

Andreas Fischer, Volker Bank

Editorial

Angesprochen werden einige grundlegenden Aspekte der Bildungsstandarddebatte. Beim Versuch, Bezüge zur ökonomischen Bildung herzustellen, werden im Rahmen eines kurzen Ausblicks Fragen im Hinblick auf die Implementation von Standards im gegenwärtig diskutierten Sinne im Bereich der beruflichen Bildung formuliert.

Die in dieser Ausgabe herausgegebenen Beiträge fassen die Ergebnisse des Workshops „Bildungsstandards und wirtschaftsberufliche Bildung“ vom 22. März 2006 zusammen. Dieser Workshop fand im Rahmen des 20. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) statt, der in Frankfurt unter dem Titel „bildung – macht – gesellschaft“ von Volker Bank und Andreas Fischer organisiert wurde.

Ausgangspunkt für den Workshop ist die Debatte über Bildungsstandards und die damit verbundene Frage, welche Konsequenzen sich hieraus für die wirtschaftsberufliche Bildung ableiten lassen können. Angesichts der besonderen Situation der wirtschaftsberuflichen Bildung im Spannungsfeld zwischen Berufs-, Lebenswelt- und Wissenschaftsbezug, innerhalb dessen eine subjektorientierte Bildung zu ermöglichen ist, scheint es lohnend, das Spektrum von Bildungsstandards in der wirtschaftsberuflichen Bildung auszuleuchten. Denn obwohl die Bildungsstandarddiskussion erklärtermaßen outputorientiert ausgerichtet ist, bleibt nach wie vor die Frage, welche Inhalte in der wirtschaftsberuflichen Bildung anzubieten sind.

Um Antworten zu finden, bietet es sich an, an die curriculare Diskussion der 1970er Jahre anzuknüpfen; denn in dieser Phase wurde (nicht nur für die wirtschaftsberufliche Bildung) intensiv darüber debattiert, was eigentlich ‚domänenspezifisch‘, wie man im Kontext der Standardisierungsdebatte sagen würde, relevant sei. Dabei sei an die triviale Erkenntnis erinnert, dass Unterrichtsinhalte bzw. Unterrichtsgegenstände stets vorläufigen Charakters sind („Revision des Curriculums“; vgl. Robinsohn 1967). Es ist immer wieder zu klären, ob die Inhalte zielgruppengerecht zeitgemäß und zugleich zukunftsorientiert sind, und ob sie den Anforderungen von Beruf und Wissenschaft entsprechen. Gleichzeitig sind die Inhalte bildungstheoretisch abzusichern: Werden die zu entwickelnden Bildungsstandards bildungstheoretischen Standards gerecht, so dass Mitbestimmungs-, Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit gefördert werden? Setzen sich statt emanzipatorischer nicht eher affirmative Strategien durch, weil emanzipatorische Konzepte nicht funktional

abgefragt bzw. geprüft werden können? Spiegelt der curriculare Auswahlprozess, der mit der Formulierung von Bildungsstandards verknüpft ist, didaktische und bildungstheoretische Fragen wider? Werden die Interessen aller Beteiligten berücksichtigt?

Fassen wir diese Fragestellungen zusammen, dann ergibt sich daraus ein fast schon philosophisches Problem: Was soll erhalten bleiben, so dass daran angeknüpft werden kann, und was muss weiterentwickelt werden? Akademisch ausgedrückt wird damit das Spannungsverhältnis zwischen Kontinuität und Diskontinuität thematisiert. Gedanken des Bewahrens werden mit dem Gedanken des Entwickelns und damit der Zukunftsfähigkeit verbunden.

Wenn neue Inhalte angeboten und traditionelle Konzepte überwunden werden sollen, genügt es nicht, an nur einem Rädchen zu drehen – vielmehr ist der Implikationszusammenhang zwischen Bedingungsfeld- und Entscheidungsfaktoren zu beachten. Diese simple Feststellung lässt sich in eine ebenso simple – aber keineswegs unbedeutende – Frage kleiden: ‚Was ist wem von wem wo wie anzubieten?‘ Kurz: Curriculare Entscheidungen sind aufgrund der Implikationszusammenhänge nicht isoliert oder getrennt von anderen Entscheidungsfaktoren zu treffen, die ihrerseits in Bedingungsfeldfaktoren eingebettet sind (vgl. dazu Heimann 1962; Klafki 1995). Diese didaktische Binsenweisheit gilt gleichermaßen für eine wirtschaftsberufliche Bildung, die berufliche Handlungskompetenzen fördern will (vgl. KMK 2000).

Mit der Diskussion über Bildungsstandards wird ein Perspektivenwechsel verfolgt, der vom traditionellen Ansatz weg führen soll, statt ‚Welche Lehrinhalte sind durch welche Lehrkräfte auf der Grundlage welcher Ressourcen zu vermitteln?‘ (Input-Orientierung) hin zur Frage ‚Welche Kompetenzen sollen das Ergebnis von Lern- und Bildungsprozessen sein?‘ (Output-Orientierung). In der Diskussion über Bildungsstandards werden allerdings nicht allgemeine bzw. bereichsübergreifende Kompetenzen aufgelistet, sondern es wird ein so genanntes domänenspezifisches Kompetenzverständnis vertreten. Somit wird nicht über handlungsbezogene Kompetenzkonzepte gesprochen, wie sie aktuell und seit längerem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erörtert werden. Vielmehr werden Kompetenzen in Verbindung mit Inhalten oder Operationen bzw. Tätigkeiten gebracht (vgl. Klieme et al. 2003, 112).

Für eine wirtschaftsberufliche Bildung bedeutet dies, dass nicht nur heterogene ökonomische Weltbilder und eine Vielfalt fachdidaktischer Konzepte den Referenzrahmen abstecken, sondern dass zugleich outputorientierte Standards für die pädagogische Arbeit zu beachten sind. Die bildungspolitische, die erziehungswissenschaftliche und inzwischen auch die fachdidaktische Diskussion haben mit Bildungsstandards einen gemeinsamen Schlüsselbegriff, der eine durchaus kontroverse Auseinandersetzung zulässt. Die Motive, sich auf das ‚neue Zauberwort‘ einzulassen, sind unterschiedlich:

- Die bildungspolitischen Akteure legitimieren ihren Aktionismus mit international ausgerichteten empirischen Studien und versuchen, mit einem Terminus der Ingenieurssprache (Standards; vgl. International Standardization Organization ISO, dt.: DIN) ein Kontrollsystem zu etablieren.

- Die erziehungswissenschaftlichen Akteure haben ein neues drittmittelträchtiges Forschungsfeld für alte Auseinandersetzungen entdeckt.

- Die fachdidaktischen Akteure erwarten einen Prestigezuwachs, weil gerade ihnen die Rolle zugewiesen wird, domänenspezifische Bildungsstandards auszuarbeiten, zu operationalisieren und zu implementieren.

Vielleicht ist bei allen drei Akteursgruppen eine gewisse Müdigkeit vorhanden, sich kritisch-konstruktiv bzw. reflektierend mit pädagogischen Fragen zu beschäftigen. Vielleicht wird erwartet, dass endlich wieder agiert werden kann – wie damals in den 1970er Jahren. Aber: Damals wurde eine Bildungsreform im Sinne emanzipativer Selbstbefreiung angestrebt, heute eine Bildungsreform im Sinne von affirmativer Kollektivkontrolle!

Neben der begrüßenswerten curricularen Renaissance, in der die bildungspolitische Kontroverse auflebt, wird auf den internationalen Diskurs zurückgegriffen. Klieme, einer der wichtigsten Protagonisten der Debatte, spricht expressis verbis von „internationalen Vorbildern“ (Klieme 2004, 628). Stellvertretend für diese internationale Ausrichtung wird vor allem die US-amerikanische (normative) Standarddebatte zitiert: Unter der Administration von Bush jun. wurden verstärkt Testverfahren eingeführt, um das Bildungssystem überprüfen zu können. Die US-amerikanische Bildungspolitik konnte auf Ansätze der 1980er Jahre aufbauen, in denen nach anspruchsvolleren Lerninhalten, qualitativ besseren Lernergebnissen und Chancengleichheit im Bildungssystem gesucht wurde. Dabei wurde an die Tradition des lernzielorientierten Unterrichts mit einer ausgeprägten Testpraxis angeknüpft. Interessanterweise wurde diese Bildungspolitik aufgrund unterschiedlicher Konflikte gestoppt (vgl. dazu Klieme 2004, 629 f.; ansonsten wird zur Bush-Politik keine Distanz gesucht).

In Deutschland wird derzeit auf Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2003) ein Kontrollsystem aufgebaut. Der Begriff Standard bzw. Bildungsstandard wird hierbei unterschiedlich verstanden. In der für das BMBF erstellten Expertise, dem so genannten ‚Klieme-Gutachten‘, werden Bildungsstandards dermaßen definiert, dass sie sich an den Lernergebnissen der Schüler orientieren, auf allgemeine Bildungsziele sowie auf bereichsspezifische (domänenspezifische) Kompetenzen aufbauen. Es wird empfohlen, dafür Mindestniveaus festzulegen. In diesem Sinne können Standards als Leitideen begriffen werden (vgl. Klieme et al. 2003, 32 f.). Ein Jahr später will Klieme Standards als Kontrollinstrument verstanden wissen (vgl. Klieme 2004, 626). Mit anderen Worten: Angesichts der bildungspolitischen Unterstützung hat seine Expertise die Definitionsmacht für Bildungsstandards übernommen. Dies wird nicht zuletzt dadurch deutlich, dass die KMK an der Humboldt-Universität Berlin das Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen eingerichtet hat, wo die entsprechenden Aufgabenpools und Tests als Messinstrumente entwickelt werden sollen.

Bei der Entwicklung und bei der Formulierung von Standards spielen das Verständnis der Autoren über Inhalt und Unterricht, das Verständnis von Lernprozessen sowie lerntheoretischen Referenztheorien und schließlich die Einschätzung der Bedeutung spezifischer Inhalte vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung eine Rolle (vgl. dazu Reiss 2004, 637, die

diese Aspekte für die Entwicklung von Standards in den USA nachgezeichnet hat). Vor allem die lerntheoretischen Überlegungen spielen eine große Rolle. So haben sich in den 1980er Jahren die Protagonisten der Standards für den Mathematikunterricht auf konstruktivistische Lehr-Lern-Theorien berufen (vgl. Reiss 2004, 637), die seit 2000 reaktiviert werden. Reiss weist darauf hin, dass die in den USA geltenden Standards für Mathematik eher beschreiben, wie ein guter Unterricht aussehen kann, an dem sich die Akteure orientieren können, was zunächst nicht auf den hierzulande verbindlich erwarteten Kontrollcharakter verweist. Für Reiss machen Beispielaufgaben, die die Ziele und Inhalte des Unterrichts veranschaulichen, deutlich, dass nicht so sehr die Lösung im Mittelpunkt steht, sondern dass „der Weg zur Lösung und seine Erklärung und Begründung das Unterrichtsziel ist“ (Reiss 2004, 639). Hierin deutet sich eine Konvergenz zu der auch bei PISA 2003 schwerpunktmäßig verfolgten Strategie „im Bereich der Erfassung fächerübergreifender Kompetenzen“ (PISA-Konsortium-Deutschland 2003, 147 ff.) an.

1 Kontrollsystem durch Standards

In der deutschen Bildungspolitik scheinen Standards im normativen Sinne im Mittelpunkt zu stehen, um die Lernergebnisse (performance standards), Unterrichtsinhalte (content standards) und den Unterricht selbst (opportunity-to-learn-standards) verbindlich überprüfen zu können. Mit den Standards soll ein Kontrollsystem geschaffen werden, um den ‚Output‘ von Bildungseinrichtungen und -prozessen stärker überwachen zu können. Bei der Frage, was am Ende von Bildungsprozessen herauskommen soll bzw. wie deren Ergebnis zu messen ist, haben wir es mit einem bekannten Problem zu tun: Überprüft werden kann nur das, was bekannt ist, insofern ist eine Rückkehr affirmativer Bildungskonzepte zu konstatieren.

Wenn eine Handlungssituation komplex, nicht planbar ist und selbst organisiert bewältigt werden muss, dann spielen aber auch Faktoren eine Rolle, die unbekannt sind. Nicht zuletzt deswegen regt sich mittlerweile Unmut über die Bildungsstandards, und die Bildungsstandarddebatte wird zum Thema der Massenmedien. So diagnostiziert etwa Thomas Steinfeld in der Süddeutschen Zeitung einen Substanzverlust der Bildung: Die bildungspolitische und wissenschaftliche Beachtung, die das aktuelle Bildungsmonitoring (PISA, TIMSS) heute erfährt, wertet elementare Kulturtechniken gegenüber der Bildung auf. Bildung ist nur noch als Ressource für die Konkurrenz der nationalen Volkswirtschaften interessant. „Als gäbe es außer dem Leistungsvergleich gar keine vernünftigen Gründe für das Lernen mehr“ (Steinfeld 2004, 13). Jens Bisky kritisiert im gleichen Medium die „Mode, Tests zum alleinigen Inhalt und eine hohe Punktzahl zum hauptsächlichen Ziel von Bildung zu erklären“ (Bisky 2004, 13). In der Besessenheit des Testens sieht er eine Bürokratie am Werk, der Bildung schon deshalb verdächtig sein muss, weil sie sich nicht kontrollieren lässt. Diese kritische Sicht wird nicht nur in den Feuilletons deutscher Tageszeitungen, sondern auch von Erziehungswissenschaftlern geäußert

(vgl. dazu exemplarisch Lisop, Huisinga 2004; Greb 2005; Ipfling 2004). Übertragen auf die ökonomische und wirtschaftsberufliche Bildung stellt sich also die Frage, was (Ergebnis), womit (Inhalt) und wie (Prozess) zu arrangieren sei. Die aktuelle Bildungsstandarddiskussion beschäftigt sich vor allem mit Kompetenzmodellen und -stufen, um das fachliche Lernen beschreiben und überprüfen zu können. Die grundsätzliche Frage, wie überhaupt die Leistungsniveaus im Querschnitt und wie die Lernentwicklung abgebildet – sprich getestet und überprüft – werden können, bleibt unbeantwortet. Pointiert formuliert: Gesucht werden differenzierte Testverfahren, um den Output zu messen und zu kontrollieren. Welcher Output im Lehr-Lern-Prozess eigentlich entwickelt und gefördert werden kann oder soll, könnte dabei leicht aus dem Blick geraten.

2 Kompetenzdiskussion

Der Begriff ‚Kompetenz‘ sowie das Bestreben, für jedes einzelne Fach Kompetenzmodelle zu entwickeln, ist inhaltlicher Dreh- und Angelpunkt der Standardisierung von Bildungsprozessen. Grundlegend ist der Kompetenzbegriff, der im Klieme-Gutachten verwendet wird und der sich wiederum auf die Definition von Weinert bezieht. Danach werden Kompetenzen definiert 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 nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27 f., zit. n. Klieme et al. 2003, 15).

Kompetenz wird also als eine Disposition verstanden, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs bzw. Aufgabenklassen zu bewältigen. Die individuelle Ausprägung der Kompetenz wird – wiederum in Anlehnung an Weinert – von sieben Facetten bestimmt: Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation (vgl. Klieme et al. 2003, 72 ff.).

Diese Definition unterstreicht, dass nicht nur kognitive Wissensinhalte eine Rolle spielen, sondern dass der Kompetenzbegriff mit Einstellungen, Werten und Motiven verknüpft ist. Der Begriff impliziert, dass man sich bei der Formulierung von Bildungsstandards – anders als bei der Gestaltung von Lehrplänen und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten beschränken sollte. Bei der Konkretisierung von Bildungszielen geht es vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer ‚Domäne‘, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen wider, die in einer solchen Domäne an Schülerinnen und Schüler gestellt werden. Die vielfältige, flexible und variable Nutzung und zunehmende Vernetzung von konkreten,

bereichsbezogenen Kompetenzen stellt zugleich eine Grundlage für die Ausbildung von ‚Schlüsselkompetenzen‘ dar.

Aber: Die „inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs“ (Bodensohn 2003, 257) – gegenwärtig eine bildungspolitische Beschwörungsformel, wie noch vor kaum einer Dekade der Begriff der Schlüsselqualifikation – verdeckt, dass die ungelösten Fragen der Qualifikationsdebatte im Kompetenzdiskurs bestehen bleiben. Gleichzeitig wird das kritisch-konstruktive Potenzial des Bildungsbegriffs eingeengt.

3 Wohl und schlecht definierte Domänen

Der Begriff ‚Domäne‘ ist nicht eindeutig definiert. Allgemein lässt sich unter einer Domäne ein Wissensgebiet oder spezifische (Handlungs-) Fertigkeiten verstehen, in denen gleiche Problemlösestrategien, Wissensbestände, Erfahrungen und auch normative Orientierungsmuster genutzt werden und strukturelle Ähnlichkeiten des Gegenstandes für die Handelnden (und die Lernenden) erkennbar sind. Klieme und Mitautoren sprechen von einem Lernbereich im Sinne von Domäne als (sprachliche?) Alternative zum Fach (Klieme et al. 2003, 25).

Der Erwerb von Kompetenzen muss beim systematischen Aufbau von ‚intelligentem Wissen‘ in einer Domäne beginnen. Die Frage der Reichweite von Kompetenzmodellen soll nicht mit der Gegenüberstellung von ‚fachbezogen‘ versus ‚fächerübergreifend‘ beantwortet werden. Vielmehr werden fachbezogene Kompetenzen als notwendige Grundlage für fächerübergreifende Kompetenzen verstanden. Damit ist der Raum der Gestaltungselemente für eine ökonomische Bildung eröffnet: Ökonomische Kompetenz in Lehr-Lern-Prozessen zu entwickeln und zu fördern, bedeutet mindestens zweierlei: die Förderung und Generierung von (1) Sach- und Zusammenhangswissen und von (2) Gestaltungs- und Handlungswissen.

Nach dem derzeitigen Stand der Bildungsstandarddiskussion sollen die zu erwerbenden Kompetenzen an spezifische Gegenstände, Inhalte, Wissens- und Fähigkeitsbereiche gebunden sein (vgl. dazu Klieme et al. 2003, 22). Dieses impliziert ein Auswahlproblem, das dem bekannten bildungstheoretischen Ansatz der kategorialen Bildung von Klafki entspricht (vgl. dazu Klafki 1995). Als entscheidendes Merkmal des Weinertschen Kompetenzbegriffs kann die generelle Inhaltsgebundenheit von Kompetenzen genannt werden, die einen vollständigen Verzicht auf verbindliche Inhalte unmöglich erscheinen lässt. Kompetenz ist also in hohem Maße domänenspezifisch (Klieme et al. 2003, 75). Entsprechend müssen Kompetenzen in Domänen bzw. Fächern operationalisiert werden, da allgemeine, fächerübergreifende Kompetenzen fachliche Kompetenzen voraussetzen (vgl. ebd.).

Nach Gruber und Mandl, zwei empirisch ausgerichteten pädagogischen Psychologen, ist eine wohldefinierte Domäne durch eine klare Problemstellung, eindeutige Lösungswege und Erfolgskriterien beschrieben. Sie ist von einer schlecht definierten Domäne zu unterscheiden, die sich durch Komplexität, Uneindeutigkeit und widersprüchliche Lösungswege

auszeichnet (vgl. Gruber, Mandl 1996, 589 ff.). In Anlehnung an den Kompetenzbegriff von Weinert ist das Ziel, ein lebensweltliches Curriculum zu entwickeln, das das Individuum mit seinen Voraussetzungen, Erfahrungen und Interessen berücksichtigt und Motivation für das Lernen schafft, eher auf schlecht definierte Domänen projizierbar.

Mit Blick auf die Frage, ob die Auseinandersetzung mit ökonomischen Inhalten eher einer ‚wohldefinierten‘ oder eher einer ‚schlechtdefinierten‘ Domäne zuzuordnen ist, liegt es nahe, eher von einer ‚schlechtdefinierten Domäne‘ auszugehen; denn in der Ökonomie spiegelt sich alltägliches Wirtschaftshandeln wider. Nur wenn im Unterricht ökonomische Fragen streng fachsystematisch strukturiert behandelt und zugleich eindeutige Lösungsansätze angeboten werden, ist von einer wohldefinierten Domäne zu sprechen. Die domänenorientierte Operationalisierung von Kompetenzen kann jedoch nur dann dem Kompetenzkonzept genügen, wenn bei der Ausformulierung der ökonomischen Domäne neben der wirtschaftswissenschaftlichen Ausrichtung (Wissenschaftsorientierung), die Alltagstauglichkeit (Situationsorientierung) und die Anschlussfähigkeit an die Erfahrungen der Lernenden sowie ihre Weiterentwicklung berücksichtigt werden (Persönlichkeitsorientierung).

Daran anschließend stellt sich die Frage, inwiefern ein tradiertes Schulfach noch Bestandteil der ökonomischen Domäne sein kann. Die Expertise formuliert dazu folgende Antwort: Die traditionellen Lehrpläne werden durch Bildungsstandards mit ihren domänenspezifischen Kompetenzmodellen ergänzt (vgl. Klieme et al. 2003, 21). Demnach wird am Prinzip der Fächer festgehalten, die sich nach wie vor an der Systematik der wissenschaftlichen Disziplinen orientieren und von dieser Plattform aus Anschluss an die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit sowie an gesellschaftliche Diskurse ermöglichen (vgl. ebd., 25). Die Expertise möchte also die Lehrpläne in Form von Fächern beibehalten. Wenngleich zutrifft, dass von Lehrplanvorgaben (Input) nicht auf die erwartete Qualität der Ergebnisse (Output) zu schließen ist, bleiben sie unverzichtbar. Allerdings sollen Bildungsstandards im Sinne von individuumbezogenen Kompetenzmodellen nicht deren Orientierungs- und Steuerungsfunktion übernehmen können (vgl. ebd., 95). Das Kerncurriculum der Domäne wird als „obligatorisches Fächergefüge“ (ebd., 97) begriffen, das durch die Angabe exemplarischer Themen am Input ansetzt (vgl. ebd., 95). Fächer werden nur noch als Übergangsregelung bis zur vollständigen Umstrukturierung in Richtung Outputorientierung begriffen (vgl. ebd., 93).

4 Zu den Beiträgen

Nicht nur angesichts der aktuellen Standard- und Kompetenzdiskussion sollte geklärt werden, was den Kern wirtschaftsberuflicher Bildung ausmacht und welche Kompetenzen mit einer solchen Bildung aufgebaut werden sollen. Bei der Suche nach Antworten greifen wir in diesem Heft auf den nationalen Diskurs zurück und betrachten anschließend die Modelle, die in Europa zu finden sind.

Den Einstieg in den nationalen Diskurs nimmt Olaf Köller vor. Er skizziert den Begriff und die Funktion der Bildungsstandards und zeigt zugleich den Stand der Konzeption von Bildungsstandards und deren Einführung im Bereich der Sekundarstufe II. Dabei lenkt er den Blick besonders auf die Sekundarstufe I, da der Bereich der Sekundarstufe II gegenüber der Implementation im Bereich der Sekundarstufe I in Folge politischer Entscheidung noch unbearbeitet ist. Olaf Köller ist als Leiter der eigens von den Bundesländern neu geschaffenen gemeinsamen Einrichtung, dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin gewissermaßen geborenes Mitglied in allen Diskussionsforen, die Bildungsstandards betreffen; denn die Aufgabe dieser Einrichtung besteht vor allem darin, Bildungsstandards zu formulieren und zu kalibrieren.

Den Ausführungen von Olaf Köller stellt Volker Bank einige Thesen entgegen. Er verweist auf die mangelnde Anschlussfähigkeit des Ansatzes der Bildungsstandards an den Diskurs der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der allgemeinen Fachdidaktik sowie an wesentliche Diskurse der Erziehungswissenschaft amerikanischer Provenienz.

Danach knüpft Günter Seeber an das von Klieme et al. entworfene Kompetenzmodell für die Entwicklung von Bildungsstandards sowie an die von der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung entwickelten Bildungsstandards zur ökonomischen Bildung an. Der Domänenbegriff ermöglicht nach seiner Auffassung, das Konzept in die kaufmännische Berufsausbildung zu übertragen.

Die beiden Beiträge von Dietmar Frommberger und von Matthias Pilz erweitern den Blick auf die Bildungsstandarddebatte und vervollständigen die Betrachtung um die heutzutage stets bedeutsame internationale Perspektive. Während Frommberger in seinem Beitrag eine allgemeinere Perspektive wählt und in seiner Analyse die Standardisierungsbemühungen in der Berufsbildung unter dem Aspekt von Tradition und Entwicklung in verschiedenen ausgewählten europäischen Ländern und in der europäischen Berufsbildungspolitik umreißt, konzentriert sich Pilz demgegenüber auf Großbritannien. Hinsichtlich der Konsequenzen für die deutsche Debatte stellt Pilz Bezüge der europäischen und internationalen Diskussion zur nationalen Problematik her.

5 Ausblick

Zunächst ist einmal hervorzuheben, dass die Standardisierung nicht zuletzt als Wechsel des Steuerungsparadigmas verstanden sein will. Standards sollen eine outputorientierte Steuerung ermöglichen. Eine solche Form der Steuerung hat mit der zentralen Vorgabe der Prüfungen durch die Kammern bereits eine lange Tradition. Alle Lehrerverbände haben bislang dagegen angekämpft (vgl. Jongebloed 1992). Es ist ein offenes Geheimnis, dass nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht weitaus weniger an den eigentlichen Ordnungsmitteln der Schule (Lehrplan, Stundentafel, Stoffverteilungsplan) orientieren als an ihren Erwartungen, die sie sich über die Kammerprüfungen gebildet haben. Dies gilt vor allem für das letzte

Lehrjahr. Dieses Problem erscheint weniger lösbar; es ist unter der Maßgabe der Standardisierung eine noch weitergehende Zentralisierung der Prüfungen zu befürchten.

Anders als bei der Standardisierung im engeren Sinne ist beim Kammerprüfungssystem die Vorgabe nicht statistisch auf der Seite der Leistungen der Individuen, sondern funktional auf der Seite des Bezugssystems standardisiert. Dabei werden lernortübergreifende Vorgaben formuliert. Denkbar ist es, dass das Implementationsverfahren von Bildungsstandards in der beruflichen Bildung erheblich zu modifizieren ist oder sogar aufgehoben werden könnte.

Diese Beobachtung impliziert hinsichtlich der internationalen Einbindung zwei Fragen. Die erste ist theoretisch ausgerichtet: Lässt sich im Rahmen der internationalen Berufsbildungsforschung ein melioristisches Konzept verfolgen? Die zweite Frage ist praktischer Natur: Wird das Binnensystem durch Bezugnahme auf ein Außensystem verbessert oder wird bei der Standardisierung beruflicher Ausbildung nicht nur das ideographische Konzept verändert (vgl. exemplarisch zur Begriffsbestimmung Lauterbach 2003)? Zu bedenken ist hierbei, dass sich bei der Implementation von Standards in der beruflichen Ausbildung Bezüge zum europäischen ECVET-System nicht vermeiden lassen. Dadurch gerät das Berufsbildungssystem unter einen doppelten Veränderungsdruck, der im Steuerungsanspruch weitgehend gleichgerichtet, im Anspruch auf Detaillierung hingegen widersprüchlich ist. Während die Vorgaben für das ECVET auch auf den Lernort Betrieb problemlos übertragen werden können – die Anerkennung rein erfahrungsorientierter Lernphasen ist ausdrücklich vorgesehen (vgl. EU-Kommission 2005, S. 13) – ist zu erwarten, dass sich der Lernort Betrieb in seiner praxisbedingten, konstitutiven Uneinheitlichkeit nicht auf irgendwelche weitergehenden Standards verpflichten lassen.

Für die berufsbildenden Schulen eröffnen sich pragmatisch wesentliche Lücken im Hinblick auf die Durchlässigkeit zwischen den allgemeinbildenden und den berufsbildenden Schulformen. Wird an allgemeinbildenden Schulen eine Standardisierung durchgesetzt, so stellt sich zwangsläufig die Problematik der Standardisierung in allgemeinbildenden Fächern, soweit sie an berufsbildenden Schulen erteilt werden. Dass hiermit zu rechnen ist, zeigt überaus deutlich der Beitrag von Köller et al. (2004), in dem das schlechtere Abschneiden der Fachgymnasien nicht curricular, sondern hauptsächlich aufgrund der unzureichenden Vorleistungen der vorgeschalteten Schulen der Sekundarstufe I erklärt werden. Hierdurch geraten die berufsbildenden Schulen zwischen Skylla und Charybdis: Im einen Extrem werden die Standards unverändert übernommen, wodurch der besondere berufliche Bezug in den allgemeinbildenden Fächern verloren ginge, statt weiter akzentuiert zu werden. Im anderen Extrem würde unter Umständen die allgemeine Anerkennung der Zertifikate mit Bezug auf allgemeinbildende Abschlüsse, die durch berufliche Schulen ausgestellt werden und die sich überhaupt erst seit wenigen Dekaden hat durchsetzen lassen, aufs Neue zurückgedrängt. Buschfeld weist schließlich in diesem Zusammenhang auf die Problematik der Nicht-Standardisierung an berufsbildenden Schulen hinsichtlich der Wertigkeit allgemeinbildender Zertifikate hin (2005, 6).

In der Gesamtbetrachtung erscheint es somit unschwer vorherzusagen,

dass sich gleichermaßen mit oder ohne eine Beteiligung der beruflichen Bildung an der Einführung von Standards an den beruflichen Schulen eine Erneuerung der näherungsweise überwunden geglaubten Diskrepanz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ergeben wird. Nicht zuletzt aus diesem Grund wird die im Workshop behandelte Problematik nicht zum letzten Mal auf der Agenda der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gestanden haben.

Literatur

Bisky, Jens. 2004. Borniert und blöd mit hoher Punktzahl? Nach dem Test der Schulen droht nun die Schule für den Test. In: Süddeutsche Zeitung vom 7.12.2004, Nr. 284, 13.

Bodensohn, Rainer. 2003. Die inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs. In: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, Jg. 17 (2), 257-272.

Buschfeld, Detlef. 2004. Standard und Standarte - Standards für berufliche Bildung und der Beginn einer Diskussion. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, Jg. 19 (36), 5-10.

EU-Kommission, Hg. 2005. Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (European Credit Transfers System for VET - ECVET). Technische Spezifikationen. Bericht der Technischen Arbeitsgruppe Anrechnung von Leistungspunkten. Brüssel: Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur. (www.ccfp_04_2005.ecvet.tor.de).

Greb, Ulrike. 2005. Berufspädagogik im Wirbel output-orientierter Lernprozesse. In: Büchter, Karin; Seubert, Rolf; Weise-Barkowsky, Gabriele, Hg. Berufsbildungstheorie, Berufsbildungsgeschichte und Berufsbildungspolitik. Frankfurt / M.: G.A.F.B., 431 - 452.

Gruber, Hans; Mandl, Heinz. 1996. Das Entstehen von Expertise. In: Hoffmann, Joachim; Kintsch, Walter, Hg. Theorie und Forschung (Serie 2. Kognition, Bd. 7). Göttingen u. a.

Heimann, Paul. 1962. Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit, Jg. 54 (9), 407-427.

Ipfling, Heinz Jürgen. 2004. Vom Wiegen und Füttern. In: Beckmann, Udo; Brandt, Hjalmar; Wagner, Heinz, Hg. Ein neues Bild vom Lehrerberuf. Weinheim, Basel: Beltz, 44-55.

Jongebloed, Hans-Carl. 1992. Von der Subjektivität des Objektiven. In: Kölner Zeitschrift für »Wirtschaft und Pädagogik«, Jg. 7 (12), 9-47.

Klafki, Wolfgang. 1995. Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 33. Beiheft: Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt, Hg. Didaktik und / oder Curriculum. Weinheim, Basel: Beltz, 91-102.

Klieme, Ekkehard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-E.; Vollmer, Helmut J. 2003. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung

und Forschung

(www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, Stand: April 2006).

Klieme, Ekkehard. 2004. Begründung, Implementierung und Wirkungen von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50 (5), 625-634.

Köller, Olaf; Baumert, Jürgen; Cortina, Kai S.; Trautwein, Ulrich; Watermann, Rainer. 2004. Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50 (5), 679-700.

KMK (Kultusministerkonferenz). 2000. Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. o. O. (Stand: 15.09.2000).

KMK (Kultusministerkonferenz). 2003. Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04. 12. 2003 (www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Rahmenvereinbarung_MSA_BS_04-12-2003.pdf, Stand: April 2006).

Lauterbach, Uwe. 2003. Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education / Vergleichende Erziehungswissenschaft (Bildung und Arbeitswelt 8). Baden-Baden: Nomos.

Lisop, Ingrid; Huisinga, Richard. 2004. Arbeitsorientierte Exemplarik. Frankfurt / M.: GAFB.

PISA-Konsortium-Deutschland. 2003. PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster, New York: Waxmann.

Reetz, Lothar. 2003. Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, Franz-J.; Kaminski, Hans, Hg. Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 99-124.

Reiss, Kristina. 2004. Bildungsstandards und die Rolle der Fachdidaktik am Beispiel der Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50 (5), 635-649.

Robinson, Saul B. 1967/²1970. Bildungsreform als Revision des Curriculum. (Aktuelle Pädagogik. Eine Schriftenreihe zur empirischen Erziehungsforschung.) Neuwied, Berlin: Luchterhand.