

Dietmar Frommberger

Merkmale und Funktionen von „Bildungsstandards“ in der Berufsbildung: Zur Tradition und Entwicklung in ausgewählten europäischen Ländern und in der Europäischen Berufsbildungspolitik

Die aktuellen Vorschläge zur Einführung von Bildungsstandards an unseren Schulen arbeiten mit einem der Expertiseforschung entnommenen Domänenbegriff und mit dem Kompetenzmodell der Kognitionspsychologie. Beides steht im Widerspruch zur berufsschulischen Praxis bzw. zur berufspädagogischen Tradition: Domäne und Lernfeld kontrastieren ebenso wie das Handlungskompetenzmodell und das in den Vorschlägen zugrunde gelegte Kompetenzmodell. Der folgende Beitrag soll zeigen, dass trotz dieser Divergenzen eine Implementation von Bildungsstandards in der wirtschaftsschulischen Bildung möglich ist. Die Lösungen werden im Rückgriff auf Ergebnisse der fachdidaktischen Forschung und auf jene der Kompetenzdiagnostik in der beruflichen Weiterbildung entwickelt.

Keywords:

Bildungsstandard, Berufsbildung, competence-based-standard, competence-based-approach, Modularisierung, Europäische Berufsbildungspolitik

1 Einleitung und Eingrenzung der Betrachtung

Unlängst hat der Schweizer Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers in seinem Beitrag „Zum Problem von Standards aus historischer Sicht“ (2004) aufgezeigt, dass der Begriff und die Bedeutung der „Standardisierung“ nicht neu, sondern unmittelbar mit der Entwicklung und Differenzierung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme in den Nationalstaaten Europas verbunden ist. Dabei versteht Oelkers unter „Standards“ - in Anlehnung an Ravitch (1995) - ubiquitäre Festlegungen von Inhalten, Formaten und Prozeduren, die im gesamten Geltungsbereich von Bildungsinstitutionen Anwendungen finden und deren Erfüllung verbindlich sein soll.

Die Schulpflicht, die Länge der Schulzeit, die Organisation des Unterrichts auf der Basis der Schulstufen, Schulformen, Klassenbildung, Schulfächer, Lehrpläne, aber auch das Berechtigungssystem, die Schulaufsicht, die Form der Lehrerbildung, dies sind „Standards“ im Bildungssystem, deren Existenz selbstverständlich erscheint, deren Herausbildung jedoch mit einem jahrhundertlangen historischen Entwicklungsprozess verbunden ist. In

diesem Sinne sind Bildung und Berufsbildung, wie wir sie kennen, ohne Standardisierung gar nicht mehr denkbar. Vielmehr kann - zumindest für den Berufsbildungsbereich in Deutschland - durchaus eine Destandardisierungswelle beobachtet werden. Die Aussetzung der Ausbildungsseignungsverordnung oder die Verschiebung der Einstellungsmodalitäten in den Lehrerdienst sind Beispiele dafür. Freilich ist diese skizzierte Bedeutung der „Standards in Bildung und Berufsbildung“ in der komparativen Perspektive und mit Blick auf die Situation in diversen Ländern in Europa ausgesprochen breit angelegt. Prinzipiell wäre es notwendig, die divergenten nationalstaatlichen Organisationsstrukturen und -prinzipien, die die Verbindlichkeiten in Bildung und Berufsbildung an den diversen Lernorten prägen, genauer zu bestimmen. Das kann hier nicht geschehen (vgl. dazu Waterkamp 2000).

Der derzeitige Diskurs um Standards ist von der Bedeutung geprägt, nicht nur gewünschte und erwartete Verbindlichkeiten präskriptiv zu normieren, sondern deren Einhaltung bzw. das Ausmaß der Einhaltung auch flächendeckend und kontinuierlich zu überprüfen. Damit wird der Blick explizit auf die Steuerung der Wirksamkeit von Bildungs- und Ausbildungsprozessen gerichtet. Es steht die Frage im Vordergrund, inwieweit auch tatsächlich gelehrt und gelernt wird, was gelernt werden soll. Die Aufsicht über die Wirksamkeit soll also nicht wie bisher, beispielsweise in Hinblick auf die Einhaltung institutioneller Kapazitäten (Ausfallzeiten, Anzahl der Ausbilder in Relation zu den Auszubildenden, Schüleranzahl pro Klassen etc.), sondern mit Blick auf die entwickelten Lernstände und Lernfortschritte der Lernenden erfolgen. Dabei erfolgt die Einhaltung der gewünschten und erwarteten Verbindlichkeiten primär in Hinsicht auf die Möglichkeit der Bewältigung lebensweltnaher Anforderungen und Aufgabenbereiche. Zudem erfolgt für die Allgemeinbildung derzeit eine Abkehr von der verbreiteten klassen- und normorientierten Beurteilung von Lernleistungen und eine Hinwendung zu einer externen Kriterienorientierung. „Bildungsstandards“ dieser Art dienen mithin als externe Kriterien.

In der Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz in Deutschland werden diese externen Evaluationen bereits seit Jahrzehnten realisiert, und zwar mittels der summativen Abschlussprüfungen der zuständigen Kammerorganisationen. Interessant ist, dass in der Berufsbildung derzeit eine gegensätzliche Entwicklung zum Mainstream der Standardisierung in der Allgemeinbildung beobachtet werden kann: Die externen summativen Abschlussprüfungen werden ergänzt oder substituiert durch die Einbeziehung der Evaluationen an den Lernorten, nach neuem Berufsbildungsgesetz von 2005 kann der Prüfungsausschuss der Zuständigen Kammerorganisationen „gutachterliche Stellungnahmen Dritter“ (§ 39 Abs. 2 BBiG) einholen, das heißt die unmittelbaren betrieblichen und schulischen Ausbildungsleistungen können Teile der Abschlussprüfung darstellen. Diese Gewichtsverlagerung hin zur formativen Evaluation erfolgt offenbar mit gutem Grund: Die externen und summativen Evaluationen konnten hinsichtlich ihrer Gültigkeit nicht mehr überzeugen, schon gar nicht vor dem Hintergrund der Zielsetzung der Berufsbildung, die im Konzept der Beruflichen Handlungskompetenz liegt.

Die angedeutete neue Ausrichtung im Diskurs über Standards - mithin der Fokus auf die Einhaltung der gewünschten und erwarteten Wirkungen -

lenkt die Aufmerksamkeit auf die curricularen Grundlagen in der Berufsbildung, oder, aktueller formuliert, auf die Ausprägung der curricularen Standards. Hierzu werden im Folgenden ausgesuchte Befunde und Überlegungen vorgestellt.

2 Zur Heterogenität der Inhalte und Ziele in der Berufsbildung in Europa

In den „curricularen Standards“ werden die grundsätzlich verbindlichen inhaltlichen und intentionalen Anforderungen und Bestimmungen für die berufsbezogenen Lern- und Evaluationsprozesse kodifiziert, welche an den öffentlich-rechtlich anerkannten Lernorten (Berufsbildende Schulen, Ausbildungsbetriebe, Überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen, diverse private Anbieter von beruflicher Bildung und Qualifizierung) respektive an den öffentlich-rechtlich anerkannten zuständigen Stellen und Zertifizierungsinstanzen stattfinden. Es handelt sich diesbezüglich um „Standards,“ weil die ausgesuchten Inhalte und Ziele für eine Aus- oder Weiterbildungsrichtung im Rahmen eines öffentlich-rechtlich verantworteten Berufsbildungssystems landesweit festgelegt werden und damit der gemeinsamen und flächendeckenden Grundlage, Steuerung und Evaluation der Berufsbildung dienen sollen.

Mit Blick auf die curricularen Standards in verschiedenen Ländern sind die Divergenzen beträchtlich. Unterschiede liegen:

- in der Bestimmung und Auswahl der Bedarfe und Qualifikationen, die für die Berufsbildung relevant sind. Die Entscheidungen darüber, auf welche betrieblichen Anforderungs- und Funktionsbereiche die curricularen Standards bezogen sind und im Rahmen der beruflichen Bildung vorbereitet werden soll, fällt in verschiedenen Nationalstaaten unterschiedlich aus.
- Unterschiede liegen auch in der berufsfachlichen Ausrichtung der Aus- und Weiterbildungsprofile. So gibt es zum Beispiel ein Ausbildungsberufsprofil ähnlich dem deutschen „Industriekaufmann/frau“ nur in sehr wenigen Ländern.
- Divergenzen sind ebenfalls hinsichtlich der erwarteten Kompetenzen festzustellen, die im Rahmen der Ausbildungsangebote angezielt, erworben und zertifiziert werden sollen. Inwieweit etwa die Vermittlung von Sozialkompetenzen und Methodenkompetenzen einen festen Bestandteil der Ausbildung darstellt, ist durchaus unterschiedlich.
- Aber auch bei ähnlichen Bedarfen, die identifiziert werden, und ähnlichen gewünschten Kompetenzen, die vermittelt und erworben werden sollen, sind die Inhalte der curricularen Bausteine gegebenenfalls sehr unterschiedlich.

Zudem sind die Konzeptionen und Modelle zur Gestaltung der Ausbildungsprofile bzw. Angebotsstruktur für die Aus- und Weiterbildung in verschiedenen Ländern divergent: Allein die Ausrichtung der Ausbildungsprofile reicht von:

- sehr hohen Spezialisierungen (z. B. NVQ in England)
- über eine berufsfeldbezogene Grundausbildung und einer darauf aufbauenden ausbildungsberufsbezogenen Spezialisierung (z. B. Schweiz, Dänemark)
- bis hin zu einer sehr breiten berufsfeldbezogenen weitgehend schulischen Vorbereitung, zum Beispiel in den anderen skandinavischen Ländern sowie in Finnland.
- Dazwischen liegt das deutsche Modell der Ausbildungsberufe nach Berufsbildungsgesetz.

Und auch für diejenigen Aus- und Weiterbildungsprofile, die nach der Bezeichnung auf Ähnlichkeit schließen ließen, etwa für branchenorientierte Ausbildungsprofile (z. B. Bankkaufmann) oder im handwerklichen Bereich für den Tischler oder Zimmermann, sind die Lernbereiche und angezielten Kompetenzen durchaus divergent. Es ist nicht selbstverständlich, welches Kenntnisse und Kompetenzen in ähnlich oder gleich bezeichneten Aus- oder Weiterbildungsprofilen gelernt werden sollen. Auch innerhalb der Lernbereiche, im kaufmännischen Bereich etwa für die Lernbereiche Marketing, Einkauf, Personalwirtschaft, ist die Auswahl und die Sequenzierung der detaillierten Inhalte und Ziele sehr unterschiedlich. Doch freilich sind auch viele Ähnlichkeiten zu erkennen, z. B. im handwerklichen Bereich. Es ist zudem davon auszugehen, dass die transnationalen Schnittmengen in Zukunft wachsen werden, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Europäisierung und Internationalisierung (vgl. Frommberger 2004).

Anders als für die allgemein bildenden Kernbereiche im Bereich der „compulsory education“ (z. B. Mathematik, Naturwissenschaften) und auch anders als in der universitären Fachkultur, wo – trotz großer Unterschiede – sehr viele inhaltliche Übereinstimmungen zu finden sind, ist das, was in der Berufsbildung gelehrt und gelernt werden soll, von verhältnismäßig großen Divergenzen geprägt. Nicht zuletzt deswegen sind auch diejenigen Instrumente und Maßnahmen der Organe der Europäischen Union zur transnationalen Anerkennung von Berufsbildungsabschlüssen gescheitert, die auf eine inhaltliche Konvergenz zielten, insbesondere mittels so genannter Anerkennungsverfahren (vgl. Frommberger 2006).

In der industriesoziologischen Qualifikationsforschung sowie in der Curriculumforschung liegen Erklärungsansätze vor, mit denen die Gründe für die markanten Unterschiede in der strukturellen und inhaltlichen Gestaltung der Aus- und Weiterbildungsprofile verstanden werden können:

- Der Ansatz der „gesellschaftlichen Effekte“ („effet sociétal“, vgl. Maurice 1991; Lutz 1991; Heidenreich 1991): In verschiedenen Untersuchungen wurde festgestellt, dass die Qualifikationen und Qualifikationsanforderungen und die Formen der betrieblichen Arbeitsteilung in verschiedenen Ländern auch in solchen Unternehmen deutliche Unterschiede aufweisen, wo nach technischem Entwicklungsniveau ein hohes Maß der Konvergenz hätte angenommen werden können. Nach diesem Erklärungsansatz der international-vergleichenden Organisationsforschung (als Teilbereich der industriesoziologischen Qualifikationsforschung) hängen diese Unterschiede damit zusammen, dass sie unmittelbar mit den diversen nationalen Makrostrukturen korrelieren, in diesem Falle konkret mit den

jeweiligen und sehr verschiedenen nationalen Bildungs- und Ausbildungssystemen.

- Aus dem curriculumtheoretischen Diskurs und der Qualifikations- und Curriculumforschung ist bekannt, dass weder für die Allgemeinbildung noch für die Berufsbildung die curricularen Auswahlentscheidungen deduktiv aus empirischen Befunden (sofern diese überhaupt vorhanden sind) abgeleitet werden können (vgl. Mayer 1972). Auch deswegen sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern hinsichtlich der Ausbildungsberufsprofile markant. Anders: Auch wenn Übereinstimmung dahingehend vorliegt, was jemand als kaufmännischer Angestellter in der Personalabteilung können muss, um den Ansprüchen gemäß arbeiten zu können, so sind die Lernelemente und die Lerngelegenheiten, die dieses Können entwickeln sollen, sehr unterschiedlich. Die Bezugsgrößen für die Entwicklung der Inhaltsbereiche werden unterschiedlich gewichtet.

Auch deswegen sind die länderübergreifenden und -vergleichenden Large-Scale-Untersuchungen, wie etwa PISA, in der Berufsbildung besonders schwierig; selbst wenn ähnliche Domänen in den verschiedenen Ländern gefunden werden, so ist die curriculare Konvergenz und damit eine weitgehend notwendige Inhaltsvalidität der Tests, wie sie in der Allgemeinbildung – cum grano salis – vorliegt, meist nicht gegeben; daher ist es auch enorm schwierig, inhaltsvalide Aufgabentypen zu finden.

3 Typische Curriculumstrategien und -prinzipien in der Berufsbildung in Europa

3.1 Kennzeichnung der Curriculumstrategien und -prinzipien

Nicht mit Blick auf die berufsfachlichen Profile, sondern vielmehr in Hinsicht auf die Curriculumstrategien und -prinzipien, sind ähnliche Entwicklungen in verschiedenen europäischen Mitgliedstaaten zu beobachten. Abstrahiert man also von der inhaltlichen Profilierung der Berufsbildung, so sind zwei Entwicklungen mit Blick auf die berufsbezogenen Curricula in vielen Ländern festzustellen:

1) Da es in Hinsicht auf die bekannten Auswahl- und Strukturierungsprobleme zunehmend schwieriger wird, über einen Kernbereich hinaus präskriptiv festzulegen, welche Lernbereiche und Lernziele die Lernenden obligatorisch absolvieren und erwerben sollen, liegt eine Antwort im Prinzip der Modularisierung. Das Prinzip der Modularisierung bindet den organisatorischen, zeitlichen und inhaltlichen Aufbau und Ablauf von Bildungsgängen und Ausbildungsverläufen nicht zwingend und ausschließlich an eine geschlossene und administrativ erwünschte und langfristig angelegte Kollektion von Ausbildungsbestandteilen, sondern öffnet das Angebot - tendenziell und je nach Ausprägung mehr oder weniger - und offeriert damit eine zunehmende Gestaltungsmöglichkeit für die Lernenden. Damit wird auch die Verantwortung für die Auswahl und die Ausrichtung der Aus- oder

Weiterbildung an den Lernenden weitergereicht (vgl. Frommberger 2005).

In der extremen Ausprägung der Modularisierung ist es möglich, dass die Lernenden in der Berufsbildung ihr „Qualifikationsportfolio“ individuell zusammenstellen. Es handelt sich danach nicht um eine „standardisierte Kollektion“ in Hinsicht auf einen Ausbildungsberuf, sondern um ein individuelles Portfolio mit einer Vielzahl der Kombinationsmöglichkeiten von Teilabschlüssen – bis hin zur Möglichkeit, mit einem Teilabschluss (z. B. Marketing oder Personalwesen) bereits in die Beschäftigung zu wechseln – je nach Angebot und Nachfragesituation auf dem Arbeitsmarkt.

Moderate Varianten sind dadurch gekennzeichnet, dass ein Gesamtabschluss die Summe der erworbenen Teilabschlüsse darstellt, aber zugleich die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Ausbildungsstufen und -formen erhöht wird.

Die Feststellung und Bewertung der Kompetenzen erfolgt formativ, das heißt ausbildungsbegleitend. Die Zuständigkeiten für die Feststellung und Bewertung der Ausbildungsleistungen sind in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich geregelt, zum Teil erfolgt sie an den ausbildenden Lernorten, zum Teil erfolgen zusätzliche externe Kontrollen durch legitimierte Instanzen.

2) Abstrahiert man weiterhin von den Unterschieden in der inhaltlichen Profilierung der Berufsbildung, so ist eine zweite Entwicklung mit Blick auf die berufsbezogenen Curricula in vielen Ländern zu beobachten, und zwar der „competence-based-approach“ bzw. der Ansatz des „Competence-Based Education and Training“ (CBET) (vgl. Green 1995; Achtenhagen, Grubb 2001; Clement 2003). Der „competence-based-approach“ kann als eine Curriculumstrategie gedeutet werden (vgl. Frommberger 2004b), deren zentrales Merkmal darin liegt, für den Bereich der Berufsbildung und Qualifizierung erwünschte Fähigkeiten und Dispositionsspielräume zu kodifizieren, die im Rahmen von erfahrungsbezogenen und arbeitsplatznahen sowie schulischen Lernprozessen angezielt oder mittels diverser Evaluationsverfahren festgestellt, beurteilt und zertifiziert werden können und sollen. Die kodifizierten Lernelemente können zusammenfassend als „standards“ bezeichnet werden, weswegen im Rahmen des „competence-based-approach“ auch von „competence-based-standards“ gesprochen wird (vgl. Kohn 2000). Die competence-based-standards sind zusammenfassend betrachtet durch die folgenden Merkmale geprägt:

- Die curricularen Einzelemente, mithin die in Absicht der Standardisierung und Präskription von Lern- und Evaluationsprozessen kodifizierten Einheiten, werden primär in Bezug auf die gewünschten individuellen Eigenschafts-, Verhaltens- und Dispositionsspielräume formuliert;
- es handelt sich daher um die Festlegung intendierter Lernresultate bzw. „outcomes.“
- Die „outcomes“ sind in der Regel übergeordneten Lerneinheiten zugewiesen (z. B. Marketing, Administration etc.), die als „Teilqualifikationen“, „units“ oder „modules“ bezeichnet werden.
- Die übergeordneten Lerneinheiten sind auf komplexe betriebliche Funktions- und Aufgabenbereiche bezogen, die Einzelbestandteile dieser

„Lerneinheiten“ hingegen bilden die erwünschten subjektiven Bewältigungsmöglichkeiten konkreter betrieblicher Anforderungen ab, die so genannten „outcomes“, und damit die maßgeblichen Kriterien für die intendierten Lernergebnisse. Sie werden aus vorhandenen Berufsprofilen „abgeleitet.“

- Die Zulassung der Absolventen und Kandidaten zu den Lernerfolgsergebnisverfahren ist weitgehend unabhängig von der Art, der aufgewendeten Zeit oder dem Ort des Erwerbs der „outcomes“. Auch die Leistungen und Erfahrungen in informellen Lernkontexten können anerkannt werden, denn es kommt nur darauf an, dass Lernende die festgelegten und erwarteten Lernerfolgskriterien nachweisen.

- Die Verantwortung für den Lernerfolg, also für den Erwerb der Leistungsfähigkeiten, liegt eher bei den Lernenden. Der Lernprozess (und damit auch der Lerngegenstand) ist weniger normiert als das Lernergebnis.

Im Detail werden diese Lernzielelemente in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich benannt („performance criteria“, „assessment standards“ etc., vgl. Kohn 2000), generell werden sie in der komparativen Betrachtung und Diskussion als „competencies“ bzw. „competence standards“ bezeichnet, woraus der Begriff „competence-based-approach“ abgeleitet wird. Beim „competence-based-approach“ stehen die intendierten Ergebnisse der Ausbildungsprozesse im Vordergrund. Deren inhaltliche Bestimmung auf Basis eines umfassenden beruflich-fachlichen Wissens ist sekundär oder wird in den Ausbildungsstandards nicht unmittelbar erörtert.

Diese gezeigten, vorwiegend über den betrieblichen Kontext erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten werden gegebenenfalls bestätigt und zertifiziert. Die Beherrschung des formulierten beruflichen Könnens ist das entscheidende Kriterium für den Lernerfolg, und der Lerner muss die definierten Standards erreichen: „Assessment of such competencies is made concrete, in the British system, through highly specified performance criteria. These are statements by which an assessor judges whether an individual can perform the workplace activity at the standard required. In effect, the *performance criteria* state explicit measures of outcomes. To be accredited with a competence, a candidate must demonstrate successfully that he or she has met *every one* of these criteria. Assessment must be comprehensive: evidence must be collected of a candidate's having met every single performance criterion. Failure to do this, it is argued, removes an essential characteristic of the system – the fact that we know exactly what someone who has been assessed can do.“ (Wolf 1998, 210 f).

Die Begründung für diesen Ansatz liegt vor allem darin, die Varianten beruflicher Bildungs-, Qualifizierungs- und Zertifizierungsmöglichkeiten in ein transparentes, standardisiertes und abgestimmtes Angebot zu überführen. Im Mittelpunkt dieser Strategie steht damit per se die ordnungspolitische Steuerungsfunktion, insbesondere dort, wo der Staat und die Sozialpartner bislang kaum regulierend und konsensuell in den Bereich der Berufsbildung und Qualifizierung eingegriffen haben. Die Kodifizierung von gemeinsamen Zielen ist weniger konfliktträchtig als die Einigung auf präskriptive inhaltliche Standards. Die Ursprünge des Konzepts liegen in den USA (vgl. Tuxworth 1989), Mitte der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts stellte das Konzept die Basis für die berufsbildungspolitischen Bemühungen in den Ländern Großbritanniens

(vgl. Hotkinson, Issit 1995; Williams, Raggat 1998) sowie in Australien (vgl. Velde 1999) und in diversen Schwellenländern (vgl. Kohn, Rützel, Schröter, Ziehm 2000) dar.

Das englische Modell der National Vocational Qualifications (NVQ) gilt als einschlägiges Beispiel für den „competence-based-approach“. Bis zur Einführung des englischen NVQ-Rahmens war der Beitrag der betrieblichen Aktivitäten zur Ausbildung und Qualifizierung in England auf kurzfristige und relativ unsystematische Einarbeitungs- und Anlernpraktiken oder diverse innerbetriebliche Trainingsmaßnahmen beschränkt (vgl. Aldcroft 1992, 52 ff). Die zentrale Absicht der Einführung eines transparenten und standardisierten Qualifikations- und Zertifizierungsrahmens bestand also darin, denjenigen meist jugendlichen Schulabgängern, die im Anschluss an ihre Vollzeitschulpflicht nicht die typischen allgemein bildenden Abschlüsse erwerben konnten und daher auf den Arbeitsmarkt strömten, ein Angebot zum Erwerb zusätzlicher, in diesem Falle betrieblich-funktionaler Abschlüsse auf der Sekundarstufe II („post-16“) zu offerieren (vgl. Franklin 1997). Dazu war es vor allem notwendig, die Betriebe zu einem verstärkten Engagement in der systematischen Qualifizierung zu bewegen (vgl. Jessup 1991, 95). Gleichwohl konnte der neue Qualifikationsrahmen für die betrieblichen Ausbildungspraktiken zu Beginn keine inhaltlich vollständig normierten Berufsbildungsgänge definieren. Vielmehr ging es primär darum – mithilfe relativ offen formulierter Ausbildungsziele – allmählich ein transparentes und abgestimmtes Gefüge von tauschbaren „Qualifikationseinheiten“ und „Kompetenzbausteinen“ zu gewinnen.

Überall dort, wo die Berufsbildungspolitik die Bemühungen verstärkt, die Unternehmen vermehrt in die Verantwortung für die Berufsbildung einzubinden und wo diesbezüglich keine Tradition und Kultur verankert ist, dienen „competence-based-standards“ zur betriebsübergreifenden, meist branchenbezogenen Kodifizierung von gewünschten Fertigkeiten und Fähigkeiten. Die primäre Definition dessen, was die Mitarbeiter/innen und Auszubildenden können sollen, erfährt vor diesem Hintergrund eine wachsende Attraktivität. Für die beteiligten Akteure erscheint eine derartige Curriculumstrategie auch deswegen sehr plausibel, weil sie den ausbildenden Instanzen und Personen die inhaltlichen und methodischen Gestaltungsmöglichkeiten zur Erreichung der aggregierten Ausbildungsziele überlässt. Zudem werden inhaltlich und berufsfachlich ausgerichtete Curriculumelemente zunehmend mit ablehnender Kritik konfrontiert, weil sie dazu führe, in Unterricht und Ausbildung zu viel „träges Wissen“ zu vermitteln. Die Möglichkeiten und Grenzen des „competence-based-approach“ sollen hier nicht weiter diskutiert werden. Es sei aber darauf hingewiesen, dass eine solche Strategie nicht nur ein erfahrenes und gut ausgebildetes Ausbildungspersonal bedingt, welches die Umsetzungsleistungen für Unterricht und Ausbildung realisieren kann, sondern auch Diagnose- und Evaluationsinstrumente, die eine verlässliche Beurteilung und Bewertung der Lern- und Ausbildungsleistungen gewähren.

3.2 Erklärungsansätze

In Kürze sollen die skizzierten Curriculumprinzipien in einen curriculumtheoretischen Diskurs eingebunden werden (vgl. Frommberger 2004b; 2005b):

a) Der Modularisierungsansatz ist – prinzipiell – ein Ansatz, der mit Blick auf die Steuerung von Bildungs- und Berufsbildungsprozessen als nachfrageorientiert zu kennzeichnen ist. Nachfrageorientierte Ausbildungsstrukturmodelle, die primär den Zweck erfüllen, auf das Nachfrageverhalten der Betriebe und die diversen Wahlmöglichkeiten und Interessen der Lernenden zu reagieren, um die Ausbildungs-, Lern- und Weiterbildungsbereitschaft zu erhöhen, sind insbesondere durch die folgenden Merkmale geprägt:

- Das Curriculum ist „aufgefächert“ in separate Teilbestandteile, die einzeln abgeschlossen und kumulativ oder additiv absolviert und zertifiziert werden können. Die übergeordneten Gesamtabschlüsse sind meist auf spezifische betriebliche Einsatz- und Handlungsfelder bezogen, im kaufmännischen Bereich z. B. Accounting, Marketing, Administration, Sales etc.
- Innerhalb einer Ausbildungsvariante können die Lernbereiche und Lernziele durchaus unterschiedlich sein, das heißt den Lernenden und ausbildenden Lernorten steht ein hohes Maß an Wahl- und Ausbildungsmöglichkeiten in Hinsicht auf bestimmte inhaltliche bzw. berufsfachliche Schwerpunktsetzungen zur Verfügung.
- Zwischen den Lernleistungsmöglichkeiten der Auszubildenden wird explizit unterschieden, meist auf Basis der Einordnung der Abschlüsse und Abschlussbestandteile in einen gestuften bzw. hierarchisierten Qualifikationsrahmen.
- Die Ausbildung kann in Teil- oder Vollzeit absolviert werden; ein Wechsel zwischen verschiedenen Ausbildungsrichtungen und -stufen durch die Anerkennung von bereits absolvierten Ausbildungsteilleistungen ist systematisch möglich. Es existiert keine feste Lernortbindung der Ausbildungsbestandteile.

Dem gegenüber stehen angebotsorientierte Ausbildungsstrukturmodelle, die im Wesentlichen durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet sind:

- Mit dem Curriculum ist ein verbindlicher inhaltlicher und intentionaler Rahmen festgelegt, der über unmittelbare betriebliche Erfordernisse und Handlungsbereiche deutlich hinausreicht, und zwar in Form von Berufsrichtungen und -profilen und/oder Berufsfeldern.
- Die Lernbereiche und -ziele für eine bestimmte Ausbildung sind obligatorisch; die Absolventen einer definierten Ausbildungs- oder Weiterbildungsrichtung sollen prinzipiell die gleichen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, um die Ausbildung abschließen zu können.
- Zwischen Lernleistungsmöglichkeiten der Lernenden wird curricular nicht explizit unterschieden. Für den Erwerb der Abschlüsse existieren formal die gleichen Eingangsvoraussetzungen und die vergebenen Abschlüsse werden nicht in verschiedene Leistungslevel unterteilt. Im Vordergrund steht die Nivellierung der Abschlüsse.
- Die Ausbildung ist zeitlich und örtlich gebunden; eine Unterbrechung oder

ein Wechsel der Ausbildungsrichtung oder Ausbildungsform ist curricular nicht eingeplant. Abschlüsse können nur erworben werden, nachdem institutionell gebundene Ausbildungs- und Lernwege absolviert worden sind.

Die Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz in Deutschland ist angebotsorientiert organisiert. Diejenigen, die einen Ausbildungsberuf abschließen, haben – mit Blick auf das Curriculum – in einem hohen Maße die gleichen Lernbereiche absolviert. Dagegen erhöht die Nachfrageorientierung die Spezialisierungsmöglichkeit der Absolventen, weil die Zusammenstellung individueller Portfolio bzw. „Qualifikationscollagen“ möglich ist.

Neben den dichotomen Ausprägungen zwischen Nachfrage- und Angebotsorientierung, die sich etwa mit dem NVQ-System in England und der Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz in Deutschland gegenüberstehen, sind in diversen Ländern Lösungen zu beobachten (Schweiz, Niederlande, Dänemark), in denen ein breites Kerncurriculum mit variablen Vertiefungs- und Spezialisierungsvarianten verknüpft wird. Damit handelt es sich um Modelle, die einen Mittelweg zwischen Angebots- und Nachfrageorientierung finden.

b) Neben dieser Entwicklung zwischen Angebots- und Nachfrageorientierung findet mit dem „competence-based-approach“ eine Entwicklung statt, die aus der didaktischen Perspektive mit einem grundlegenden Wechsel verbunden ist. Bildungs- und Ausbildungsprozesse werden auf der curricularen Ebene weitgehend mit Blick auf die gewünschten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden gesteuert. Es werden primär die Ziele der Bildungs- und Ausbildungsprozesse normiert und damit der Zustand der Lernenden, der zum Abschluss der Lernprozesse oder zum Zeitpunkt der Prüfungen gewünscht ist. Nicht ausgesuchte und festgelegte abstrahierte Kenntnis- und Inhaltsbereiche, bestimmen die Norm (die Curricula) für den Unterricht, sondern die konkreten subjektiven Denk- und Verhaltensmöglichkeiten in der Praxis der Berufstätigkeit und des Alltags. Diese Strategie, die – mit Blick auf das Curriculum – auch als Output- gegenüber einer traditionellen Inputorientierung gekennzeichnet wird, erscheint auf den ersten Blick sehr attraktiv. Das alte lerntheoretische und didaktische „Transferproblem,“ dem die Annahme der Vermittlung „trägen Wissens“ in der Praxis des schulischen Unterrichts zugrunde liegt, scheint damit auf der curricularen Ebene gelöst. Im Curriculum werden gewünschte Fähigkeiten und Eigenschaften in typischen Aufgaben- und Problemsituationen definiert, womit in Unterricht und Ausbildung vermehrt auf die Transfermöglichkeiten der erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen gezielt werden und der mühsame Aufbau von Wissen und Verstehen hinsichtlich der berufsfachlichen Zusammenhänge in einem Anwendungskontext erfolgen kann.

Es sollen hier jedoch zwei Überlegungen angedeutet werden, um diese Strategie des „competence-based-approach“ angemessen einschätzen zu können:

1) Das erste Argument greift die berufsbildungspolitische Zwecksetzung auf: Der Competence-based-approach wird in England – und übrigens auch in diversen Entwicklungsländern – praktiziert, um mittels curricularer Zielvorgaben Strukturen der standardisierten Qualifizierung und

Berufsbildung zunächst aufzubauen. Dort, wo es beispielsweise nicht die Tradition gibt, dass Betriebe nach übergreifenden curricularen Standards ausbilden und junge Erwachsene in der Praxis in den Unternehmen nach betriebsübergreifenden Standards lernen können, werden – selbstverständlich – zunächst Ziele vereinbart, also derartige „Kompetenzen,“ die im Rahmen diverser berufsbezogener Lernprozesse vermittelt und erworben werden sollen. Denn es wird mittels einer „Reißbrettkonstruktion“ nicht möglich sein, Betriebe in die Berufsbildung einzubinden, wenn sie ein Curriculum umsetzen sollen, das ein Set von inhaltlich definierten Lernbereichen enthält. Deswegen erfolgt eben keine Festlegung auf inhaltliche und prozessbezogene Standards, diese hätten es sehr viel schwieriger gemacht, die berufsbildungspolitischen Ansprüche im Rahmen der Entwicklung eines Berufsbildungssystems durchsetzen zu können. „Competence-based-standards“ stellen zugleich die Grundlage für ein Zertifizierungssystem dar, das auf die Förderung des Erwerbs von Abschlüssen und damit auf das gewünschte „Lebenslange Lernen“ zielt. Generell zeigen aber etwa die Erfahrungen in England, dass zukünftig ein höheres Maß der Vorgabe für die Lern- und Ausbildungsprozesse, auch für die Ausbildung in den Betrieben, notwendig sein wird, sofern eine Transparenz im Rahmen der Erstausbildung gewonnen werden soll. Es ist allerdings festzustellen, so etwa auch in England, dass sich die Unternehmen auf dieses höhere Maß der Formalisierung der Ausbildung, die auch mit einem gesteuerten Lernortwechsel einhergeht, nur unter der Voraussetzung staatlicher finanzieller Anreize einlassen.

2) Das zweite Argument, das zur Einordnung des „competence-based-approach“ angedeutet werden soll, zielt auf das damit verknüpfte didaktische Verständnis: Die Möglichkeit des Aufbaus von beruflichen Kompetenzen und gewünschten Verstehens- und Verhaltensmöglichkeiten ist im Rahmen dieser Curriculumstrategie nicht zwingend an den Erwerb obligatorischer oder gar vollständiger Kenntnis- und Wissensbereiche gebunden. Die Entwicklung des Denkens und Handelns, die Entwicklung von Dispositionsspielräumen erfolgt vielmehr – mit Blick auf das Curriculum (!) – über die Festlegung gewünschter Leistungen/Performances. Wie die curricular definierten Leistungen erreicht werden können, das heißt mittels welcher Lernprozesse, Lernorte, Lehr-Lern-Arrangements und Lerninhalte, wird nicht curricular bestimmt. Output- bzw. Outcomeorientierte Curricula dienen daher primär der Evaluation und Zertifizierung, inputorientierte Curricula berücksichtigen vielmehr die Lernprozesse, den Weg zum Erwerb der gewünschten und zertifizierten Kompetenzen. Damit liegt im competence-based-approach ein anderes didaktisches Problembewusstsein, das durchaus in einem höheren Maß auf die Anwendungsmöglichkeit der Lernelemente zielt. Darin liegt auch aus der didaktischen Perspektive die Attraktivität eines derartigen Ansatzes. Gleichwohl steht zu befürchten, dass der gelegentlich sehr langfristig anzulegende Aufbau von Wissens- und Verstehensgrundlagen auf der Strecke bleibt. Hier wird es darauf ankommen, inwieweit im Rahmen der Realisierung des „competence-based-approach“ Lernprozesse tatsächlich gewährt werden und nicht allein die Zertifizierungsprozesse dominieren.

4 Anmerkungen zu den berufsbezogenen Standards im Rahmen der Europäischen Berufsbildungspolitik

Das vornehmliche Ziel der Europäischen Berufsbildungspolitik knüpft an die Integrationsbemühungen der Organe der Europäischen Union an und zielt in diesem Sinne auf die Förderung der Arbeitskräfte- und Bildungsmobilität innerhalb des europäischen Raumes. Deswegen sollen diejenigen, die im In- oder Ausland berufsbezogene Kenntnisse und Kompetenzen sowie diverse Abschlüsse und Zertifikate erwerben, diese auf dem Arbeitsmarkt und im weiterführenden Bildungssystem im Inland und im Ausland transparent machen können und anerkannt bekommen. Hierin liegt eine sehr problemhaltige und langfristig angelegte berufsbildungspolitische Aufgabe. Es ist bekannt, wie schwierig bereits die Transparenz und Anerkennung von Abschlüssen und beruflichen Lern- und Ausbildungsleistungen allein im Inland ist. Die Form der Anerkennung der Gebrauchs- und Tauschwerte der diversen allgemeinen und beruflichen Bildungsgänge und Zertifikate im Bildungs- und Beschäftigungssystem ist eine aufwendige und nicht selten politisch brisante Angelegenheit.

Daher ist evident, dass noch mehr als die inländische die grenzüberschreitende Transparenz und Anerkennung eine große Herausforderung darstellt - und zwar im Besonderen vor dem Hintergrund der oben skizzierten massiven inhaltlichen und organisatorischen Unterschiede in der Berufsbildung in verschiedenen Ländern. Nun sind in der Geschichte der Europäischen Berufsbildungspolitik verschiedene Ansätze und Instrumente zur Ermöglichung der Transparenz und Anerkennung entwickelt und realisiert worden (Anerkennungsverfahren, Äquivalenz- und Gleichstellungsregelungen, Entsprechungsverfahren, Transparenzansätze, Entwurf länderübergreifender Ausbildungsordnungen; vgl. Frommberger 2006). Die Erfahrungen haben gezeigt, dass es aufgrund der Unterschiede ein hoffnungsloses Unterfangen bleibt, eine inhaltlich abgestimmte Gleichwertigkeit, das heißt im Prinzip „Gleichartigkeit,“ zwischen den Abschlüssen herzustellen. Anders: Es ist nicht möglich, die Anerkennung der Abschlüsse und Leistungen ausschließlich daran zu messen, inwieweit in den verschiedenen Ländern inhaltlich das gleiche gelernt wird. (Ausnahme: Entwicklung europäischer Berufe!)

Das heißt: Wenn der Anspruch der Förderung der Arbeitskräfte- und Bildungsmobilität erreicht werden soll, so ist dies mit Blick auf die Anerkennung der Abschlüsse und Zertifikate wohl zunächst nur über das Prinzip der Transparenz (z. B. Europass) oder über den Weg der Anerkennung von Abschlüssen auf der Basis formaler Kriterien möglich. Damit wird zugleich von den Lerninhalten abstrahiert und es werden qualitative und quantitative Bemessungs- und Bewertungsgrundlagen beruflicher Leistungsdispositionen vereinbart und formuliert (z. B. differenzierte kognitive Leistungsdispositionen im Rahmen eines Europäischen Qualifikationsrahmens und/oder workloads im Zusammenhang mit einem Kreditpunktesystem; vgl. Gehmlich 2004; Hanf, Hippach-Schneider 2005).

„Standards“ dieser Art stoßen freilich dort auf scharfe Kritik, wo davon ausgegangen wird, dass die formalen Kriterien zur Anerkennung beruflicher Leistungen zur Aufgabe inhaltlicher und traditionell verankerter

institutioneller Standards führen werden. So wird es zukünftig durchaus möglich sein, bei Nachweis der erforderlichen Kompetenzen in einem Assessment mit anschließender Zertifizierung einen Abschluss auf Facharbeiter- oder Angestelltenniveau zu erhalten. Dieser Abschluss ist möglich, ohne notwendiger Weise einen curricular und institutionell gewährleisteten Berufsbildungsgang an den Lernorten Betrieb und Berufsschule zu durchschreiten. Das kann – insbesondere in Zeiten der knappen Mittel – zur Aufgabe der institutionellen Standards für die Qualitätssicherung der Berufsbildungsprozesse führen.

Ein weiterer Kritikpunkt zielt auf die Einschätzung des Qualifikationsrahmens und des Kreditpunktesystems hinsichtlich ihrer Wirksamkeit für die Förderung der Arbeitskräfte- und Bildungsmobilität. Etwas provokativ soll eine Alternativthese formuliert werden: Die transnationale Mobilität der Arbeitnehmer/innen und der Lernenden im Bildungssystem wird nicht vornehmlich durch die Verbesserung der Transparenz der Abschlüsse erhöht, sondern vielmehr dadurch, dass die Menschen im Rahmen ihrer Bildungs- und Ausbildungsprozesse die Möglichkeit erhalten, relevante Kenntnisse und Fähigkeiten für die Mobilität zu erwerben, Internationale Kompetenzen also, so vor allem Sprachkompetenzen, interkulturelle Kompetenzen und internationale Fachkompetenzen.

Literatur

- Achtenhagen, F.; Grubb, W. N. 2001: Vocational and Occupational Education: Pedagogical Complexity, Institutional Diversity. In: Richardson, V., ed. Handbook of Research on Teaching. Washington, 604-639.
- Aldcroft, D. H. 1992. Education, Training and Economic Performance 1944 to 1990. Manchester, New York.
- Clement, U. 2003. Competency Based Education and Training – eine Alternative zum Ausbildungsberuf? In: Arnold, R., Hg. Berufspädagogik ohne Beruf. Opladen, 129-157.
- Franklin, K. 1997. National Vocational Qualifications, Scottish Vocational Qualifications and Competency-based Education and Training: from de Ville to Beaumont. In: Journal of Vocational Education and Training, Jg. 49, 511-529.
- Frommberger, D. 2004. Zur Internationalisierung der Berufsbildung in Deutschland und im europäischen Ausland. In: Reinisch, H.; Eckard, M.; Tramm, T., Hrsg. Studien zur Dynamik des Berufsbildungssystems. Forschungsbeiträge zur Struktur-, Organisations- und Curriculumentwicklung. Opladen, 13-27.
- Frommberger, D. 2004b. Zauberformel „competence-based-approach“? Ein Beitrag zur Einordnung einer internationalen Strategie zur Modernisierung der Berufsbildung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 100, Heft 3, 413-423.
- Frommberger, D. 2005. Modularisierung als Standardisierungsprinzip. Eine Analyse zum „Mainstream“ der administrativen Steuerung von

- Lernprozessen und Lernergebnissen in Bildungs- und Berufsbildungssystemen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, Jg. 27, Heft 2, 193-206.
- Frommberger, D. 2005b. Zur Formierung nationaler beruflicher Ausbildungsstandards im europäischen Vergleich. In: Grollmann, Ph.; Rauner, F., Hrsg. Europäisierung der Beruflichen Bildung. Bielefeld, 79-104.
- Frommberger, D. 2006. Europa: Europäische Berufsbildungspolitik (1). In: Lauterbach, U. u. a., Hrsg. Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHBB). Bielefeld.
- Gehmlich, V. 2004. Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 33, Heft 6, 17-22.
- Green, A. 1995. The European Challenge to British Vocational Education and Training. In: Hodkinson, Ph.; Issitt, M., eds. The Challenge of Competence. Professionalism through Vocational Education and Training. London, 13-27.
- Hanf, G.; Hippach-Schneider, U. 2005. Wozu dienen nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg., 34, Heft 1, 9-14.
- Heidenreich, M. 1991. Bildungsexpansion und Informatisierungsprozesse – Ein Drei-Länder-Vergleich. In: Soziale Welt, Jg. 42, Heft 1, 46-67.
- Hotkinson, Ph.; Issit, M. 1995. The Challenge of Competence for the Caring Professions: An Overview. In: Hodkinson, Ph.; Issitt, M., eds. The Challenge of Competence. Professionalism through Vocational Education and Training. London.
- Jessup, G. 1991. Outcomes: NVQ and the Emerging Model of Education and Training. London.
- Kohn, G. 2000. Objectives and Standards (in) of VET. In: Kohn, G.; Rützel, J.; Schröter, H.-G.; Ziehm, S., eds. Compatibility of Vocational Qualification Systems. Berlin, 143-149.
- Kohn, G.; Rützel, J.; Schröter, H.-G.; Ziehm, S., eds. 2000. Compatibility of Vocational Qualification Systems. Berlin.
- Oelkers, Jürgen. 2004. Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. In: Neue Sammlung, Jg. 44, 179-200.
- Ravitch, D. 1995. National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington.
- Schriewer, J. 1995. Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In: Blankertz, H. u. a., Hrsg. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1. Stuttgart, 250-285.
- Maurice, M.; Sellier, F.; Silvestre, J.-J. 1979. Die Entwicklung der Hierarchie in Industrieunternehmen. Ein Vergleich Frankreich-Bundesrepublik. In: Soziale Welt, Jg. 30, 295-327.
- Meyer, H. L. 1972. Einführung in die Curriculum-Methodologie. München.
- Maurice, M. 1991. Methodologische Aspekte internationaler Vergleiche: Zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts. In: Heidenreich, M.; Schmidt, G., Hrsg. International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen.
- Tuxworth, E. 1989. Competence Based Education and Training: Background

and Origins. In: Burke, J. W., ed. *Competency Based Education and Training*. London, 10-25.

Velde, C. 1999. An Alternative Conception of Competence: implications for vocational education. In: *Journal of Vocational Education and Training*, Jg. 51, 437-447.

Waterkamp, D. 2000. *Organisatorische Verfahren als Mittel der Gestaltung im Bildungswesen. Ein Ansatz der Strukturierung aus der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Münster.

Williams, S.; Raggat, P. 1998. Contextualising Public Policy in Vocational Education and Training: The Origins of Competence-Based Vocational Qualifications Policy in the UK. In: *Journal of Education and Work*, Jg. 11, 275-292.

Wolf, A. 1998. Competence Based Assessment. Does it Shift the Demarcation Lines? In: Nijhof, W. J.; Streumer, J. N., ed. *Key Qualification in Work and Education*. Dordrecht u. a., 207-219.