

Habilitationsvortrag

RITA MEYER

Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit¹

KURZFASSUNG: Ausgehend von der Einführung nationaler Bildungsstandards für die Sekundarstufe I und der Diskussion, die derzeit im Bereich der allgemeinen Erziehungswissenschaft darüber geführt wird, greift dieser Beitrag das Thema für den Bereich der Berufsbildung auf. Dabei wird das Konzept der „nationalen Bildungsstandards“ kritisch rezipiert und es werden bestehende Ansätze für Standards im Berufsbildungssystem herausgearbeitet und Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung benannt.

ABSTRACT: Based on national educational standards which were implemented in the general school system in Germany the author deals with the vocational education and training (VET) system and shows the relation to educational standards already established in this system. The outlook of this analyses calls for and describes challenges for a theoretical approach of research in the field of VET.

Bildungsstandards sind ein Thema, das zur Zeit im Bereich der allgemeinen Erziehungswissenschaft intensiv diskutiert wird und auch im Bereich der Berufsbildung immer öfter auftaucht. Dieser Begriff erfährt derzeit einen geradezu inflationären Gebrauch, wobei OELKERS (2004) darauf hinweist, dass die Diskussion um Bildungsstandards einer „rhetorischen Aufladung“ unterliegt, die ihrerseits zu neuen Illusionen führt. Es sprechen zwei Gründe dafür, dieses Thema auch aus der Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik näher zu beleuchten: zum einen liegen kaum wissenschaftliche Veröffentlichungen dazu vor² und zum anderen werden Bildungsstandards insbesondere an den Berufsschulen derzeit intensiv diskutiert. Dies liegt u. a. daran, dass auch hier die normativen Vorgaben, die mit sogenannten „nationalen Bildungsstandards“ festgeschrieben wurden, zum Teil umgesetzt werden müssen.

Ziel dieser Ausführungen ist es, die Diskussion, die im Bereich der Allgemeinbildung geführt wird für die *Berufsbildung* anschlussfähig zu machen. Dabei hat mich die These geleitet, dass im Bereich der Berufsbildung bereits Ansätze für Bildungsstandards vorzufinden sind und dass diese zum Teil über das, was im Bereich der Allgemeinbildung unter dem Stichwort „nationale Bildungsstandards“ diskutiert wird, hinausgehen. Zunächst werde ich die Entwicklung und den Stand

1 Überarbeitete Fassung eines am 21.6.2005 am Fachbereich Pädagogik der Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg gehaltenen Habilitationsvortrages

2 Zum Zeitpunkt die Vortrages war die Ausgabe der bwpat Nr. 8, die sich dem Thema Bildungsstandards und Leistungsmessung widmet, noch nicht erschienen

der Diskussion um nationale Bildungsstandards im Bereich der Allgemeinbildung skizzieren (1). Ausgehend von der Kritik, der sich dieses Konzept in der wissenschaftlichen Rezeption zur Zeit ausgesetzt sieht, werde ich bestehende Ansätze für Standardisierung in der Berufsbildung herausarbeiten (2). Abschließend gehe ich auf den Forschungsbedarf ein, der sich aus meiner Sicht für die Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik ergibt (3).

1. Entwicklung nationaler Bildungsstandards in der Allgemeinbildung

Als Auslöser für die Diskussion um die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards wird in der Literatur übereinstimmend die Pisa-Studie benannt.³ Ein zentrales Ziel dieser Bildungsstandards ist es, im Rahmen einer regelmäßigen Berichterstattung Auskunft über den Stand des Bildungssystems zu erhalten und es im Sinne eines *Benchmarking* mit dem anderer Länder vergleichbar zu machen.

Im Jahr 2002 einigte sich die Kultusministerkonferenz (KMK) darauf, im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens Bildungsstandards zu erlassen. Darauf hin wurde im Jahr 2003 durch eine Arbeitsgruppe am Deutschen Institut Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) eine Expertise zu Bildungsstandards erstellt – die nach dem Vorsitzenden der Gruppe benannte „Klieme-Expertise“ – und mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 wurden die Bildungsstandards für die Kernfächer Deutsch, Mathematik und Englisch in der Sekundarstufe I für alle Bundesländer übernommen.

In dieser Expertise von KLIEME u. a. (2003) geht es unter dem Stichwort „Bildungsstandards“ darum, die Ziele pädagogischer Arbeit outputorientiert, d. h. als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu benennen. Es soll festgeschrieben werden, welche Kompetenzen sie in bestimmten Jahrgangsstufen mindestens erworben haben sollen. Dabei werden die Kompetenzen so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umzusetzen und durch Testverfahren zu erfassen sind. Perspektivisch soll eine fachdidaktische Vertiefung in Kompetenzmodellen erfolgen, es sollen Mindeststandards festgelegt sowie Aufgabenpools und Testverfahren entwickelt werden.

Die Kompetenzmodelle konkretisieren die Inhalte allgemeiner Bildung auf unterschiedlichen Stufen. Die Autoren der Studie formulieren, dass diese Kompetenzmodelle „eine pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten“ (ebd. S. 4) geben. Den Bildungsstandards werden in dem Bericht unterschiedliche Funktionen zugeschrieben. Zum einen sollen sie Schulen eine Orientierung auf verbindliche Ziele bieten. Die Kompetenzmodelle stellen dabei ein Referenzsystem für das professionelle Handeln der Lehrer dar und bieten zugleich methodische Freiräume in der Lehrplanung. Zum anderen sollen auf ihrer Grundlage die Lernergebnisse bewertet und erfasst werden. Im Sinne eines *Bildungsmonitoring* sollen diese Bildungsstandards die Möglichkeit bieten, festzustellen, ob das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat. Darüber hinaus ist vorgesehen, eine Rückmeldung der Leistungsfeststellung an die Schule zu geben, die so eine Evaluation ihrer Arbeit vornehmen kann. Mit den nationalen Bildungsstandards wird die Hoffnung verbun-

3 Vgl. Böttcher 2005, Herrmann 2004; Oelkers 2004; Schmidt 2003

den, die Probleme der föderalen Zersplitterung zu lösen, den Unterricht effizienter zu machen und die sozialen Ungerechtigkeiten des deutschen Bildungssystems zu überwinden (vgl. HEYMANN 2004). Es ist eine offene Frage, ob das Konzept der Bildungsstandards in der vorliegenden Form diese Funktionen erfüllen kann.

Bevor ich zur Standardisierung in der Berufsbildung komme, möchte ich zunächst mit einem weiteren Zugriff beschreiben, worum es in der Diskussion um Standardisierung überhaupt geht. Im allgemeinen Sprachgebrauch versteht man unter „Standard“ einen Maßstab, eine Richtschnur bzw. eine Norm oder auch ein Qualitäts- oder Leistungsniveau. Es lässt sich festhalten, dass Standards normative Vorgaben sind, die allerdings in Abhängigkeit davon, worauf sich die Vorgaben beziehen, variieren (vgl. ARTELT/RIECKE-BAULECKE 2004). Grundsätzlich können in der Standardisierung drei unterschiedliche Orientierungen differenziert werden:

Performance oder *output standards* beziehen sich auf die Lernergebnisse (1). Andere mögliche Varianten der Standardisierung ergeben sich mit dem Blick auf Inhalte – *content standards* (2) – oder auf Prozesse, *process standards* bzw. *opportunity to learn standards* (3). Bei den nationalen Bildungsstandards handelt es sich um eine Mischung aus inhaltsbezogenen und ergebnisorientierten Standards, also *content und output standards*.

Diese Standards wiederum lassen sich auf drei unterschiedlichen Niveaubestufungen beschreiben: 1. Mindest- oder Minimalstandards, die zu einem vorher festgelegten Zeitpunkt erreicht sein *müssen*. Wenn sie unterschritten werden, dann ist der Mindestauftrag der Kompetenzvermittlung nicht erreicht. Andere mögliche Standards, die als Definitionsgrundlage gelten können, sind 2. Regelstandards, die einen Durchschnitt im Sinne eines mittleren Leistungsniveaus beschreiben, der erreicht werden *kann*. Dazu werden die deutschen Bildungsstandards gezählt. Als höchste Niveaustufe können 3. auch Exzellenz- oder Maximalstandards definiert werden.

2. Ansätze von Standardisierung in der Berufsbildung

Ich hatte eingangs die These formuliert, dass wir im Bereich der Berufsbildung bereits Formen der Standardisierung vorfinden. Diese sind traditionell inputorientiert, es lassen sich jedoch zunehmend auch Ansätze für *prozessbezogene* Standards verzeichnen. Diese möchte ich nachfolgend entlang von vier – aus meiner Sicht in Bezug auf Bildungsstandards problemhaltigen – Dimensionen skizzieren und ich werde im Anschluss daran Ansätze für Standardisierung im Bereich der Beruflichen Bildung herausarbeiten. Mit der Auswahl dieser Dimensionen lehne ich mich an das so genannte „Mehrebenenmodell“ von BUER und KELL (2000) an, das in der Berufsbildungsforschung eine hohe Verbreitung hat.

I. Bildungstheoretische Dimension

Die Autoren der „Klieme-Expertise“ beschreiben Kompetenzen „als solche Fähigkeiten, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hätte“ (KLIEME u. a. 2003, S. 54). Insofern möchte ich hier auf das Kompetenzverständnis eingehen, das den Bildungsstandards zugrunde liegt.

In der Studie wird mit dem Bezug auf WEINERT (2001) ein Kompetenzbegriff zugrunde gelegt, der sich an kognitionspsychologischen Forschungen orientiert.⁴ Dabei wird in einer Fußnote eine ausdrückliche Abgrenzung von dem „aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz“ (ebd., S. 15) vorgenommen. Es wird inhaltlich nicht begründet, warum der berufspädagogische Kompetenzbegriff nicht geeignet sein soll, auch allgemeine Lerninhalte zu beschreiben. In Abgrenzung dazu werden Kompetenzen als eine Leistungsdisposition in bestimmten Fächern und Domänen definiert. Diese Auffassung entspricht jedoch sehr wohl auch dem berufspädagogischen Kompetenzmodell: denn der fachliche Gehalt von Kompetenzen wird in unserer Disziplin keineswegs zur Disposition gestellt, sondern explizit domänenspezifisch gestärkt.⁵

Das der Berufsbildung zugrunde liegende Kompetenzverständnis geht zurück auf eine Definition des Deutschen Bildungsrates Anfang der 1970er Jahre. Demnach bezieht sich Kompetenz auf die Befähigung des Einzelnen zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen und ist demzufolge an das einzelne Subjekt gebunden. Hier sind unter Kompetenzen Fähigkeiten, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte zu verstehen, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen bezieht. Formale Abschlüsse in Institutionen spielen dabei eher eine untergeordnete Rolle, vielmehr ist die Herausbildung von Kompetenzen – die Kompetenzentwicklung – ein lebensbegleitender Prozess (vgl. DEHNBOSTEL 2001). Kompetenzentwicklung beschränkt sich damit nicht auf das Berufsleben, sondern reicht weit in soziale und damit auch persönliche Bereiche hinein.

Im beruflichen und betrieblichen Kontext ist das Ziel von Bildungsmaßnahmen die Entwicklung *beruflicher Handlungskompetenz* und sie zielt auf die Ausbildung von *Fachkompetenz*, auf *Sozialkompetenz*, *Personalkompetenz* (und quer dazu *Methodenkompetenz*). Dieses Leitbild der beruflichen Handlungskompetenz liegt auch den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Berufsausbildung zugrunde. Definiert wird diese als die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums, in beruflichen Situationen sach- und fachgerecht zu handeln und das eigene Handeln zu reflektieren. Der Einzelne ist dabei auch gefordert, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und seine Handlungskompetenzen und auch -möglichkeiten ständig weiterzuentwickeln (vgl. BADER 1989). „Handlungsorientierung“ als didaktisches Prinzip in der Berufsbildung soll die Auszubildenden zu selbständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigen.

4 Nach Weinert (2001, S. 27) versteht man Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen.“

5 In diesem Verständnis beinhaltet die Orientierung an Kompetenzen durch die Bindung an das Handeln die Abstraktion, die Reflexion und auch den Transfer von Lerngegenständen. Achtenhagen (2004) wendet sich gegen die Abgrenzung, die in der Expertise zu nationalen Bildungsstandards gegenüber berufspädagogischen Kompetenzmodellen vorgenommen wurde, wendet. Er demonstriert beispielhaft, dass z. B. in der Wirtschaftspädagogik auch Wissensarten als Operationalisierungen von Teilkompetenzen insbesondere im Bereich der „Sach- und Methodenkompetenz“ Anwendung finden (ebd., S. 22).

So, wie sie im Konzept der nationalen Bildungsstandards formuliert sind, werden die Kompetenzen einerseits explizit als *Fachleistungen* verstanden, andererseits werden sie als Konkretisierung von *Bildungszielen* beschrieben. Nach dem berufspädagogischen Verständnis ist Kompetenz demgegenüber ein „Konstrukt, das angemessenes Handeln auch in Situationen ermöglichen soll, in denen Routinen und einfache Fertigkeiten zu erfolgreichem Handeln nicht ausreichen.“ (vgl. PÄTZOLD 2004, S. 99) Kompetenz erweist sich hier in erster Linie durch eine konkrete Handlung. Insofern ist festzustellen, dass die Erhebung von Kompetenzen in Tests, die keine Handlungsdimension beinhalten – so wie das die nationalen Bildungsstandards vorsehen – aus berufspädagogischer Perspektive als fragwürdig zu bewerten ist. Und genau vor diesem Problem stehen derzeit auch die berufsbildenden Schulen, die einerseits prozessorientiert nach dem Modell der beruflichen Handlungskompetenz ausbilden, aber andererseits ergebnisorientiert einheitlichen Prüfungsstandards unterworfen werden.

Es lässt sich vermuten, dass das berufspädagogische Kompetenzmodell bei der Erarbeitung der nationalen Bildungsstandards nicht zur Anwendung kam, weil es erheblich problematischer ist, daraus *operationalisierbare* und messbare Kriterien zu entwickeln, die sich im Rahmen der Testauswertung auf Skalen abbilden lassen. Insofern wurde in der KLIEME-Expertise ein Kompetenzbegriff zugrunde gelegt, der darauf angelegt ist, statistische Erhebungen und Auswertungen zu ermöglichen. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass man „für die Umsetzung im Lehrplan und im Unterricht wie auch für die Bewertung von Schülerleistungen [...] konkrete Beispiele und ‚Operationalisierungen‘, bis hin zu Messvorschriften in Gestalt von Testaufgaben“ benötigt und dass das Kompetenzniveau „empirisch zuverlässig erfasst werden kann“ (KLIEME u. a. 2003, S. 16).

Aus berufspädagogischer Sicht ist hier jedoch zu fragen, ob die Kompetenzmodelle, die mit dieser Absicht entstanden sind, lediglich Wissensbestände erfassen oder ob sie auch geeignet sind, *Kompetenzentwicklung* zu fördern. Denn darin besteht der Bildungsauftrag von berufsbildenden Schulen. Kompetenzentwicklung zu fördern ist offensichtlich nicht das Ziel dieser Art von Bildungsstandards. Die Legitimation des formalen und methodischen Vorgehens zur Erfassung der Kompetenzen – so scheint es – hat hier Vorrang vor inhaltlichen Fragen der Kompetenzentwicklung.⁶

II. Didaktisch-curriculare Dimension

Curricula legen – zumeist in zeitlicher Abfolge – fest, was, also welche Inhalte, vermittelt und gelernt werden sollen. In der KLIEME-Expertise wird davon ausgegangen, dass auf der Basis der Kompetenzmodelle parallel zur Umsetzung der Bildungsstandards zentrale Kerncurricula entwickelt werden, „die zusätzliche Hinweise auf Sequenzierung und unterrichtliche Umsetzung von Themen und Inhalten geben.“ (KLIEME u. a. 2003, S. 11) Die Autoren der Studie gehen davon aus, dass dadurch die zentrale Lehrplanentwicklung entlastet wird.

Es wird allerdings nicht deutlich, worin genau die Entlastung in der Lehrplanung bestehen soll, wenn die traditionelle Curriculumkonstruktion weiter fortgeführt bzw.

6 Eiko Jürgens (2005) hat in diesem Zusammenhang „Messbarkeit als neuen Pragmatismus“ gekennzeichnet; vgl. zu den Problemen der Leistungsmessung auch Neuweg (2005)

ausdifferenziert wird und zugleich Kompetenzmodelle auf unterschiedlichen Ebenen entwickelt werden sollen. Kritiker der Bildungsstandards warnen in diesem Zusammenhang vor „Mogelpackungen“, nämlich dann, wenn die traditionellen Lehrplanvorgaben als Kompetenzanforderungen ausgegeben werden.

Outputorientierte Bildungsstandards und inputorientierte Kerncurricula sollen im Rahmen der Erarbeitung von Bildungsstandards über bildungstheoretische Leitideen und Kompetenzmodelle miteinander vermittelt werden (vgl. ebd., S. 78). Wie diese Vermittlung sich *logisch* begründet wird nicht deutlich. Insbesondere die Ausblendung dessen, was zwischen Input und Output erfolgt, nämlich des Prozesses der konkreten Lehr-Lern-Situation in der Schule, ist aus berufspädagogischer Sicht zu kritisieren.

In der Berufsbildung stellt sich gerade aufgrund der Orientierung moderner Lernformen an Prozessen, in diesem Fall an Geschäfts- und Arbeitsprozessen, das Problem der Curriculumkonstruktion in besonderer Weise.

Eine arbeitsprozessorientierte Curriculumentwicklung steht vor einem Problem für das bisher noch keine befriedigende Lösung gefunden wurde: *was* ist im Kontext einer zunehmenden Prozess- und Kompetenzorientierung *wie* zu lehren und in welchem Verhältnis stehen dabei fachdidaktische und allgemeinbildende Anteile zueinander. Daran schließt sich auch die Frage an, ob berufliche Curricula sich im Zuge eines „didaktischen Paradigmenwechsels“ (BRUCHHÄUSER 2001) eher am Wissenschaftsprinzip oder am Situationsprinzip orientieren sollten (vgl. CLEMENT 2003). Eng damit verbunden ist auch die Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung und nach der o.a. bildungstheoretischen Begründung von Kompetenzentwicklung und handlungsorientiertem Lernen.

Zwei Ansätze zur Qualifikations- und Curriculumforschung (vgl. zusammenfassend BUCHMANN 2004), zum einen der arbeitsorientierte *Siegener* Ansatz und zum anderen der berufswissenschaftlich orientierte *Bremer* Ansatz, thematisieren in diesem Zusammenhang die zunehmende Bedeutung von Erfahrungswissen bzw. Arbeitsprozesswissen gegenüber wissenschaftlichem Wissen. Einigkeit herrscht im aktuellen Diskurs um die Curriculumkonstruktion darüber, dass im Rahmen einer „domänenspezifischen Qualifikationsforschung“ die aus- und weiterbildungsrelevanten Inhalte arbeitsprozessbezogen in den Betrieben zu ermitteln sind.

Unabhängig von dieser curricularen Grundproblematik – der Austarierung von Situations- und Wissenschaftsorientierung – muss sich Curriculumforschung sowohl mit den Fragen des Input, dem Prozess des Lehren und Lernens, wie auch mit dem Lernergebnis, dem Output (und damit verbunden auch Fragen seiner Messung) befassen. Neben dieser notwendigen Verknüpfung ist auch der Kontext, also die Rahmenbedingungen, in denen das Lernen stattfindet, nicht zu vernachlässigen.⁷

Ich möchte auf zwei Konzepte im Bereich der Berufsbildung verweisen, in denen eine kompetenzorientierte Standardisierung auf der didaktisch-curricularen Ebene sowohl in der betrieblichen Ausbildung als auch in der Schule implementiert wurde:

7 Kell (2003) definiert für die Curriculumforschung vier Bezugspunkte als „unhintergebar“: (1.) Berufsbildungstheoretische Normen, (2.) Wissenschaften als fachspezifische Domänen, (3.) Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems, (4.) Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Subjekte.

Auf der betrieblichen Seite geben die *Ausbildungsordnungen* einen Rahmen für die Berufsausbildung vor. In diesen Ausbildungsordnungen sind für die jeweiligen Berufsprofile folgende Merkmale festgeschrieben: die Bezeichnung des Ausbildungsberufes, die Ausbildungsdauer in einem Rahmen von zwei bis drei Jahren, die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die mindestens Gegenstand der Berufsausbildung sind, eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung zu ihrer Vermittlung sowie die Prüfungsanforderungen (vgl. BMBF 2005). Diese Ausbildungsordnungen können also entlang der o. a. Definition als Mindeststandards für die Berufsbildung gelten.

Als ein weiteres Beispiel für Standardisierung in der Berufsbildung kann das *Lernfeldkonzept* genannt werden. Mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes Mitte der 1990 Jahre für den berufsbezogenen Teil des Berufsschulunterrichts findet schulisches Lernen in didaktisch zu Lernsituationen aufbereiteten beruflichen Handlungsvollzügen statt. Lernfelder sind mit den betrieblichen Ausbildungsordnungen abgestimmte thematische Einheiten, die sich nicht an fachwissenschaftlich geordneten Lernzielen, sondern an realen beruflichen Handlungsabläufen bzw. beruflich-betrieblichen Arbeitsabläufen orientieren.

Mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes werden den Berufsschulen durch relativ vage Ziel- und Inhaltsangaben zu einzelnen Lernfeldern hohe Gestaltungsoptionen eingeräumt – man könnte aber auch sagen ein hoher Gestaltungszwang zugemutet. Je nach Maßgabe des zuständigen Bundeslandes – und hier unterliegt diese Standardisierung in hohem Maß dem Föderalismusproblem – verhalten sich die Lernfelder ersetzend oder ergänzend zu den fachwissenschaftlich orientierten Unterrichtsfächern. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird derzeit im Rahmen von Lehr-/Lernforschung an der Entwicklung und Umsetzung komplexer Lernarrangements gearbeitet. In diesem Rahmen werden auf der methodischen Ebene auch Lern- und Arbeitsaufgaben für unterschiedliche Komplexitätsstufen entwickelt (vgl. ROTTMANN 2003).

III. Institutionelle Perspektive – Lernorte

Auf dieser Ebene sind im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards zwei Aspekte relevant: zum einen ihre institutionelle Implementierung d. h. ihre organisatorische Umsetzung an den Lernorten (Schule und Betrieb) und zum anderen die Professionalität des Personals (der Lehrer und der Ausbilder).

Die Kritik aus den Reihen der Erziehungswissenschaft an den nationalen Bildungsstandards bezieht sich vor allem auf den ersten Aspekt. Es wird darauf verwiesen, dass die bloße Beschreibung von Kompetenzen nicht die Unterrichtsqualität verbessere, es sei denn, es gelängen Kompetenzbeschreibungen, die auch Hinweise auf das Unterrichtshandeln der Lehrer geben. Die Organisation der Schule fände keine Berücksichtigung – weder die Institution, noch die Lehrer, noch die Schüler – und insofern lenke die Fokussierung auf curriculare Fragen der Input- oder Outputorientierung davon ab, über die notwendigen Ziel-, Struktur- und Finanzfragen im Bildungssystem zu verhandeln (vgl. HESSE 2004).

Zwar wird in der Expertise formuliert, dass insbesondere die Testerhebungen die Professionalität der Lehrenden fördern sollen: „Ihr Ziel ist es, die Wirkungen (und Nebenwirkungen) des pädagogischen Handelns in den Blick zu nehmen und so professionelles, rationales Handeln zu ermöglichen.“ (S. 38) Wie das allerdings auf

der institutionellen Ebene der Schule geschehen soll, ist bisher noch eine ungeklärte Frage, zumal das Handeln der Lehrer nicht Gegenstand der quantitativen Messung ist, die im Rahmen der nationalen Bildungsstanderhebung durchgeführt werden.

Für den Bereich der Berufsausbildung ist die Erarbeitung *einheitlicher* Standards für die unterschiedlichen Lernorte Schule und Betrieb in Deutschland am Föderalismus gescheitert. Der Grund für das Scheitern einer solchen Initiative in den 1970er Jahren war, dass auf Länderebene das auf der Bundesebene akzeptierte „Konsensprinzip“, das den Sozialpartnern weitgehende Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte einräumt, bei den Ländern nicht durchgesetzt werden konnte: „Auf Grund ihres verfassungsmäßigen Auftrages lehnten sie es ab, die Verantwortung für die Festlegung von Bildungszielen für die Berufsschule und die Entwicklung schulischer Lehrpläne mit Interessengruppen zu teilen.“ (SCHMIDT 2003, S. 310)

Auch auf der Ebene der *betrieblichen Bildungsarbeit* steht die Entwicklung von (Qualitäts-)Standards in der Berufsbildung noch aus. In der Betrachtung betrieblicher Ausbildung unter Qualitätsaspekten verzeichnet EULER (2005) ein Defizit zu Lasten quantitativer Betrachtungen – nach dem Motto: man ist schon froh, wenn Unternehmen überhaupt ausbilden. Immerhin sind jedoch die Betriebe mindestens den Standards verpflichtet, die die Ausbildungsordnung vorgibt, auch wenn hier mit dem neuen Berufsbildungsreformgesetz, das im April diesen Jahres verabschiedet wurde, eine Lockerung erfolgt ist (vgl. SONDERMANN 2005).⁸

Auf der institutionellen Ebene sind auch in der Berufsbildung Standardisierungen vor allem für den Lernort Schule zu verzeichnen. Sowohl die Umsetzung und methodische Gestaltung des Lernfeldkonzeptes als auch der nationalen Bildungsstandards muss derzeit in den Schulen erfolgen. In den Berufsschulen verbinden sich damit inhaltliche und organisatorische Probleme, in denen ganz offensichtlich auch eine hohe politische Brisanz liegt. Denn die Vorgaben des Lernfeldkonzeptes lassen z. B. weitgehend offen, *wie* eine curriculare Transformation der Lernfelder im Hinblick auf die konkrete Unterrichtssituation und eine lernorganisatorische und methodische Umsetzung erfolgen kann (vgl. PRZYGODDA/BAUER 2004). Das Personal in den Schulen steht damit vor der Herausforderung, handlungsorientierten Unterricht fächerübergreifend zu konzipieren, ihn didaktisch-methodisch zu planen und durchzuführen. Dabei ist die Vermittlung von deklarativem und tragem Wissen zu vermeiden und stattdessen Handlungswissen in spezifischen Problem und Aufgabenkontexten zu vermitteln.

Eine Evaluationsstudie im Rahmen eines BLK Modellversuchs zur Umsetzung und Effizienzsteigerung der neuen Lernkonzepte hat ergeben, dass die institutionellen Voraussetzungen der Schule genau diesem Anliegen entgegenstehen: so erfordert die Unterrichtung in Lernfeldern schulorganisatorische Veränderungen (z. B. die Aufhebung der Fächerstruktur, der Stundenpläne, der Zeitstruktur, der Raumstruktur usw.) und ein erhöhte Kooperation⁹ der Lehrer. Diese Veränderun-

8 In dem neuen Gesetz wurden Änderungen in Richtung einer Modularisierung vollzogen, die sich u. a. darin ausdrückt, dass zwischen Mindestinhalten einer Ausbildungsordnung unterschieden wird und weiteren Inhalten, die fakultativ durch die Ausbildungsordnung geregelt werden können. Zudem wird die Möglichkeit eingeräumt, die Abschlussprüfung in zwei Teilen durchzuführen, die zeitlich voneinander getrennt sein können.

9 vgl. zum kooperativen Lehrerhandeln als Problem *kollektiven* Handelns aus organisationstheoretischer Perspektive Blutner (2004)

gen haben „unter der alles Handeln normierenden Dominanz der Prüfungen wenig Chancen“ (PÄTZOLD 2004, S. 111).¹⁰

IV. Systemperspektive

Verfolgt man die Diskussion um die Bildungsstandards im Bereich der Allgemeinbildung so entsteht der Eindruck, dass die Standardisierung in erster Linie darauf zielt, die Qualität des Bildungssystems zu *quantifizieren* um sie mit anderen Ländern vergleichbar zu machen. Dem liegt offensichtlich die Einschätzung zugrunde, dass durch die empirisch abgesicherte kriterienorientierte Feststellung von Merkmalen (hier: von Output) die Basis für eine *qualitative* Verbesserung des Bildungssystems geschaffen wird. Ob diese Annahme sich bewahrheitet, ist derzeit noch offen.

Abgesehen davon, dass die Bildungsstandards keine qualitative Verbesserung des Bildungssystems erwarten lassen, ist auch die internationale Vergleichbarkeit der Standards problematisch zu bewerten. Dies liegt u. a. daran, dass Bildungsstandards international sehr unterschiedlich definiert werden und auf verschiedenen Ebenen wirksam sind (vgl. SCHWIPPERT 2005). Das macht einen Vergleich der Bildungssysteme und ihrer Leistungsfähigkeit gerade unter dem Stichwort der „Standards“ nahezu unmöglich.

Eine grundlegende Kritik an den nationalen Bildungsstandards richtet sich gegen die Annahme, sie könnten einen Beitrag dazu leisten, die soziale Benachteiligung von Kindern aus „bildungsfernen Milieus“ in unserem Bildungssystem zu überwinden. OELKERS (2004) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die soziale Benachteiligung sich durch andere Faktoren und u. a. durch die Dreigliedrigkeit des Schulsystems immer wieder neu reproduziert. Die Leistungserfassung im Rahmen von Bildungsstandards könnte seiner Ansicht nach sogar dazu führen, dass durch die Testverfahren der Selektionsdruck im Gegenteil noch erhöht wird. Auch BÖTTCHER (2005) konstatiert eine „Testeritis“ und warnt davor, dass ohne Instrumente der Förderung und Unterstützung die Selektion noch verschärft wird. Kritisiert wird auch eine Abkoppelung des allgemeinen Schulwesens von den anderen Bildungssystemen und hier insbesondere vom Berufsbildungssystem, auf das es vorbereiten soll.¹¹

Aus bildungspolitischer Perspektive ist noch anzumerken, dass sich die Expertise zu nationalen Bildungsstandards in den Kontext aktueller neoliberaler Diskussionen stellt und Entwicklungen, die auf eine Ökonomisierung von Bildung zielen, unkritisch übernimmt (vgl. FUCHS 2003). So wird z. B. in der Expertise festgestellt, dass sich die mit der Formulierung von Bildungsstandards verbundene Output-

10 Für die Berufsschulen verschärft sich diese Situation noch vor dem Hintergrund der Implementierung neuer politischer Steuerungsformen für das berufsbildende Schulwesen unter den Stichworten „Regionale Berufsbildungszentren“ und „Schule als Kompetenzzentrum“, wobei länderspezifische Regelungen, wie z. B. in Hamburg, bis hin zur Privatisierung der Berufsschulen reichen. Nach einem Gutachten, das die GEW in Auftrag gegeben hat, ist die Privatisierung von Berufsschulen nicht verfassungskonform, da Schulaufsicht zum Bereich der staatlichen Hoheitsaufgaben gehört (vgl. Sterzel 2005).

11 Oelkers (2004) beschreibt, dass das Problem des Systemüberganges insbesondere deshalb entsteht, weil die Berufsbildung nicht an einem Nullpunkt beginnt, sondern auf die Vorleistungen aus dem System der Allgemeinbildung angewiesen ist (vgl. S. 11).

Orientierung „zwanglos mit einem gewandelten Verständnis staatlicher Steuerung verbinden“ (KLIEME u. a. 2003, S. 7) lasse, das auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen zu beobachten sei. „Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch die Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität.“ (ebd.) Wie diese Ziele zustande kommen und welche politischen Interessen dabei wirksam werden, wird nicht thematisiert. Und auch die Tatsache, dass sich im Zuge von Akkreditierung und Zertifizierung von so genannten „Standards“ bereits ein eigenständiger Markt gebildet hat, der in erster Linie einer ökonomischen Handlungslogik unterliegt, müsste kritisch hinterfragt werden.

Für die Berufsbildung lässt sich mit Blick auf die Systemperspektive die These formulieren, dass im deutschen System der Berufsbildung in einem weiteren Sinn längst nationale Standards, vor allem im Vergleich zu anderen Ländern, existieren. Zunächst einmal setzt in Deutschland die Tatsache, dass berufliche Bildung entlang des Konzeptes von Beruflichkeit organisiert wird, Standards. In diesem Zusammenhang ist auf die in Deutschland weltweit einmalige hohe Institutionalisierungsdichte zu verweisen, die ihren Ausdruck u. a. in der gesetzlichen Regulierung (dem Berufsbildungsgesetz BBiG) und im Bestehen des Bundesinstitutes für Berufsbildung findet. Der gesetzlichen Regulierung unterliegen in Deutschland nicht nur die Inhalte oder Ergebnisse der Berufsbildung, sondern auch der Prozess: so ist z. B. der Prozess des Zustandekommens von Berufen in einem konsensorientierten Verfahren unter Beteiligung der sogenannten „vier Bänke“, der Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertreter sowie von Bund und Ländern, festgelegt.

Am Beispiel eines Ländervergleiches zwischen England, USA und Deutschland macht HERMANN SCHMIDT (2003) – der ehemalige Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung – deutlich, dass bei uns durch die Organisation der Berufsausbildung im Dualen System nationale Standards in Form von Ausbildungsordnungen geschaffen wurden und dass diese Standards vor allem durch ihre langjährige Tradition einen stabilen Orientierungsrahmen für die berufliche Qualifizierung bieten. Dabei hebt er die Festlegung in „Systemstandards“ hervor, in denen es nicht nur um das *Was* (also die zu vermittelnden Lerninhalte) sondern auch um das *Wie* (nämlich die Vermittlung in einem geordneten Ausbildungsgang) geht. Grundlage für die Prüfungen sind hier zugleich die Curricula in Form von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen und das Leitbild der beruflichen Handlungsfähigkeit. Das Berufsbildungsgesetz setzt so den Rahmen für die Standards in der Berufsbildung. Selbst der Zwang zur ständigen Anpassung an den Wandel konnte in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern mit einem hohen Maß an Flexibilität und dem Verfahren zur Neuordnung von Berufsbildern zum Teil erfolgreich gelöst werden.¹²

Darüber hinaus gibt es zur Zeit auch für den Bereich der Berufsbildung Überlegungen, eine regelmäßige nationale Bildungsberichterstattung zu etablieren. Das BMBF hat in diesem Zusammenhang eine Expertenkommission eingesetzt und Gutachten in Auftrag gegeben, die Grundlinien eines Konzeptes für die Bildungsberichterstattung in den Themenfeldern Berufliche Bildung/Weiterbildung/Lebenslanges Lernen erarbeiten sollte (vgl. BAETHGE/BUSS/LANFER 2004).

12 Bei allen Problemen des Dualen Systems, vor allem aufgrund seiner hohen Konjunkturabhängigkeit, weist Schmidt (2003) darauf hin, dass es fatal wäre, „diese systemimmanente Schwäche durch Systemveränderungen zu beheben“ (ebd., S. 313).

Unabhängig davon setzen aber auch ordnungspolitische Innovationen auf nationaler und internationaler Ebene Standards in der Berufsbildung. Hier wäre zum einen die Weiterentwicklung der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung zu diskutieren. So sind z. B. mit der Etablierung des IT-Weiterbildungssystems in Deutschland Standards für eine moderne Berufsbildung gesetzt worden, die es weiter auszubauen gilt. Zum anderen ist auf die aktuellen Entwicklungen auf europäischer Ebene zu verweisen. Dort ist der Prozess der Anerkennung der jeweils nationalen Bildungsabschlüsse mit der Etablierung eines Leistungspunktesystems (ECVET) und eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) schon relativ weit fortgeschritten.

Es wird sich zeigen, welche Relevanz diese Formen Standards für das berufliche Lernen haben. OELKERS (2004) verweist darauf, dass Standards immer auch neue Formen von Kontrolle verlangen. Er beschreibt, dass das, „was früher weitgehend informell geregelt wurde und entsprechend wenig transparent war, [...] nun einem Verfahren unterworfen [wird], das für die Abstimmung zwischen verschiedenen Teilen und Ebenen sorgen soll.“ (ebd., S. 5) Genau diese Regulierung schränke jedoch die Autonomie der Schulen gegenüber vorher sogar ein. Insofern bezeichnet OELKERS die Pisa-Krise als eine Kontrollkrise, an der lediglich „die Umstellung der Kontrolle von Aufsicht auf Datenerhebung“ (ebd., S. 9) neu sei. Vielleicht beschreibt dieses Bild auch die relative Zurückhaltung der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit in der Thematisierung von Bildungsstandards.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Standards und insbesondere die Bildungsstandards, wie sie in der KLIEME-Expertise formuliert wurden, die Ansprüche, die an sie gestellt werden, in der Realität nur bedingt einlösen können. Dies liegt aus meiner Sicht an einem grundlegenden und nicht aufzulösenden Dilemma bzw. einem Spannungsfeld, das sich im Zuge jeder Standardisierung auftut zwischen den Polen der Differenzierung und Vereinheitlichung, Regulierung und Deregulierung, Flexibilität und Normierung. Dies mögen zum Teil politische Maßnahmen sein, die im Rahmen modernitätsbedingter Strukturanpassungen unabdingbar sind. Standardisierung als Vereinheitlichung und Normierung führt aber inhaltlich zu einer Verkürzung und Reduktion, die der Realität komplexer Lern- und Arbeitsituationen nicht mehr gerecht wird. Sie verhält sich sogar konträr zur steigenden Komplexität der Lebens- und Arbeitswelt.

Es ist kaum nachzuvollziehen, warum im Zuge der Entgrenzung der pädagogischen Prozesse (der Lerninhalte, der Lernorte, der Lernzeiten) ausgerechnet *Standardisierung* ein wirksames Mittel sein soll, die Qualität von Bildung zu sichern. In einem ähnlichen Zusammenhang hat WIMMER (2002) die Frage gestellt, ob neue Regulierungsformen nicht weitere „Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft“ errichten und diese Frage könnte man m.E. auch an die Entwicklung von Bildungsstandards stellen. Aus heutiger Sicht gibt es keine Hinweise darauf, dass Bildungsstandards, so wie sie derzeit verhandelt werden, etwas dazu beitragen, die Probleme der Lernenden und der Lehrenden zu lösen.

3. Herausforderungen für die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich bezogen auf Bildungsstandards einige grundsätzliche Fragen stellen, die auch im Rahmen von Standards der *Qualitätsentwicklung* zu klären sind (vgl. EULER 2005):

- Was im Einzelnen soll hier eine Standardisierung erfahren und wofür, d. h. mit welchem Ziel?
- Wie sind diese Ziele legitimiert und Wer bestimmt sie?
- Nach welchem Verfahren und durch wen wird die Einhaltung von Standards evaluiert?
- Wie werden die Daten erhoben?
- Wie werden die Evaluationsergebnisse in Maßnahmen der Qualitätsentwicklung überführt?
- Mit welcher Verbindlichkeit werden die Maßnahmen eingeführt? Wie wird mit Widerständen umgegangen?

Inhaltliche *Handlungsfelder* für die berufspädagogische Forschung ergeben sich entlang meiner Ausführungen auf drei Strukturebenen:

Der Blick der berufspädagogischen Forschung müsste sich vor dem Hintergrund dieser Ausführungen auf der *Makroebene* verstärkt auf berufsbildungspolitische Strukturen und Prozesse richten. Aufgrund der Tatsache, dass gerade der Bereich der Berufsbildung ein hoch interessengeleitetes Politikfeld ist, wäre hier nach den Strategien der sozialen Akteure bei der Implementierung von Standards zu fragen. Insbesondere, ob sich durch neue staatliche Steuerungsformen und durch Standardisierung tatsächlich die Qualität von Bildung und Kompetenzentwicklung erhöht, muss kritisch hinterfragt werden.

Ein weiteres Forschungsfeld sehe ich in einer berufspädagogisch orientierten Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion. In unserer Disziplin liegen dazu bereits, wie oben angedeutet, Forschungen vor. In der Grundlagenforschung ist darüber hinaus die Erarbeitung eines gemeinsamen Begriffs von Kompetenzen in der nationalen und internationalen Diskussion zu leisten. Aus berufspädagogischer Perspektive muss die Erarbeitung des Kompetenzbegriffs auch interdisziplinär – zwischen den Fachdidaktiken und an der Schnittstelle von Berufsbildung und Allgemeinbildung – erfolgen. Auch die Bildungspolitik und Wissenschaft müssten dabei verstärkt zusammenwirken. Bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen handelt es sich perspektivisch „um ein umfangreiches interdisziplinäres Forschungsprogramm, in dessen Rahmen noch viel Arbeit zu leisten ist.“ (ARTELT/RIECKE-BAULECKE 2004, S. 24). Dies gilt insbesondere für Verfahren der Kompetenzmessung und der Leistungsbewertung.

Darüber hinaus ist im Rahmen berufspädagogischer Forschung die Transformation und Vergleichbarkeit beruflicher Kompetenzen und die Gestaltung der Übergänge sowohl innerhalb des deutschen Bildungssystems als auch im internationalen Kontext zu gewährleisten. Hier ist auf den „Bologna-Prozess“ zu verweisen, der bis 2010 abgeschlossen sein soll. Vorbereitende Arbeiten sind auch dazu bereits im Kontext öffentlich geförderter Forschungsprojekte entstanden (vgl. STAMM-RIEMER 2004).

Auf der *Mesoebene* gilt es, die Umsetzung der neuen Konzepte und Orientierungen auf der institutionellen Ebene in Schule und Betrieb zu begleiten. Hier ist neben der schulischen Lehr-/Lernforschung auch die betriebliche Berufsbildungsforschung verstärkt gefragt, wenn es darum geht, Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Lernen in der Arbeit unterstützen und die Entwicklung von handlungsorientierten Konzepten und Methoden vorantreiben. Dabei geht es insbesondere um die Erarbeitung von situationsbezogenen Lerneinheiten und Lern- und Arbeitsaufgaben bzw. Arbeits- und Lernaufgaben. Auf dieser Ebene müssten aus meiner

Sicht auch Fragen in Bezug auf die Professionalität des Personals wieder verstärkt thematisiert werden.¹³

Auf der *Mikroebene* ist der Subjektbezug zu stärken, denn aus pädagogischer Perspektive stellt sich die berechnete Frage, was das alles dem Lernenden nützt. Hier sehe ich unter anderem die Möglichkeit der Etablierung einer *berufsorientierten* Biographieforschung. Im Rahmen dieser Forschung könnten die Bedingungen, Voraussetzungen und auch Begrenzungen individueller Kompetenzentwicklung in der vorberuflichen und in der beruflichen Sozialisation im Kontext des lebenslangen Lernens ermittelt werden.

Um die Qualität von Berufsbildung durch die Implementierung von Standards für den Bereich der Berufsbildung sicher zu stellen, kommt auf allen drei Ebenen perspektivisch der unterstützenden Funktion von Beratung und Begleitung eine besondere Rolle zu. Politikberatung, Betriebsberatung, Lernprozessbegleitung und nicht zuletzt die individuelle Lernberatung und auch Laufbahnberatung müssten in berufspädagogischer Perspektive systematisch fundiert und ihrerseits professionalisiert werden. Darüber hinaus ist eine handlungsorientierte Begleitforschung unerlässlich, um neue Entwicklungen in der Berufsbildung so zu verankern, dass sie Bestand haben. Wenn Innovationen erfolgreich implementiert werden sollen, dann muss das durch eine theoriegeleitete Forschung konzeptionell angelegt und in der Umsetzungsphase begleitet werden. An dieser Stelle erscheint mir abschließend der Verweis auf die Einhaltung von Standards plausibel: im Sinne einer Orientierung an Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung (vgl. LATNIAK/WILKESMANN 2005), die vor dem Hintergrund einer zunehmend organisationsbezogenen Anwendungsforschung im wissenschaftlichen Diskurs perspektivisch weiter zu entwickeln sind.

Literatur

- Achtenhagen, F. (2004): Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten, in: Baethge u. a., a. a. O., S. 11–32
- Artelt, C./Riecke-Baulecke, T. (2004): Bildungsstandards. Fakten, Hintergründe, Praxistipps. Schulmanagement-Handbuch Band 111, München
- Bader, R. (1989): Berufliche Handlungskompetenz, in: Die berufsbildende Schule, Jg. 41, 2/1989, S. 73–77
- Baethge, M./Buss, K.-P./Lanfer, C. (Hrsg.) (2004): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Bonn/Berlin (Band 8 der Reihe Bildungsreform des BMBF)
- Blutner, D. (2004): Führungskompetenz im Mitgliedschaftsdilemma. Grenzen strategischen Schulmanagements, in: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern, Wiesbaden

13 Kontrovers diskutiert werden derzeit Standards in der Lehrerbildung (vgl. Zeitschrift für Pädagogik Heft 2/2005, wobei der Eindruck entsteht, dass diese Diskussion inhaltlich abgekoppelt ist, von der, die in den 1990er Jahren um die Pädagogische Professionalität geführt wurde (vgl. Combe/Helsper 1996); Anzumerken ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Ausbildung der Ausbilder (kurz: AdA) schon seit Mitte der 1990er Jahre entlang von Kompetenzmodellen erfolgt (vgl. Hensge 1998).

- Böttcher, W. (2005): Soziale Auslese und Bildungsreform, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12/2005, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, S. 7–13
- Buchmann, U. (2004): Curriculumforschung und -entwicklung unter den Bedingungen der Moderne. Eckpunkte für einen qualifikations- und curriculumorientierten Forschungsansatz in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100. Bd., 1/2004, S. 43–64
- Buer, J. v./Kell, A. (2000): Berichterstattung über Berufsbildungsforschung – eine Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96. Bd., 1/2000, S. 30–47
- Clement, U. (2003): Berufliche Bildung zwischen Erkenntnis und Erfahrung – Realisierungschancen des Lernfeld-Konzeptes an beruflichen Schulen, Hohengehren
- Dehnbostel, P. (2001): Perspektiven für das Lernen in der Arbeit, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigkeitsein – Lernen – Innovation, Münster u. a., S. 53–93
- Euler, D. (2005): Qualitätsentwicklung in den Lernorten – ein Ansatz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Bd., Heft 1 (2005), S. 1–9
- Fuchs, H.-W. (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 49, Heft 2, S. 161–179
- Hensge, K. (1998) (Hrsg.): Handlungsorientierte Ausbildung der Ausbilder: Erläuterungen zum neuen Konzept, Bielefeld
- Herrmann, U. (2004): Schule im Jahre IV nach Pisa. Ein 10-Punkte-Programm gegen die illusionären Erwartungen an „Bildungsstandards“, in: Pädagogik 04/04, S. 38–41
- Hesse, A. (2004): Zwei Seiten einer Medaille – Bildungsstandards und „Standards“ der Bildungspolitik, in: Pädagogik 6/04, S. 35–38
- Heymann, H.W. (2004): Besserer Unterricht durch Sicherung von „Standards“?, in: Pädagogik 06/04, S. 6–9
- Jürgens, E. (2005): Standards für die schulische Bildung?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 12/2005, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, S. 26–31
- Kell, A. (2003): Qualifikationsforschung und Curriculumforschung als Bereiche interdisziplinärer Berufsbildungsforschung, in: Huisinga, R./Buchmann, U. (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung, Frankfurt/Main, S. 235–246
- Klieme, E./Avenarius, H./Döbrich, P. u. a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin (http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)
- Latniak, E./Wilkesmann, U. (2005): Anwendungsorientierte Sozialforschung: Ansatzpunkte zu einer Abgrenzung von Organisationsberatung und akademischer Forschung in den Sozialwissenschaften, in: Soziologie 34, Heft 1, S. 65–82
- Neuweg, G.H. (2005): Vorsichtsstandards für den Umgang mit Bildungsstandards, in: bwp@Nr. 8; ISSN 1618–8543
- Oelkers, J. (2004): Nationale Bildungsstandards: Rhetorik, Praxis und Berufsbezug, (Vortrag auf der Fachtagung „Berufsorientierung als Bildungsstandards?“ am 29.9.2004 am Templiner See, www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/151_PotsdamStandards.pdf)
- Pätzold, G. (2004): Lernfeldcurricula und Lernsituationen – Entwicklung und Erprobung, in: Rauner, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung, Bielefeld, S. 99–114
- Przygodda, K./Bauer, W. (2004): Ansätze berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung im BLK-Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“, in: Rauner, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung, Bielefeld, S. 61–79

- Rottmann, J. (2003): Flexibilisierung der Bildung für den Beruf, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Bd., Heft 2 (2003), S. 251–266
- Schmidt, H. (2003): Die Entwicklung von Standards in der Berufsausbildung. Vereinigtes Königreich – USA – Deutschland, in: Bredow, A./Dobischat, R./Rottmann, J.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A–Z, Hohengehren, S. 293–314
- Schwippert, K. (2005): Vergleichende Lernstandsuntersuchungen, Bildungsstandards und die Steuerung von schulischen Bildungsprozessen, in: bwp@Nr. 8; ISSN 1618–8543
- Sondermann, T. (2005): Das Berufsbildungsreformgesetz von 2005: Was ist neu und anders? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2005, S. 5–8
- Stamm-Riemer, I. (2004): Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung, Berlin 2004
- Sterzel, D. (2005): Entstaatlichung der beruflichen Schulen – Verfassungsrechtliche Grenzen einer Privatisierung des Lernorts Schule im Dualen System der Berufsausbildung, Baden Baden
- Wimmer, M. (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft – Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung, in: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung – Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft, Opladen, S. 45–67

Anschrift der Autorin: PD Dr. Rita Meyer, Helmut Schmidt Universität der Bundeswehr Hamburg, Institut für Berufsbildung, Weiterbildung und Telematik, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg (rita.meyer@hsu-hh.de)