



## PFAD E IM REGULIERTEN RAUM- DIE VERWECHSLUNG VON ZIELEN UND WEGEN UND SICH DARAUS ERGEBENDE PROBLEME IN DER PÄDAGOGISCHEN ARBEIT

PETER F.E. SLOANE

### 1.

Die Dinge, die Wissenschaftlerinnen und Praktiker<sup>1</sup> interessieren, sind zuweilen höchst unterschiedlich. Zugleich nutzen beide Gruppen häufig die gleiche Begrifflichkeiten, greifen auf die jeweiligen Konzepte der anderen zurück und werden nicht müde, die eigene Position als die relevante, richtige, weiter reichende usw. zu kennzeichnen. Dieses Spiel soll hier nicht weiter betrachtet und erörtert werden. Gleichwohl wird dieser Unterschied von Forschungsperspektive und Praxisperspektive als Ausgangspunkt gewählt. Es soll die These erörtert werden, dass sich in der Praxis zwei gegenläufige Entwicklungen vollziehen: Auf der einen Seite findet eine ordnungspolitische Debatte um Vereinheitlichung und Standardisierung statt, die programmatisch in der Forderung nach so genannten kompetenzbasierten Curricula kulminiert. Dies nenne ich die *Steuerungsproblematik*, bei der es um die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems geht. Es ist eine versteckte Zieldebatte. Zugleich wird aber auch die Forderung nach einer verstärkten individuellen Förderung erhoben. Hierbei geht es eher um Förderwege und -möglichkeiten und um eine entsprechende Gestaltung von Schule und Unterricht. Ich nenne dies die *Förderproblematik*. Es ist eine Debatte um die richtigen Wege und Methoden. Diese beiden Debatten um Steuerung und Förderungen scheinen unerkannt nebeneinander zu existieren. Sie sind zugleich ineinander verwoben, so dass vielfach über Ziele gesprochen wird, wenn Methoden gemeint sind und umgekehrt.

Dies ist nicht nur ein Sprachspiel in der Praxis. Wissenschaft beteiligt sich hieran, da Forscher insbesondere die Diskussion um Leistungsmessung, die in der Steuerungsdebatte angelegt ist, aufgreifen und hierzu Beiträge liefern. Nachfolgend werden diese Debatten aufgegriffen. Dabei werde ich die Komplexität reduzieren, indem ich vereinfache und zuspitze, Kontroversen akzentuiere, die sich in realiter viel differenzierter entfalten und umfassender geführt werden müssten.

Mein Erfahrungshintergrund sind veröffentlichte Beiträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die u. a. in der ZBW erscheinen, zuweilen auch abgelehnt werden und die für mich gleichsam den Resonanzraum theoretischer Zugänge zu Fragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik darstellen. Die Vorstellung darüber, was in der Berufsbildungspraxis geschieht, wird durch so genannte Praxiskontakte gekennzeichnet. Hierunter fallen zahlreiche Gespräche mit Lehrkräften, Schulleiterinnen, aber auch mit Vertretern der Bildungsadministration, die im Rahmen von Schulbesuchen, Workshops an Schulen, mit Lehrerinnen usw. stattgefunden haben, aber auch Gespräche mit Vertretern des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs<sup>2</sup> der Universität Paderborn.

Die Zuordnung von Forschungs- und Praxisperspektive kann selbst auch wieder in Frage gestellt werden. Sie wird hier allerdings nicht forschungslogisch i. S. von Theorieebenen betrachtet; vielmehr wird

---

<sup>1</sup> Es werden keine geschlechtsspezifischen Unterscheidungen getroffen, um Vollständigkeit zu erreichen, weder in der Form Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen noch in der Form Praktikerinnen. Die Genderproblematik ist mir bewusst, soll aber aus Gründen der sprachlichen Flüssigkeit im Text unberücksichtigt bleiben. Wenn eine weibliche oder männliche Form genutzt wird, geschieht dies rein zufällig, das jeweils andere Geschlecht soll vom Leser mitgedacht und -bedacht werden.  
P.S.I

<sup>2</sup> Hierbei handelt es sich um eine Gruppe von abgeordneten Lehrerinnen des Landes Nordrhein-Westfalen. Die Lehrkräfte haben eine Stundenentlastung von 50 % und sind daher mit ihrer halben Arbeitszeit an der Universität Paderborn beschäftigt, um eine Promotion im Rahmen des Wirtschaftspädagogischen Graduiertenkollegs abzulegen.

davon ausgegangen, dass es sich um zwei Lebenswelten handelt, in denen unterschiedliche Akteure handeln, und zwar vor dem Hintergrund der in den jeweiligen Lebenswelten geltenden Regeln. So haben Schulen eine andere hierarchisch-institutionelle Ordnung und Einbindung als Hochschulen, so dass sich verschiedene Kulturen etablieren: eine Schul- und Lehr-/ Lernkultur<sup>3</sup> auf der einen und eine Hochschul- und Forschungs- sowie Lehrkultur<sup>4</sup> auf der anderen Seite.

In der modernen Gesellschaft ist die Lebenswelt ‚Praxis‘ in unterschiedliche Handlungszusammenhänge ausdifferenziert, die theoretisch als Systemebenen erfasst werden können. So muss zumindest zwischen einer politischen, administrativen, schulischen sowie unterrichtlichen Praxis unterschieden werden, die jeweils einer Makro-, Meso- und Mikroebene zugeordnet werden kann. Bezogen auf diese Ebenen entwickelt Wissenschaft Theorieangebote und man könnte dementsprechend vereinfachend zwischen Angeboten zur Institutionentheorie/Curriculumtheorie/ Ordnungstheorie, zur Schulpädagogik und zur Didaktik/Lehr- und Lernforschung unterscheiden:

‚Praxis‘ als Lebenswelt	Politik	Makroebene	Institutionentheorie/ Curriculumtheorie/ Ordnungstheorie	‚Wissenschaft‘ als Lebenswelt
	Administration			
	Schule/Organisation	Mesoebene	Schulpädagogik	
	Unterricht	Mikroebene	Didaktik/ Lehr- und Lernforschung	
	Handlungszusammenhänge der Lebenswelt  (Praxis)	Systemebenen zur Beschreibung der Lebenswelt  (Theorie)	Handlungszusammenhänge in der Lebenswelt  (Methode)	

Abbildung 1: Wissenschaft und Praxis als Lebenswelt

In dieser Abbildung ist berufs- und wirtschaftspädagogische Theorie zu verstehen als ein i. d. R. vertextlichtes Wissen zur Makro-, Meso- und Mikroebene beruflicher Bildung. Aus der Lebenswelt „Praxis“ heraus handelt es sich um Textsorten wie Lehrpläne, Bildungsstandards, Prüfungsverfahren (Makroebene), Schulprogramme, Bildungsgangkonzepte usw. (Mesoebene), Unterrichtsentwürfe etc. (Mikroebene). Die Lebenswelt „Wissenschaft“ nimmt ebenfalls Bezug auf diese Handlungsebenen und liefert Beiträge (Texte), wobei diese spezifischen methodischen Ansprüchen genügen müssen. Der Diskurs zwischen den Lebenswelten „Wissenschaft“ und „Praxis“ findet häufig über eine gegenseitige Rezeption und Rezension der produzierten Texte<sup>5</sup> statt.

## 2.

Die beiden anfänglich erwähnten Debatten können im Rahmen der Strukturbetrachtung zum einen der Makroebene (Steuerungsproblematik) und zum anderen der Mikro- und teilweise Mesoebene (individuelle Förderung) zugeordnet werden. Im Folgenden sollen diese Debatten pointiert skizziert werden:

<sup>3</sup> Auch hier ließen sich vortrefflich weitere Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigen, etwa im Hinblick auf Lehre und Forschung in Universitäten und dort entwickelte Vorstellungen zum forschenden Lernen im Vergleich zu schulischen Ansprüchen und Konzepten, etwa dem problembasierten Lernen. Hier zeigen sich wieder fließende Übergänge, die wegen der rhetorischen Figur des pointierten Gegenüberstellens nicht weiter thematisiert werden sollen.

<sup>4</sup> Ich greife hier eine Unterscheidung von Bronfenbrenner (1990) auf, die m. E. von Kell (1995) in die Berufsbildungsforschung eingebracht wurde und vielfach aufgegriffen wird, um die verschiedenen Handlungsebenen zu kennzeichnen

<sup>5</sup> Der Vorgang ist eigentlich vielschichtiger und differenzierter und sollte gesondert analysiert werden. Dies führt aber an dieser Stelle zu weit; hier kommt es eigentlich nur darauf an, die Wechselwirkung zu zeigen, die durch die jeweilige Bezugnahme auf Texte aus den jeweiligen Lebenswelten entsteht. Dabei wird ein sehr weiter Textbegriff verwendet, der sich auf jede Form der sprachlichen Dokumentation bzw. Vertextlichung bezieht (vgl. SOEFFNER 1983)

### *Die Steuerungsproblematik; Zentralisierung, Standardisierung, Vereinheitlichung*

Es gibt einen Diskurs um die Zentralisierung, Standardisierung, Vereinheitlichung von Bildung resp. Bildungsgängen. Der Diskurs wurde ausgelöst bzw. angetrieben durch die Ergebnisse der so genannten PISA-Studie, entstand also im Bereich der allgemeinen Bildung und war und ist motiviert durch eine gesellschaftliche Erschütterung. Das Ergebnis der Studie führte in Deutschland zu der Wahrnehmung, dass die „deutsche Schule“ im Vergleich zu Schulen in anderen Ländern defizitär sei.

In der Folge wurde im Auftrag der Politik ein Gutachten von einer Forschergruppe um Klieme (Klieme et al. 2003) erstellt. In diesem so genannten ‚Klieme-Gutachten‘ wurde ein Modell nationaler Bildungsstandards entwickelt und begründet. Mit ‚Nationalen Bildungsstandards‘ soll die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems ermittelt werden. Dabei wird ein Arbeitsprogramm vorgeschlagen, das folgende Teilschritte umfasst:

- (i) Systemanalyse: Entwicklung von domänen- resp. fachspezifischen Kompetenzmodellen, Entwicklung von Aufgabensätzen zur Leistungsmessung und Durchführung sowie Auswertung der Erhebung mit Hilfe probabilistischer Testtheorie
- (ii) Systemverbesserung; Monitoring

Wissenschaft und Praxis haben dieses Programm durchaus unterschiedlich rezipiert:

Die Bundesländer haben das Programm als Aufforderung angesehen, neue Ordnungsunterlagen zu entwickeln und die Steuerung von Schule zu verändern. So wird versucht, Lehrpläne zu generieren, die einerseits outcome-orientiert sind und andererseits den Ansprüchen der Bildungsstandards genügen. Das eigentliche Anliegen der Kommission, nämlich die Installierung eines unabhängigen Konzepts zur Systembewertung wurde nur in Ansätzen übernommen, etwa durch die Gründung eines Instituts zur Qualitätsentwicklung, welches an der Gestaltung von Bildungsstandards beteiligt werden soll. Tatsächlich findet aber eine jeweils länderspezifische Lehrplanarbeit statt. Zugleich wird der Monitoring-Ansatz, der eigentlich auf eine Stärken- und Schwächenanalyse i. S. der Interpretation der Systemanalyse stattfinden sollte, weitgehend ausgeblendet. Stattdessen wurden die Landesinstitute in einzelnen Bundesländern aufgelöst oder in so genannten Qualitätsagenturen umgewandelt, so dass ein mögliches Monitoring nicht durch eine unabhängige Instanz erfolgt, sondern in der hoheitlichen Einbindung der Länder verankert bleibt.

Im Rahmen der Wissenschaft hat der Ansatz die Positionen gestärkt, die eine empirische Überprüfung von Bildungsmaßnahmen fordern. Hier findet sich insbesondere eine Rezeption des methodischen Ansatzes. Diagnosemethoden werden stärker in den Blick genommen. So versuchen verschiedene Forschergruppen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Diagnoseverfahren für den Bereich der beruflichen Bildung nutzbar zu machen. Hierzu gehören u. a. die Gruppen unter der Leitung von Achtenhagen, Nickolaus, Seeber und Winther.<sup>6</sup>

Wissenschaft und Praxis agieren hier mit unterschiedlichen Handlungs- resp. Erkenntnisinteressen; sie sind aber trotzdem nicht unabhängig voneinander. Es zeigen sich Wechselwirkungen und auch Verwerfungen, von denen nur zwei exemplarisch aufgezählt werden sollen:

- (i) Nationale Bildungsstandards zielen auf eine Systemverbesserung, werden aber in der Praxis zusehends als curriculares Steuerungsmodell antizipiert, was zu einer Kompetenzdebatte und zu den erwähnten Forderungen nach kompetenzbasierten Lehrplänen u. Ä. führt. Diese Kompetenzdebatte findet in der Wissenschaft seine Entsprechung in Programmen, die weitgehend eine Verbesserung der Diagnostik zum Ziel haben. Hinter dem jeweils gleichen Begriff der ‚Kompetenzorientierung‘ verbergen sich ganz unterschiedliche Handlungsstrategien und -ziele in Wissenschaft und Praxis.
- (ii) In der Praxis ist der Eindruck entstanden, Standards hätten unmittelbar mit Unterricht und Lernförderung zu tun. Diesem Eindruck haben auch die Autoren des Gutachtens über die nationalen Bildungsstandards Vorschub geleistet, führen sie doch aus, dass Kompetenzmodelle „nicht nur Leistungsniveaus im Querschnitt, sondern auch Lernentwicklungen ab-

---

<sup>6</sup> Ich verweise hier ohne weitere Zitation auf eine Vielzahl von Beiträgen dieser Autoren sowie von Mitgliedern der jeweiligen Forschergruppen dieser Autoren. Sie zeigen die methodische Ausrichtung dieser Beiträge sehr eindeutig und nachvollziehbar auf.

bilden sollen" (Klieme 2004, S. 628). Aufgabensätze hätten dann nicht nur Qualität als Diagnoseinstrument, sondern würden auch einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung i. S. eines kumulativen Lernens leisten (vgl. Klieme et al. 2003, S. 16). Dies ist in der Tat fatal, wird doch nicht nur eine Gleichsetzung von Kompetenzdiagnose und Kompetenzentwicklung gemacht, sondern zugleich erklärt, dass die Aufgabenstellungen, die man für das eine - nämlich für die Diagnose - benötigt, zugleich dazu beitragen, das andere - nämlich die Entwicklung eben dieser Kompetenzen - zu ermöglichen.

Damit wird eine verhängnisvolle Gleichsetzung von Ziel und Ergebnis mit Weg und Methode vorgenommen. Was ist damit gemeint? - Bildungsstandards als Ziel- oder Ergebnisebene beziehen sich darauf, was ein Bildungssystem prinzipiell leisten soll. Genau genommen wird eine Rekonstruktion des Leistungsanspruchs von Bildung als gesellschaftliche Aufgabe versucht. Kompetenzmodelle beschreiben den Beitrag eines Faches oder einer Domäne im Hinblick auf die Selektions-, Integrations- und Bildungsleistung des Bildungssystems, indem dargelegt wird, welche konkreten Fähigkeiten in dieser Domäne erworben werden sollen. Die Aufgaben sind dann nichts anderes als die Formulierungen von Bedingungen, unter denen die erworbenen Kompetenzen gezeigt werden können.

Dies lässt sich an einem Beispiel aus dem Sport verdeutlichen: Man kann die Qualität von Fußballmannschaften dadurch feststellen, dass man die Teilnahme an bestimmten Turnieren als Leistungsmerkmal auffasst. Und man könnte dann in einem nächsten Schritt über alle Fußballvereine der obersten Liga jedes Landes einen Index bilden, der dann etwas über die Qualität des Fußballs in dem jeweiligen Land aussagt. Dies wäre ein vorzügliches, methodisch sehr ansprechendes Vorgehen. Allerdings zu meinen, dass allein die Formulierung, man müsse an den Turnieren teilnehmen, ausreichen würde, die Fähigkeit zum Betreiben dieser Sportart im Allgemeinen und den Aufbau spielerischer Kompetenzen im Besonderen zu fördern, ist ziemlich naiv. Die prinzipielle Messbarkeit von Kompetenzen i. S. von Bildungsstandards allein ist weder eine Gewähr für die Verbesserung des Systems noch für den Aufbau individueller Kompetenzen. Hier ist es dringend erforderlich, den Monitoring-Anteil des Konzepts theoretisch genauer aufzuarbeiten und in der Praxis seriös zu verankern.

### *Die Förderproblematik: Individuelle Förderung*

Es gibt einen zweiten, gleichsam gegenläufigen Diskurs, bei dem es um die individuelle Förderung geht. In einzelnen Bundesländern wurden hierzu Initiativen entwickelt. So gibt es beispielsweise in Nordrhein-Westfalen ein so genanntes Gütesiegel „Individuelle Förderung“. Schulen können dieses Siegel erwerben und werden dann als Schule ausgezeichnet, die sich um eine individuelle Förderung verdient gemacht hat

Auch dieses Verfahren kommt ursprünglich aus der Allgemeinbildung, ist allerdings nicht auf der Makroebene verankert, sondern soll auf der Mesoebene, also auf der schulorganisatorischen Ebene greifen. Es handelt sich letztlich um ein Instrument der Qualitätsentwicklung, welches auch wieder auf Mikroebene angesiedelt ist, indem beispielsweise Brückenkurse, besondere Stützmaßnahmen, Verfahren zur Förderung selbstregulierten Lernens usw. initiiert werden.

Die Förderung von Menschen ist die genuin pädagogisch-didaktische Frage. Im deutschen Kontext geht es dabei ausgehend von bildungstheoretischen Absicherungen um die Entwicklung von Konzepten zur Förderung von Menschen entsprechend der ausgewiesenen Intentionen, während hier insbesondere im angelsächsischen Kontext ein Instruktionsansatz vorliegt. Der deutsche Ansatz, der von einem komplexen, oft bildungstheoretisch überformten Blick auf die Erziehungssituation gekennzeichnet ist, erklärt möglicherweise, warum Pädagogen in Deutschland ihre Arbeitssituation oft von den curricularen Vorgaben losgelöst betrachten. Die Setzung von Zielen wird vielfach wohl als Teil der pädagogischen Expertise gedeutet, die im Entscheidungshorizont des Pädagogen und nicht der Politik liegt. Aus dieser Perspektive gesehen können Standards durchaus als Einmischung in den Gestaltungsbereich von Lehrenden angesehen werden.

Maßnahmen zur individuellen Förderung sind häufig projektartig angelegt und werden typischerweise in Form von Modellversuchen, Erprobungskonzepten, Projektinitiativen u. Ä. implementiert. Aus Sicht der Praxis werden exemplarische Lösungen (best-practice-Fälle) erarbeitet. Wissenschaft beteiligt sich an der Entwicklung solcher Prototypen im Rahmen von Begleitforschung. Ziel ist hier oft die Generierung didaktischer Designs sowie das Aufzeigen der Konstruktionsregeln solcher Designs. Im Mittelpunkt steht nicht die Kompetenzdiagnose, sondern die Gestaltung von Lernumgebungen. Auch

hierzu gibt es eine Expertise im Fach; so wären hier die Forschergruppen um Euler, Pätzold, Kremer, Sloane, Schelten oder Tramm zu nennen.

Wie im vorherigen Fall sind auch in diesem Forschungskontext Wissenschaft und Praxis nicht unabhängig voneinander. Es zeigen sich Wechselwirkungen und Verwerfungen, von denen ebenfalls zwei exemplarisch genannt seien:

- (1) Die Konzentration auf mögliche Lehr-Lernarrangements bzw. auf schulische Organisationsmodelle, die den Anspruch einlösen, eine individuelle Förderung zu leisten, geschieht oft ohne Bezugnahme auf curricular vorgegebene Bildungsziele. Dies ist nicht wirklich befriedigend, besteht doch genau hier die Gefahr, eine „Was geht denn alles?-Didaktik“ zu entwerfen.
- (2) Individuelle Förderung entfaltet sich vielfach, ohne dass dies eigentlich sein müsste, als Gegenentwurf zu den Bemühungen um curriculare Vereinheitlichung - wird doch stärker von dem einzelnen Bildungssubjekt her gedacht und danach gefragt, was hier gefördert werden könnte. Hier besteht m. E. die Gefahr, dass die Entwicklung und Anwendung einzelner Prototypen im pädagogischen Alltag dazu führt, dass sich die Entwickler und Anwender von den Zielvorstellungen des Systems lösen bzw. diese nicht weiter beachten. Das praktische Problem besteht darin, dass Unterrichtsprojekte u. Ä. dann nicht eingebunden sind in Bildungsgang- oder Schulkonzepte. In Forschungsk Kooperationen mit der Praxis zeigt sich dies oft darin, dass der Zusammenhang zwischen einem schulischen Projekt und einer systematischen theoretischen Fragestellung nicht ohne weiteres hergestellt werden.

Auch diese Problematik kann wieder auf das einfache Sportbeispiel bezogen werden. Wenn es um die Förderung fußballerischer Kompetenzen geht, dann kann die Antwort eben nicht sein, dass man interessante Trainingsprogramme entwirft, die zu individuell befriedigenden Entwicklungen führen, bei denen im Zweifel ein Trainer einer Mannschaft nach dem Training erklärt, dass sie gut spielen könne, da das Training so gut gelaufen sei. Hier bedarf es dann in der Tat guter Verfahren, um die Leistungssteigerung zu messen und erlebbar zu machen.

Das Zwischenergebnis - formuliert als Fußballbeispiel - ist möglicherweise auf den ersten Blick trivial: Zum einen gilt: Irgendwann und irgendwo müssen die Spieler letztlich die Grundlagen des Fußballspiels erlernen und entsprechend vorbereitet werden. Zugleich braucht man klare Kriterien, wann man im Fußball erfolgreich war. Das muss in der Tat gemessen werden. Allerdings muss dieses Messergebnis vermittelt werden können, damit der Erfolg erlebbar wird. Dann gilt aber zum anderen: Es muss genau auseinandergelassen werden, was man gerade macht. Trainiert man für den Erfolg oder spielt man erfolgreich? Beides muss in den Blick genommen und aufeinander abgestimmt werden.

Zurück zur Berufsbildung und den zwei Debatten: Bei der Steuerungsproblematik geht es um Vereinheitlichung und Standardisierung. In diesem Zusammenhang muss die Zielsetzung beruflicher Bildung geklärt werden, denn es geht eigentlich darum, die Leistungsansprüche, die die Gesellschaft an das Berufsbildungssystem hat, zu definieren. Kompetenzmodelle sind eine Möglichkeit, solche Leistungsansprüche domänenspezifisch zu präzisieren. Gelingt dies, dann lässt sich die Leistungsfähigkeit messen. Dies ist ein diagnostischer Anspruch. Insgesamt werden Zielsetzungen formuliert und müssen Verfahren bestimmt werden, um solche Ziele zu überprüfen.

Die Besonderheit ist, dass Diagnose auf Mikroebene stattfindet und eine Überprüfung individueller Leistungen ist. Die Aggregation individueller Leistungen kann aber auf allen Ebenen responsive Wirkung entfalten. So wird die Diagnose

- auf der Mikroebene für die Lernstandsfeststellung,
- auf der Mesoebene für die Evaluation, z. B. von Bildungsgängen und
- auf Makroebene für das Monitoring des Systems

benötigt. Hier genau kommt es m. E. auch zu Rezeptionsproblemen von Forschungsergebnissen in der Praxis, denn dort weiß man nicht immer, in welchem Zusammenhang diagnostische Verfahren benötigt werden können. Zugleich wird von Seiten der Wissenschaft nicht immer für die Praxis nachvollziehbar dargelegt, wofür und in welchem Arbeitszusammenhang die vorgestellten Verfahren benötigt werden.

Erschwerend kommt hinzu, dass Kompetenzmessung resp. -diagnose für sich nicht ausreicht, um Kompetenzentwicklungen zu befördern. Auch hier bedarf es letztlich einer didaktischen Einbindung von Diagnoseverfahren in Designs, die auf eine Förderung der Kompetenz angelegt sind.

Hier entsteht eine Kluft, die sich m. E. genau an den beiden Debatten „Individuelle Förderung“ auf der einen und „Steuerung“ auf der anderen Seite festmachen lässt und die in der Praxis zu einer Paralleli-

sierung der „Förderung individueller Bildungswege“ mit dem Anspruch einheitlicher kompetenzbasierter Lehrpläne führt:

	Individuelle Förderung		Steuerung	
	Mikroebene	Mesoebene		Makroebene
Kompetenzmessung	Diagnose	Evaluation		Monitoring
Kompetenzentwicklung	Förderung			
	Förderung individueller Entwicklungswege		Einheitliche kompetenzbasierte Lehrpläne	

Abbildung 2: Zuordnung der Debatten zu den Handlungsebenen

### Exkurs: Qualifikationsrahmen

Ausgeblendet aus den Überlegungen habe ich Fragen zum Qualifikationsrahmen: Unter einem Qualifikationsrahmen versteht die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005, S. 14) "ein Instrument zur Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen entsprechend einem Satz von Kriterien zur Bestimmung des jeweiligen Lernniveaus."

Qualifikationen werden als geprüfte bzw. nachgewiesene Bündel von Kompetenzen strukturiert; sie sind nicht an einen bestimmten Lernweg gebunden, vielmehr wird von einer Outcome-Perspektive ausgegangen. Der EQR wird als Übersetzungshilfe nationaler beruflicher Bildungssysteme und Klassifikationsschema zur Einordnung von Lernergebnissen (*learning outcomes*) genutzt.

Im Februar 2009 wurde der Diskussionsvorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen verabschiedet (DQR-Matrix 2009). Man unterscheidet in Anlehnung an den EQR acht Niveaustufen, wobei zwei Deskriptorengruppen mit jeweils zwei Untergruppen definiert werden: Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbstkompetenz). Für jede der vier Kompetenzbereiche werden Hinweise gegeben, wie eine Stufenunterscheidung möglich ist.

Auch hier ist die Wirkung des Instruments entscheidend. Es ist beabsichtigt, dass zukünftig alle Bildungsgänge einen Hinweis erhalten, auf welche Stufe des Qualifikationsrahmens dieser Bildungsgang eingeordnet wird. Es wird also festgehalten, was erreicht werden soll. Damit wird der DQR eine curriculare und schulorganisatorische Wirkung entfalten. Der Rahmen wird die Steuerungsfrage tangieren und es wird auch hier offen bleiben, wie die formulierten Kompetenzen erreicht werden können.

*Exkurs Ende*

### 3.

Pointiert man die bisherigen Überlegungen, so lässt sich sagen, dass eine Tendenz besteht, die Qualität pädagogischer Arbeit durch eine zunehmende Standardisierung und Vereinheitlichung fördern zu wollen. Dies begründet sich politisch und wird getragen von der öffentlichen Wahrnehmung der vermeintlich fehlenden Leistungsfähigkeit des Bildungssystems. Wissenschaftliche Studien (PISA, TIMSS usw.) dienen in der Praxis dazu, curriculare Revisionen zu begründen. Also werden in den einzelnen Bundesländern seit einigen Jahren verstärkt Diskussionen um so genannte kompetenzbasierte Lehrpläne geführt, die i. d. R. zugleich „Bildungsstandards berücksichtigen“ sollen. In diesem Diskurs um neue Lehrpläne bleibt m. E. unklar, was genau durch die Lehrpläne reguliert werden soll. Wenn es sich um outcome-orientierte Curricula handeln soll - dies wird zumindest oft postuliert - dann zielen diese nicht direkt auf den pädagogischen oder schulorganisatorischen Prozess; sie regulieren also weder Unterricht noch Schulabläufe; vielmehr definieren sie Erfolgskriterien und -maßstäbe für die pädagogische Arbeit. Wie man diesen Erfolg herbeiführt, bleibt offen und wird in der Verantwortung von Schule und Lehrpersonal belassen.

Begleitet wird dies von einem Diskurs in der Forschung, der auf die Verbesserung des forschungsmethodischen Designs setzt und sich v. a. darin ausdrückt, dass testtheoretische Verfahren zur Messung von Kompetenzen entwickelt werden. Einige Forscher sind dabei m. E. vorschnell, wenn es um die Reichweite und die Bedeutung dieser Art der Forschung geht. Die Möglichkeit einer vermeintlich genauen Diagnose wird gleichsam als Qualitätsanspruch für die Verbesserung von Unterricht angenommen. Damit wird aber letztlich die sich in der Praxis andeutende Betonung der Ziel- und Leistungsebene (Standards als Ziel und Maßstab für die Leistungsfähigkeit des Systems) verstärkt, indem



suggeriert wird, dass die Messung der Zielerreichung als Instrument der Überprüfung von Verfahren ausreichen würde, um mittel- und langfristig die Qualität von Schule und Unterricht zu verbessern.

Dies ist eigentlich ein sehr optimistischer Ansatz. Er wird wohl von der Haltung getragen, Pädagoginnen würden immer dann aus sich selbst heraus die Praxis verbessern, wenn man Mittel hat, den Erfolg des eigenen Bemühens zu überprüfen. Hier werden zwei Probleme deutlich. Zum einen sind viele der zurzeit angebotenen Messverfahren so schwierig und anspruchsvoll, dass sie sich vorzüglich für Forschungsprojekte eignen, die in referierten Journalen einer gleichfalls forschungsmethodisch interessierten Öffentlichkeit angeboten werden, aber schlichtweg in einer Alltagssituation von den dort agierenden Personen nicht wirklich angewandt werden können. Zum anderen führt die Diagnose nur dann zur Veränderung, wenn die Lehrenden zugleich in der Lage sind, entweder allein oder im Rahmen eines Bildungsgangteams selbstorganisiert Veränderungen herbeizuführen. Auch dies müsste man prüfen und ggf. fragen, was denn dann genau gemacht werden kann und soll.

Dann ist man aber bei der Frage nach den Wegen resp. Methoden der Veränderung. So führt die Diagnose von Kompetenzen letztlich zurück auf die Frage nach der Förderung eben dieser Kompetenzen. Der Hase „Diagnose“ trifft den Igel „Didaktik“, der noch immer da ist und es stellt sich die Frage nach einem oft mühsamen, zeitaufwendigen und langfristig angelegten Förderprogramm für den Einzelnen. Das ist insbesondere wichtig, wenn die Diagnose zeigt, dass jeder Mensch eben anders ist und sich unterscheidet.

Programmatisch geht es um das Verhältnis von Ziel und Mittel. Die Zielsetzung begründet sich heute wohl aus einem Anspruch an die prinzipielle Leistungsfähigkeit des Systems, gemessen an der Frage, zu welchem Grad Bildungsteilnehmer Lernergebnisse zur Lösung von als relevant erachteten Aufgaben übertragen können (Outcome-Perspektive). Basierend auf diesem Paradigma werden Lehrpläne formuliert. Aus Sicht der alltäglichen pädagogischen Arbeit stellt sich die Frage, wie man diese Ziele erreicht. Wege und Ziele sollten nicht verwechselt werden. So ist die Definition und die Messbarkeit von Leistungsfähigkeit nicht zugleich ein Garant dafür, dass man diese auch erreicht - wie man am Beispiel des Sports und anderer alltäglicher Angelegenheiten zeigen kann.

Die Professionalisierung des einen, nämlich der Messung von Systemleistungen, impliziert nicht und auf keinen Fall eine Professionalisierung des anderen, nämlich der individuellen Förderung. Wäre dies so, dann hieße dies für das Beispiel, dass man nur die Wettbewerbe noch besser machen müsste und schon könnten alle besser Fußball spielen. Oder: Die Deutschen werden nicht musikalischer, wenn eine junge Norddeutsche den Grand Prix-Eurovision Song Contest gewinnt... oder was immer dort gerade gemessen wird; ein deutscher Papst macht Deutschland nicht unbedingt katholischer und der deutsche Fußball wird trotz der souveränen Erfolge bei Weltmeisterschaften nicht wirklich besser. Was die Beispiele allerdings zeigen ist, dass solche Ereignisse Wirkungen entfalten. Die Leistungsmessung bezieht ihre Wirkungskraft jedoch nicht aus der Qualität der Messung, sondern aus der Art ihrer medialen Inszenierung. Und man kann zuweilen vermuten, dass auch Forscher versuchen, an solchen medialen Ereignissen zu partizipieren.

#### 4.

Es handelt sich hier nicht um eine Schelte oder den Versuch, Wirkungsforschung zu negieren oder ad absurdum zu führen. In der Tat geht es aber um Relativierungen und Ergänzungen. Ich versuche, eine sich ergebende Kluft zwischen einer verbesserten Diagnose sowie einer politisch motivierten Standardisierung auf der einen und der Notwendigkeit der individuellen Förderung auf der anderen Seite aufzuzeigen und zu verdeutlichen, dass man dies stärker gemeinsam in den Blick nehmen muss. Bezeichnenderweise verändert sich die Rezeptionshaltung in der Praxis. So hat sich die Frage, wie man kompetenzbasierte Lehrpläne entwickelt, dahingehend verschoben, nunmehr zu fragen, wie man kompetenzbasiert unterrichtet. Damit ist eigentlich die Frage gemeint, wie man outcome-orientierte Lehrpläne umsetzt. Die Diskussion der Allgemein- und Berufsbildung ist somit an der Stelle, an der man in der Berufsbildung zu Zeiten der Einführung der Lernfeldcurricula war.

Letztlich geht es also um eine stärkere Verbindung von Design- und Wirkungsforschung. Das Angebot von Wissenschaft an Praxis sollte mehr sein als nur der gelegentliche Nachweis, was funktioniert und was nicht. Die genaue Prüfung von Selbsteinschätzungen der Praxis und die sich in der Praxis tradierenden Vorstellungen soll und muss kritisch durch Wissenschaft überprüft werden. Allerdings sollten Forscher dann doch sehr vorsichtig sein, ob eine Studie oder auch eine zweite und dritte tatsächlich schon ein ausreichender Beleg dafür sind, dass das Gegenteil der Fall sei oder dass es keine nachweisbare Wirkung gibt. Sie sind aber auf jeden Fall Anlass, einen Mythos der Praxis als solchen auszuweisen. Konstruktiv wird dies v. a. dann, wenn man dies in die Praxis hineinspiegelt, was Verände-

rungen initiiert. Allerdings müsste man dann im nächsten Schritt auch mögliche Veränderungen betrachten und überprüfen.

Problematisch empfinde ich dabei allerdings auch, dass man vielfach eine Trennung zwischen einem Treatment - dem pädagogisch-didaktischen Design - und dem Testverfahren vornimmt. Dies führt dann dazu, dass das Testverfahren hohen methodischen und methodologischen Anforderungen genügt, während das Design -so mutet es oft beim Lesen der referierten und zu referierenden Beiträgen an - häufig nicht nachvollzogen werden kann. Es wird vielfach behauptet, sie seien „handlungsorientiert“, „eher „teilnehmerorientiert“ usw. Für die Rezeption in der Praxis und für ein genaues Verständnis aus didaktischer Sicht ist es aber nicht ausreichend, wenn das Evaluationsinstrument allein überzeugt. Dies ist schon grundlegend wichtig, allerdings fehlt einfach die zusätzliche Erkenntnis, nach welchen Konstruktionsprinzipien das Treatment entwickelt wurde. Nur wenn neben dem methodischen Wissen, wie man ein Design überprüft, mit der gleichen Ernsthaftigkeit gefragt wird, wie man ein Design entwickelt, wird ein pädagogisch-didaktischer Anspruch artikuliert. So gesehen geht es darum, die sich abzeichnende Reduzierung von Wirtschafts- und Berufspädagogik auf eine testtheoretisch begründete Lehr-/Lernforschung zu verhindern, ohne die relevanten und seriösen Möglichkeiten dieser Verfahren zu diskreditieren. Die Lehr-Lernforschung muss in ein pädagogisch-didaktisches Gesamtkonzept eingebunden werden. Mit dieser Aufgabe wird Praxis allein gelassen, wenn Wissenschaft die Wirkungsforschung als einzigen Verantwortungsbereich interpretiert, stattdessen muss dieses Gesamtkonzept Anliegen einer didaktischen Forschung innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sein.

Beziehe ich dies nun auf die sich zugleich in der Praxis entwickelnden Herausforderungen, also die oben thematisierte Vereinheitlichung, Outcome-Orientierung, Kompetenzorientierung auf der einen Seite und individuelle Förderung auf der anderen Seite, so kristallisieren sich m. E. folgende Aufgabenstellungen heraus:

- Es werden handhabbare diagnostische Instrumente benötigt. Die zurzeit entwickelten und erprobten Konzepte sind vielfach in dieser Form nicht übertragbar in den pädagogischen Alltag. Hier zeigt sich, dass sich Instrumente für die Diagnose im Unterricht von denen unterscheiden können, die für das Monitoring des Systems genutzt werden (vgl. Abb. 4). Forschung muss ein technologisches Wissen anbieten und Vorschläge unterbreiten, wie die Diagnose im alltäglichen Geschäft angewandt werden kann. Dabei wäre es auch sinnvoll, neben den bisherigen Instrumenten solche zu erproben, die auf Selbstreflexion setzen. Gemeint sind Portfolios, Journale, Kompetenzbilanzen usw.
- Es müssen didaktische Entwicklungskonzepte entwickelt und erprobt werden. Hiermit ist v. a. gemeint, dass es nicht nur um die Entwicklung von Aufgaben, Lernsituationen u. Ä. geht, mit denen Kompetenzen diagnostiziert werden können, sondern dass auch solche Aufgaben, Lernsituationen usw. zu generieren sind, die für individuelle Entwicklungsprozesse eingesetzt werden können. Dabei interessiert nicht nur die Messung der individuellen Leistungsfähigkeit, die sich bei der Lösung der entwickelten Aufgaben zeigt, sondern es muss konzeptionell geklärt werden, wie solche Aufgaben modelliert werden.
- Dabei muss die Entwicklungsaufgabe als Prozess gesehen werden, was sich m. E. vor allem darin ausdrücken muss, dass die Frage der Gestaltung von Bildungsgängen und der darin vorgenommenen Sequenzierung von Lerngegenständen (Lernaufgaben, Lernsituationen usw.) in den Blick genommen wird. Auch hier gilt: Es muss sowohl nach den Konstruktionsregeln als auch nach der Überprüfbarkeit - und zwar im Bildungsgang durch die beteiligten Lehrerinnen - gefragt werden.
- Schließlich muss das curriculare Gefüge genauer analysiert werden. Die bisherige Lehrplan-konzeption geht nach wie vor von der Entwicklung von Ordnungsunterlagen aus, die auf Makroebene formuliert und für Schule und Unterricht leitend sein soll. Hier muss m. E. genauer gefragt werden, wie ein Lehrplan von ihren Anwendern rezipiert wird und rezipiert werden soll. Die Frage ist nicht nur, wie man einen Lehrplan in der Praxis liest. Im Zweifelsfall stellt man wohl fest, dass er gar nicht gelesen wird. Die Frage lautet eigentlich, was muss in der Praxis mit einem Lehrplan gemacht werden? Wie entwickelt man auf der Grundlage gegebener Curricula Bildungsgänge? Hier scheint es m. E. wichtig zu sein, dass man auch Forschungs- und Entwicklungsprogramme initiiert, die der Frage nachgehen, wie man individuelle Bildungspläne entwickelt und deren Erfolg überprüft. Hiermit ist gemeint, dass Lehrpläne in Schule und für den Unterricht derart umgesetzt werden müssen, dass die Formulierung von Entwicklungsplänen für Lernende angestoßen wird



	Individuelle Förderung		Steuerung
	Mikroebene	Mesoebene	Makroebene
Kompetenzmessung	Diagnose	Evaluation	Monitoring
Kompetenzentwicklung	Förderung		
Defizite Bedarf	Handhabbare diagnostische Instrumente  Didaktische Entwicklungs- konzepte  Bildungsgangkonzepte u.Ä.	Rezeptionsorientierte Curriculumtheorie  Vom Curriculum zum (indivi- duellen) Bildungsplan	

Abbildung 4: Forschungs- und Entwicklungsaufgaben

Dies in den Blick zu nehmen, würde ggf. dazu führen, dass begehbare Wege im regulierten pädagogischen Raum entstehen können bzw. genau genommen von Lehrkräften entwickelt werden. Dafür muss man aber wirklich die Konstruktion von Wegen in den Blick nehmen und nicht dabei verweilen, dass bestimmte Personen auf gewissen - zuweilen unerwarteten Wegen - bestimmte Ziele erreichen, während andere Wege, die die Praxis als begehbar angesehen hatte, in die falsche Richtung führen. Als mediales Ereignis und als Ausgangspunkt für die Entwicklung von neuen Wegen ist dies wichtig, aber auch keinen Fall ausreichend.

### Literaturverzeichnis

- BRONFENBRENNER, U. (1990): Ökologische Sozialisationsforschung. In: KRUSE, L. / GRAUMANN, C. F./ LANTERWANN, E. D (Hrsg.): Ökologische Psychologie. Stuttgart 1990: Enke. S. 76-79.
- DQR-MATRIX (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen. Online: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>. Stand: Januar 2011.
- IQB - INSTITUT ZUR QUALITÄTSENTWICKLUNG IM BILDUNGSWESEN (O. J-): Ziele, Online: <http://www.iqb.hu-berlin.de/institut/ziele>, Stand: Januar 2011.
- KELL, A. (1995): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, R. / Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995: Leske + Budrich, S.369-397
- KLIEME, E. (2004) Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. In: Z. f. Päd, 50. Jg. Heft 5, 2004, S. 625-634.
- KLIEME, E. / AVENARIJS, H. / BLUM, W. / DOBRICH, R / GRUBER, H. / PRENZEL, M. / REIS?, K. / RIQUARTS, K. / ROST, J. / TENOHTH, H.-E. / VOLLMER, H. (2003) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (2005). Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 8. Juli 2005.
- SOEFFNER, H.-G. (1983): Alltagsverstand und Wissenschaft. Anmerkungen zu einem alltäglichen Mißverständnis von Wissenschaft. In: Soeffner, H.-G. (1989): Auslegung des Alltags - der Alltag der Auslegung. Zur wissenschaftssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt am Main 1989. S. 10-50.

Sloane, Peter F. E.: Pfade im regulierten Raum- die Verwechslung von Zielen und Wegen und sich daraus ergebende Probleme in der pädagogischen Arbeit.  
In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 107, Heft 1 (2011) S. 3 – 13 (mit geringen Auslassungen und Anpassungen durch RS)