledge Falmer. S. 44–62.
- Zucker, Lynne G. (1977): The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. In: *American Sociological Review.* Band 42. Heft 5. S. 726–743.

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, Bernd Gössling, Dipl.-Hdl., Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Department 5: Wirtschaftspädagogik, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn