

Entgrenzung durch Standards oder Standardisierung der Entgrenzung?

Stolpersteine und Integrationschancen der Formulierung eines Kompetenzrahmens für die Ausbildung des Personals in der beruflichen Bildung im europäischen Bildungsraum.

**Man wundert sich,
dass die Leute neue Ideen immer fürchten,
dabei sollten sie eigentlich Angst vor den alten haben.**

Im Kontext der aktuellen bildungspolitischen Reformen gelten Standards als ein wichtiges Instrument zur Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität im Bildungswesen. Als prominente Beispiele gelten insbesondere die in Deutschland im Rahmen der Bildungsreform formulierten (Bildungs-) Standards für die Lehrerbildung sowie für einzelne Unterrichtsfächer in den Schulen. Und auch der vom Europäischen Parlament am 23. April 2008 verabschiedete Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) formuliert nichts anderes als Standards. Denn in der europäischen Bildungspolitik gelten diese nicht zufällig als subtile und indirekte Steuerungsinstrumente, d.h. „softer policy tools“ zur Herstellung des europäischen Bildungsraums. Vor diesem Hintergrund wird hier der Ansatz der Formulierung von „VET-Professions“, d.h. gemeinsamer Standards pädagogischer Professionalität für die verschiedenen Berufsrollen des „Berufsbildungs-Personals“ im Tätigkeitsfeld „vocational education and training“ betrachtet. Am Beispiel der Teilgruppe der LehrerInnen an beruflichen Schulen wird der Frage nachgegangen, wie die Ausformulierung von Standards auf europäischer Ebene einerseits verengende Tendenzen (z.B. durch Vereinheitlichung, Verbindlichkeit und ein rigides technokratisches Verständnis) freisetzt und andererseits entgrenzende Mechanismen (z.B. in Form von Chancen zu mehr Transparenz, Vergleichbarkeit und Flexibilität) für die Nutzung neuer bildungspolitischer Gestaltungsspielräume eröffnet.

1 Lehrerbildungsreform im Kontext des europäischen Bildungsraums

In beinahe allen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland sind in den letzten Jahren bildungspolitische Initiativen zur Reform der Lehrerausbildung zu beobachten. Dahinter verbergen sich oft tief greifende strukturelle Reformprozesse (z.B. in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz), die gleichzeitig die Anschlussfähigkeit an die Reformen und Prozesse europäischer Bildungspolitik (z.B. Bologna-Prozess, EQF) suchen.

Vorausgegangen war diesen Initiativen ein Jahrzehnt im Reformdiskurs. Bemängelt wurden nicht nur vereinzelte Defizite, sondern eine insgesamt „katastrophale Situation“ (Reh 2005, S.259) der Lehrerausbildung. Streckenweise erreichten die dabei geführten Debatten um Desiderate und Reformen ein Aufsehen, das dieses über die berufspädagogische Community hinaus auch in der „breiten“, an solchen Themen sonst eher desinteressierten Öffentlichkeit seinen Widerhall fand. Denn gestritten wurde und wird nicht nur um Desiderate, sondern erst recht um die daraus begründbaren Reformkonzepte und deren Integrierbarkeit in den europäischen Bildungsraum. Neu und auffällig erschienen dabei vor allem die Radikalität und der Rigorismus mit dem historisch gewachsene Sinnstrukturen in dabei Frage gestellt werden.

Dieses Debattieren und Reformieren kann vor dem Hintergrund des in seinen historischen Wurzeln tendenziell religiös geprägten – weil scheinbar von göttlichen Ordnungen abgeleiteten und deshalb traditionell priesterhaft anmutenden – Standes der Lehrenden als eine regelrechte Verweltlichung und damit als ein Ausdruck der Moderne gewertet werden. Deren Denkhaltung und Weltsicht kann dadurch beschrieben werden, dass sie nichts Gegebenes zu akzeptieren scheint, für die es nichts gibt, was stabil ist oder wesentlich, nichts was dauerhaft bleibt und die deshalb nichts betrachtet ohne es kritisch zu befragen und es für veränderbar zu halten. Im Sinne eines „dynamischen Denkens“ und „revolutionären Strebens“ (Popper 1994, S.28) kann modernes Denkens als „pädagogische Modernität“ (Arnold 2009b, S.125) – seit der verstärkten Hinwendung zur Tatsachenforschung als Folge der realistischen Wendung der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft in den 1960er Jahren – beobachtet werden. Spätestens seit der Dis-

kussion um Defizite, Reformen und Standards scheint sie auch beim Thema der Ausbildung der Lehrenden angekommen zu sein.

Entfacht hat diese Diskussion insbesondere die Kritik und die daraus abgeleiteten Vorschläge zur Reform der Ausbildung des Personals in der beruflichen Bildung. Denn mehr als andere Lehrerinnen und Lehrer werden beispielsweise Berufsschullehrer, Ausbilder, Weiterbildner und Berufsberufsbildungsmanager mit den Veränderungstendenzen globalisierter Industriegesellschaften konfrontiert. Und so erscheint es keineswegs verwunderlich, dass diese Gruppe einen besonderen Stellenwert in der Reformdebatte einnimmt – und auch spezielle Fragen aufwirft:

- Welche veränderten bzw. neuen Lektorientierungen und Ordnungsstrukturen prägen die Diskussion und die neuen Strukturen der Konzepte für die Ausbildung des Personals in der beruflichen Bildung?
- Welche unterschiedlichen Berufsrollen müssen aufgrund inhaltlich spezifischer Tätigkeitsprofile bei dieser Gruppe von Lehrenden unterschieden werden?
- In welchem Maße bedeutet die Standardisierung der Ausbildung durch die Leitprinzipien und Deskriptoren der EU-Tools eine Einengung und Begrenzung des Gestaltungsspielraums für die Ausbildung dieses besonderen Bildungspersonals – oder kann stattdessen eine Entgrenzung als Erweiterung der Freiheitsgrade konstatiert werden?
- Bedeutet die Herstellung des europäischen Bildungsraums eine Entgrenzung, die zur Auflösung derjenigen traditionellen, strukturellen und konzeptionellen Grundlagen „beruflicher Ordnung“ (Kraus 2007, S.382) beiträgt, die für das Personal in der beruflichen Bildung bedeutsam sind oder wohnen den dabei zum Einsatz kommenden „softer policy tools“ neue Ordnungsstrukturen inne, welche die europaweite Entgrenzung zu standardisieren vermögen?

Der skizzenhaften Bestandsaufnahme ausgewählter Facetten der Reformdebatte folgt zunächst eine grundsätzliche und dann eine beispielhafte Betrachtung des Instruments der Standards als wichtiges Werkzeug zur Veränderung der Ausbildungskonzepte.

2 Lehrerbildungsreform in Deutschland – Anstöße und Triebkräfte

Als Auslöser dieser Veränderungen lassen sich – zumindest für die Bundesrepublik Deutschland – die Vielzahl der dafür ursächlichen Anstöße zu zwei Ursachenbündeln zusammenfassen: Erstens die Kritik an den diagnostizierten Defiziten und die davon angestoßenen Reformkonzepte. Zweitens die vom europäischen Einigungsprozess angestoßenen Initiativen zur Herstellung des europäischen Bildungsraums.

2.1 Bestandsaufnahme der Defizite und Reform-Anstöße

Vor mehr als einem Jahrzehnt löste eine andauernde Kritik die ersten Studien (vgl.: HRK 1998; Gerds/ Heidegger/ Rauner 1999; KMK/ Terhart 2000; KMK-Bremer-Erklärung 2000; Wissenschaftsrat 2001; DGfE 2001, 2003; Buchmann-Kell 2001) zur Formulierung von Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung aus. Gemeinsam ist diesen Studien, dass diese ihren Empfehlungen und Reformvorschlägen eine mehr oder minder detaillierte Bestandsaufnahme der aktuellen Probleme voranstellen. Als Defizite, denen bei einer Reform der Lehrerausbildung eine größere Aufmerksamkeit gewidmet werden müsse, wurden u.a. genannt:

- „Ausrichtung am späteren Berufsfeld“ (KMK/ Terhart 2000, S.16);
- „Praxisbezug“ (HRK 1998, S.7);
- „Berufsbezug“: „Eignen sich die Lehrinhalte für die Vermittlung von Befähigungen zur Lösung berufspraktischer Probleme?“ (HRK, 1998, S.5)
- „Schulwirklichkeit findet selbst als Ausgangspunkt für wissenschaftliche Fragestellungen keine systematische Berücksichtigung“ (Wissenschaftsrat 2001, S.29);
- „Latenter Widerspruch (...) im Grundkonzept zwischen Fachdisziplinen und zu erwerbenden Kompetenzen“ (HRK, 1998, S.5);
- „Förderung der pädagogischen Professionalität“ (HRK, 1998, S.7)
- „Ausbildung im Bereich der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen vielfach (...) nicht zufriedenstellend“ (KMK/ Terhart 2000, S.14);

- „Gesellschaftlich-kultureller Wandel stellt den Lehrerberuf vor neue Aufgaben“ (KMK/ Terhart 2000, S.14; HRK1998, S.2);
- „(...) dass das Potential, welches in Gestalt dieser Rahmenbedingungen zur Verfügung steht, nicht hinreichend und nicht im möglichen Umfang genutzt wird“ (KMK/ Terhart 2000, S.14);
- „Polyvalenz: eröffnet zu wenige alternative Berufsmöglichkeiten außerhalb des Lehramts“ (HRK, 1998, S.8)
- „Kritik an den wissenschaftlichen und anwendungsbezogenen Leistungen betrifft zunächst die – genuin oder doch in wesentlicher Hinsicht – lehrerbildenden Fachgebiete, nämlich die Fachdidaktik und die Erziehungswissenschaft“ (Wissenschaftsrat 2001, S.26);
- „Erziehungswissenschaft selbst versteht sich jedoch nicht mehr als disziplinärer Ort der Lehrerbildung. (...) Ihr ehemals ausgeprägter Bezug auf die Lehrerbildung hat an Verbindlichkeit verloren oder wurde dem eigenen disziplinären Selbstverständnis gemäß vollends aufgegeben.“ (Wissenschaftsrat 2001, S.26);
- „Das Selbstverständnis der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin ist ungeklärt.“ (Wissenschaftsrat 2001, S.27);
- „Strukturierung der Lehrerbildung in Studium und berufspraktische Ausbildung (gestaltet sich) problematisch.“ (Wissenschaftsrat 2001, S.30);

Aus der Diskussion dieser Defizite wurden nicht nur Empfehlungen abgeleitet, wie das im letzten Jahrhundert gewachsene Modell der Lehrerausbildung verbessert werden könnte¹. In mehreren Bundesländern (z.B. Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz) wurden danach grundlegende Reformmodelle der Lehrerbildung formuliert und umgesetzt.

2.2 Reformanstöße durch die Herstellung eines europäischen Bildungsraums

Zu den Reformanstößen zählen neben dem Vertrag von Lissabon (2000) mit dem strategischen Ziel, „die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen“² auch die Aktionsrahmen der Brügge-Initiative (2001), der Barcelona-Erklärung (2002) des Kopenhagen-Prozesses (2002) und des Maastricht-Kommuniqués. Speziell für die Lehrerausbildung an den Hochschulen sieht der Bologna-Prozess (1999) sechs strukturelle und vier inhaltliche Reformziele vor, die u.a. auch die Umsetzung des europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) im Hochschulbereich (ECTS-Punkte) vorsehen.

Im Juli 2005 wurde dann das Konsultationsverfahren zum wahrscheinlich wichtigsten Umsetzungsinstrument einer gemeinsamen europäischen Bildungspolitik eröffnet und am 23. April 2008 erfolgreich abgeschlossen, dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)³. Als gemeinsamer Bezugsrahmen sowohl für die berufliche Bildung als auch für das Hochschulwesen soll dieser Referenzrahmen

- die von den im europäischen Bildungsraum angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen geförderten Kompetenzen „lesbar“ machen,
- als „Lesehilfe“ dienen, um die Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu fördern, d.h. als „skill demand supply“ das Angebot und die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt abstimmen,
- die „Employability“⁴, d.h. die arbeitsmarktbezogene Beschäftigungsfähigkeit, als die Fähigkeit zur Integration in das Beschäftigungssystem, fördern und

¹ Beispielsweise: Lernen im Beruf (KMK/ Terhart 2000, S.14); Verknüpfung von fachtheoretischen und berufsbezogenen Qualifikationen (HRK, 1998, S.7); Praxisbezug von Fachdidaktik und Schulpädagogik (BLK 1997; HRK, 1998, S.7; KMK-Terhart 2000, S.20ff.; Wissenschaftsrat 2001; Buchmann/ Kell 2001; MWWFK-Rheinland-Pfalz 2002; DGfE 2001, 2003, GfF 2004); Integrationsfunktion der Erziehungswissenschaften zur Herstellung des curricularen Zusammenhangs (HRK, 1998, S.5)

² Europäischer Rat, Lissabon 23. + 24. März 2000 http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_de.htm#intro

³ Vgl.: EU-Rat: EQR-Empf 2008

⁴ Zum Konstrukt „Employability“ vergleiche: Kraus (2005) S.87ff.

- den Zugang zu lebenslangem Lernen ermöglichen – insbesondere durch die Förderung von Selbstlernkompetenzen.

Mit seiner Offenheit und Flexibilität gilt der EQR als ein so genanntes „softer policy tool“, d.h. als ein Werkzeug einer eher subtilen und indirekten Steuerung der Entwicklung und Qualitätssicherung nationaler Berufsbildungssysteme im Kontext des EQR. Seine gesamte Konstruktion folgt dem Leitprinzip der Outcome-Orientierung. Im Fokus der Beschreibung von Bildungsangeboten stehen deshalb der Output und die Lernergebnisse. Beschrieben werden soll „was“ jemand genau kann und zwar unabhängig davon, wo, wann und wie diese Qualifikationen erworben wurden. Abgelöst werden sollen damit inputorientierte Zertifizierungen wie das früher übliche „Dreiergespann aus Ort, Dauer und Methode“ (CEDEFOP-info 3, 2007; S.1), d.h. der Beschreibung, wo, wann, wie lange und wie, jemand gelernt hat. Diese „Lesbarkeit“ der erworbenen Qualifikationen wird mit Hilfe der „Deskriptoren“⁵: „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“, die in acht hierarchisch strukturierte Stufen (sog. Qualifikations⁶-Niveaus; vgl.: EQR- Anhang II) ausdifferenziert werden und von einfachen, grundlegenden bis zu hochkomplexen Qualifikationen reichen. Diese „lernergebnisbezogenen Referenzpunkte“ (Bohlinger 2007. S.52) sollen Aussagen darüber ermöglichen, in welchem Ausmaß die festgestellten Lernergebnisse einer Person den vorgegeben Standards entsprechen.

Oberflächlich betrachtet scheinen die Veränderungsprozesse auf nationaler und europäischer Ebene unabhängig voneinander abzulaufen. Tatsächlich jedoch bewirken die Dominanz der Regelungen auf europäischer Ebene sowie die Zugehörigkeit der Akteure zu supranationalen bildungspolitischen Community eine deutliche wechselseitige Beeinflussung beider Entwicklungsprozesse. Deutlich wird diese wechselseitige Referenzialität beispielsweise an der Verwendung gemeinsamer Lektorientierungen wie etwa der „Outcome-Orientierung“ als konsequente Ausrichtung von Bildungsangeboten an den Lernergebnissen und deren Beschreibung durch die Formulierung von Standards. Was dabei genau mit dem Begriff Standards gemeint ist, soll zunächst am Beispiel der Reform der Lehrerbildung geklärt werden, deren Leitbilder nichts anderes als Standards darstellen⁷.

3 Bildungsreform im thematischen Medium von Standards

Betrachtet man die aktuellen Debatten und Reformkonzepte um die verschiedenen Bildungsangebote auf nationaler und europäischer Ebene, so nehmen dort Standards eine geradezu beherrschende Stellung ein. Als relativ neues Steuerungsinstrument zur Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität im Bildungswesen prägen Standards – sicherlich als ein Ausdruck von Modernität – sowohl die aktuellen Bildungsreformen in Deutschland als auch die europäischen Beschlüsse zur Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Bildungsangebote im europäischen Bildungsraum. So wird beispielsweise auch die aktuelle curriculare Umsetzung der Bologna-Reform der Lehrerbildung in Deutschland (vgl. z.B.: KMK 2004, S.2; MWWFK-RLP 2002) und des europäischen Qualifikationsrahmens (EQR, vgl.: EU-Rat: EQR-Emp, 2008, Anhang III, S.7) im thematischen Medium der (Bildungs-) Standards diskutiert und organisiert. Betont wird dabei insbesondere die – im Vergleich zu herkömmlichen bildungspolitischen Instrumenten – eher subtile und indirekt wirkende Steuerungsfunktion der „lernergebnisbezogenen Referenzpunkte“ (Bohlinger 2007, S.52) dieses „softer policy tools“ als Chance zur Herstellung von mehr Transparenz, leichterem Vergleichbarkeit und größeren Flexibilitätsspielräumen für alle Akteure und Nutzer eines Bildungssystems. Andererseits kann von der Anwendung des Instruments der Standards auch die Freisetzung von schleichenden Tendenzen einer rigiden Vereinheitlichung,

⁵ Burkhardt Sellin verweist darauf, dass die verwendeten Deskriptoren bereits im Rahmen des Bologna-Prozesses für die drei Zyklen der Hochschulbildung entwickelt wurden. Vgl.: Sellin, 2005, S.3.

⁶ Die Bezeichnung „Qualifikation“ wird in Anhang 1 des EQR definiert als „das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person den vorgegeben Standards entsprechen.“ (EU-Kom: EQR-Empf.-2006, S.4).

⁷ vgl. z.B. das Reformmodell der Lehrerbildung von Rheinland-Pfalz: MWWFK-RLP 2002, 2003, 2004, 2005.

einer einengenden Verbindlichkeit und eines leblosen technokratischen Verständnisses befürchtet werden. Deshalb gelten (Bildungs-) Standards im erziehungswissenschaftlichen Diskurs keinesfalls als unumstritten (vgl. z.B.: Herzog 2005; Arnold 2009b, S.125).

3.1 Was sind „Standards“?

Dem Konzept der Standards als Beschreibungen von Qualitätskriterien von Bildungsangeboten liegt die Vision einer Mindestnorm (z.B. in Form eines anzustrebenden Leitbilds) zugrunde. Diese Normierung der Qualität kann entweder input- bzw. prozess-orientiert oder output-orientiert formuliert sein:

- Input- bzw. prozess-orientierte Standards beziehen sich auf bestimmte erfolgsrelevante Input-Variablen von organisierten Lernprozessen: z.B. Standards für Lehrkräfte, Curriculare Standards für die Entwicklung von Bildungsprogrammen wie Studienplänen oder Standards für Institutionen (vgl. Terhart 2002).
- Output-orientierte Standards von Bildungsangeboten beziehen sich dagegen auf Lernergebnisse in Form von Kompetenzen „... als Maßstäbe für die an die Programme (...) gerichteten präzisierten und gestuften Erwartungen“ (MWWFK-RLP 2004).

Eine solche explizite Ausformulierung von „grundsätzlichen inhaltlichen Erwartungsnormen“ verknüpft mit einer Differenzierung der Beschreibung durch verschiedene „Niveaus“ (bzw. „competence levels“ im EQR), die darüber Auskunft geben, in welchem Ausmaß das gewünschte Ziel erreicht wurde, findet sich auch in der Definition der Kultusministerkonferenz:

„Standards bilden den Maßstab für den Ausprägungsgrad von Kompetenzen.“ (KMK 2004, S.2)

Gemeinsam ist diesen verschiedenen Arten von Standards das Ziel, am Ende der Wirkungskette die Qualität der Lernergebnisse zu sichern oder zu verbessern. Entsprechend der verschiedenen Arten von Standards wird der universelle Begriff der Standards - nicht nur im Blick auf die Lehrerausbildung – keineswegs einheitlich verwendet. So definiert Karin Wilbers für die Bildung von Lehrkräften Standards als

„... ein dokumentiertes System von Aussagen, das primär als Norm für die Bildung von Lehrkräften dient und gleichzeitig Voraussetzungen für ein abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einflusshandeln der differenziellen Förderung von Lernern beschreibt, das durch Vorgeben für Programme bzw. Studiengänge und Institutionen ergänzt wird.“ (Wilbers 2005, S.138)

Auf einer eher bildungspolitischen Ebene charakterisiert Peter F. Sloane nationale Bildungsstandards als

„(...) ein ordnungspolitisches Instrument, um die Leistungsfähigkeit eines Bildungssystems festzustellen.“ (Sloane 2005, S.484)

Unabhängig von ihrer Verwendung im Bereich der Lehrerausbildung sind Standards nach Meinung von Eckard Klieme (u.a.):

„... nach kognitionstheoretischem Verständnis als individuelle Dispositionen aufzufassen, die sich in performativen Leistungen zeigen, also darin, wie bestimmte lebensweltliche Aufgaben bewältigt werden.“ (vgl. Klieme 2004, S.626; Klieme et al. 2003, S.16)

Der hier erkennbare inhaltliche Bezug auf das Begriffsverständnis von Kompetenzen wird in Karin Reibers Beschreibung der Bestandteile von Standards für die Lehrerausbildung noch deutlicher:

„Die inhaltliche Beschreibung von Standards besteht aus Kompetenzen, d.h. aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für eine professionelle Steuerung und Gestaltung pädagogischer Situationen im Handlungsfeld Schule und Unterricht erforderlich sind.“ (Reiber, 2007, S.78)

Diese explizite Offenlegung der Kompetenzen ermöglicht es, dass Standards im Blick auf ihre übergeordnete Aufgabe – der Sicherung und Verbesserung der Qualität der Lernergebnisse – so unterschiedliche Funktionen wie z.B. die Orientierungs-, Qualifizierungs-, Evaluations- und Professionalisierungsfunktion (vgl.: Tulodziecki/ Grafe 2006) zu erfüllen vermögen. Darüber hinaus werden von Karin Reibers noch „spezielle Funktionen“ für den Bereich der Lehrerbildung ausdifferenziert, nämlich:

„Standards (...) beschreiben allgemein Ziele und Form von Handlungskompetenzen, messen ganz individuell den Zielerreichungsgrad und beschreiben Voraussetzungen für kompetentes Lehrerhandeln“ (Reiber, 2007, S.78).

- Auch wenn für die Lehrerausbildung eine begriffliche Abgrenzung von „Standards“ und „Kompetenz“ nicht immer klar gelingt, so kann dennoch von einer solchen expliziten Offenlegung der Erwartungen ein wichtiger Beitrag zur Transparenz und Vergleichbarkeit von Lehrerausbildungsmodellen erwartet werden.

3.2 Ausformungen von Standards in der Lehrerausbildung

Vor dem Hintergrund des bisher skizzierten Verständnisses und Funktionsrahmens von Standards wurden im deutschsprachigen Raum während des letzten Jahrzehnts verschiedene Standardgruppen für die Kompetenzen von Lehrenden entwickelt, erprobt und seit 2005 auch umgesetzt. Auf der Basis von Vorläufermodellen von Fritz Oser (1997), Fritz Oser und Jürgen Oelkers (2001), Ewald Terhart (2002), MWWFK-Rheinland-Pfalz (2004) wurden von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK 2005) am 16. 12. 2004 nationale Bildungsstandards verbindlich formuliert. Diese unterscheiden vier Kompetenzbereiche⁸ mit insgesamt elf Kernaufgaben:

Bildungsstandards für die Lehrerausbildung	
Kompetenzbereiche	Kernaufgaben
Kompetenzbereich: Unterrichten	Unterrichtsplanung und -durchführung Schülermotivierung, Lernanregung, -unterstützung und -begleitung Schule und Kernaufgaben Schulsystem
Kompetenzbereich: Erziehen	Unterstützung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung unter Berücksichtigung der jeweiligen soziokulturellen Bedingungen Vermittlung von Normen und Werten sowie Unterstützung von selbst bestimmtem Handeln und Urteilen Konfliktlösung in Schule und Unterricht
Kompetenzbereich: Beurteilen	Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernstand; zielorientierte Unterstützung und Beratung Leistungserfassung auf der Basis transparenter Beurteilungsmaßstäbe
Kompetenzbereich: Innovieren	Verantwortliches Handeln lebenslanges Lernen Beteiligung an Schulprojekten und -vorhaben

Tab.1: KMK: Bildungsstandards für die Lehrerbildung – 2004, S. 5ff.

Vergleicht man diese Schneidung der Kompetenzbereiche und Kernaufgaben, welche „für die berufliche Ausbildung und den Berufsalltag von Bedeutung sind“ (Kiper 2009, S.127) mit den oben genannten Vorläufermodellen (Oser/ Oelkers 1997 und 2001; Terhart 2002 und MWWFK-Mainz 2003), so fällt vor allem die konsequente Lösung von den Disziplinstrukturen der Erziehungswissenschaft auf. Wenn aber die Kulturministerkonferenz mit der Formulierung dieser Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften die Absicht verfolgt, die „Qualität schulischer Bildung durch die Weiterentwicklung der Lehrerbildung“ hin zu einem „kompetenzorientiertem Studium der Bildungswissenschaften“ (Kiper 2009 S.128) zu sichern, wie verändern Standards die Konzeptualität der Lehrerbildung?

⁸ Als „Kompetenzen“ werden hier die „berufsbezogenen Fähigkeiten“ von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnet, die „im Verlauf der Ausbildung erworben werden, während mit „Standards“ der „Maßstab für den Ausprägungsgrad von Kompetenzen“ gebildet wird (KMK 2004, S.2).

3.3 Standards verändern die Konzeptualität der Lehrerbildung

Dazu bietet es sich an, einen Blick auf die konzeptuelle Ebene der Implementationsphase von Standards zu richten. Hier können drei grundlegende Neuausrichtungen der Konzeptualität konstatiert werden, die einem regelrechten Perspektivwechsel gleichkommen:

Konzeptuelle Veränderungen bei der Umsetzung von Standards	
Weg von einer ...	Hin zu einer ...
1. Fächer-Orientierung:	Berufsfeldorientierung
2. Wissens- Orientierung	Kompetenzorientierung
3. Erfahrungsferne Studienstruktur	erfahrungsnahe Studienstruktur

Tab. 2: Perspektivwechsel von einer disziplin-orientierten zu einer an Standards orientierten Studienstruktur

Erster Wechsel: Von der Fächer-Orientierung zur Berufsfeldorientierung:

Der curriculare Ausgangs- und Bezugspunkt des Ausbildungsprogramms für die Lehrenden sind die berufstypischen Handlungssituationen des jeweiligen Berufsfelds, also z.B. eine Berufsschule. Diese „strikte Geltung des Situationsprinzips“ (Wilbers 2005, S.138) verlangt die völlige Abkehr von der jahrzehntelangen Praxis, das Lehrangebot zeitlich wie inhaltlich zwischen einzelnen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen aufzuteilen. Die Orientierung an den traditionellen Fächern und verfügbaren Themen – als der Gesamtheit der in den Erziehungswissenschaften vollzogenen thematischen Ausdifferenzierungen – bilden damit nicht länger den curricularen Bezugspunkt und die relevanten thematischen Vorgaben für die Lehrerausbildung. Um stattdessen die Lehrerausbildung zukünftig deutlicher auf die Anforderungen des Berufsfelds „Schule“ auszurichten werden die Erkenntnisse verschiedener Disziplinen mit hohem Berufs- und Anwendungsbezug und solche Fächer und Themen, die etwas zur Beschreibung, Erklärung und oder Gestaltung des Tätigkeitsfelds „Schule“ und deren Umfeld aussagen können, bevorzugt.

Zweiter Wechsel: Von der Wissens- zur Kompetenzorientierung:

Korrespondierend zu den Leitprinzipien des EQF (vgl. Kap. 2) wird die Implementation von Standards einen Wechsel von der Input- zur Outcome- bzw. Output-Steuerung (vgl. Klieme et al. 2003, S.6) bzw. von der Kontext- zur Wirkungssteuerung (vgl. von Ackeren 2003) bezeichnet. Die Funktion und damit die Bedeutung von Wissen erfährt deshalb eine Herabstufung vom Ziel zum Mittel bzw. Werkzeug. Oberste Priorität hat nicht mehr allein der Erwerb von Wissen, d.h. die Wissensmast des „Konzepts der Behaltensschule“; (Arnold/ Arnold-Haucky 2009, S.47), sondern die Frage, ob dieses Wissen in berufstypischen Verwendungssituationen als aktives Wissen handlungsrelevant wird und als eine sachgerechte Aufgabenbearbeitung zur Performanz einer „situativ verfügbaren Handlungskompetenz“ (Blömke 2006) wird. Im curricularen und didaktischen Fokus einer an Standards orientierte Konzeption der Lehrerausbildung befinden sich deshalb diejenigen Kompetenzen, die für eine professionelle Bearbeitung der Kernprozesse des Berufsfelds Schule gebraucht werden. Als Folge davon kann in den neuen Curricula eine zumindest partielle Loslösung von den traditionellen erziehungswissenschaftlichen Fächern und Themen beobachtet werden. Diese liefern zukünftig nur noch die Wissensbasis für eine auf Handlungsfelder bezogene Qualifizierung. Als Wissensquelle bevorzugt werden dabei solche Themen mit hohem Berufs- und Anwendungsbezug.

Dritter Wechsel: Von einer erfahrungsfernen zu einer erfahrungsnahen Studienstruktur

Nicht mehr die ausschließliche Thematisierung der abstrakten erziehungswissenschaftlichen Fachtheorie im zeitlichen Vorlauf gegenüber dem nachfolgenden Referendariat, bildet das Grundmuster der Studienstruktur. Statt dessen bilden kontinuierliche verpflichtende schulpraktische Studien eine zum theoretischen Studium parallele duale Studienstruktur, die der Integration der Schulpraxis als Auslöser und Gegenstand eines erfahrungsnahen Lehramtsstudiums dient.

Für die Lehrerausbildung in Deutschland resultierenden daraus schwerwiegende Folgen. Insbesondere gilt dies für bestimmte konzeptionelle und strukturelle Facetten der seit Jahrzehnten „gewohnten“ Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudiums:

Selbstverständnis der Erziehungswissenschaften: Weil jetzt verstärkt auch die Beiträge aus der Psychologie und der Soziologie in den „Bildungswissenschaften“ (KMK-2005, S.2) gemeinsam verortet sind, büßen die Erziehungswissenschaften mit ihre bisherigen disziplinären und thematischen Ausdifferenzierungen (mit denen sie sich als Disziplin insbesondere in den Diplom-Studiengängen bisheriger Art präsentiert) ihre bis dahin unangefochtene Stellung als zentrale Bezugswissenschaft des Lehramtsstudiums ein. Zukünftig kann ihre spezifische Fachidentität deshalb eher aus ihrer Rolle als integrative Rahmenwissenschaft in Bezug auf das Berufsfeld Schule erwachsen.

Studienbegleitende Leistungskontrollen: Auch diese erhalten eine völlige Neuausrichtung. Nicht mehr das theoretische Fachwissen, d.h. die fachwissenschaftliche Versiertheit der Studierenden, wird vorrangig geprüft. Wichtigster Prüfungsgegenstand wird zukünftig statt dessen die „Berufsfähigkeit“ sein, die als schulpädagogische Reflexions- und Handlungskompetenz verstanden wird. Berufliche Kompetenzen stellen danach das Ergebnis eines Grundbestands professionellen Wissens und Könnens dar.

Indikatoren für die Lehr-Qualität: Auch für die Qualität der Lehre ergeben sich daraus veränderte Evaluationskriterien. Diese resultieren insbesondere aus den inhaltlichen Reformzielen des Bologna Prozesses, wie: Ausrichtung des Studiums auf eine wissenschaftlich fundierte Beschäftigungsfähigkeit (Employability) und Orientierung an den Kernaufgaben des Berufsfelds (Kompetenz- bzw. Outcome-Orientierung). Mögliche Indikatoren für diese Lehrqualitätskriterien könnten beispielsweise sein, wie berufsfeldtypisch die in den Lehrveranstaltungen bearbeiten Aufgaben sind, mit denen die Entwicklung der geforderten Kompetenzen bei den Studierenden „herausgefordert“ (Rauner/ Bremer 2004, S.149ff.) werden sollen oder in welchem Maße sie dabei eine „lineare Kompetenzentwicklung“ gegenüber zunehmend komplexeren schulpädagogischen Aufgabenstellungen tatsächlich „erleben“.

3.4 Voraussetzungen und Arbeitsschritte der Implementation von Standards?

Aus den grundlegenden Charakteristika von Standards lässt sich eine Vielzahl von Erfordernissen für die Einführung von Qualifikationsrahmen begründen. Michael Young (2003, S.225) fasst die Vielzahl von Erfordernissen zu fünf Voraussetzungen zusammen:

„Ersten müssen alle erwerbbaeren Qualifikationen beschreibbar sein, damit einheitliche Kriterien erstellt werden können, die alle Arten von erwerbbaeren Abschlüssen sowie alle anderen Formen akkreditierbaren Lernens enthalten.

Zweitens müssen alle Qualifikationen auf eine Hierarchie oder einem Kontinuum abbildbar sein, um einen Rahmen von Lernniveaus beschreiben zu können. Diese müssen wiederum zu allen Arten akkreditierten Lernens und zu allen Qualifikationen passen.

Drittens müssen alle Qualifikationen insbesondere im Hinblick auf die Lernergebnisse bewertbar sein, die unabhängig von der Anbieterform, dem Curriculum und der pädagogischen Zugangsweise sein müssen, durch den sie erworben wurden.

Viertens müssen alle Qualifikationen in Units unterteilbar sein, die auf verschiedenen Niveaus mit gleichen Deskriptoren angesiedelt werden und ein Lernstundenvolumen beschreiben können

Fünftens müssen Benchmarks gesetzt werden, um alle Lernarten akkreditieren und bewerten zu können.“⁹

Aus diesen Anforderungen lassen sich verschiedene Aktivitäten der Konstruktion von Standards begründen, die zu vier Vorbereitungsschritten einer tragfähigen Grundlage für deren praktische Umsetzung gebündelt werden können:

1. Schritt: Entschlüsselung des Berufs- bzw. Tätigkeitsfelds

Zunächst gilt es, die Handlungs- bzw. Tätigkeitsfelder, für die das Lernangebot qualifizieren soll, in ihrem gesamten Spektrum zu erfassen und zu beschreiben. Dazu zählt eine Bestandsaufnahme der übergeordneten Handlungsbereiche des Berufsfelds und der darin eingebetteten Kernaufgaben. Diese in den einzelnen Handlungsbereichen regelmäßig zu bearbeitenden berufstypischen Kernprozesse und Kernaufgaben sind in ihrem jeweiligen Handlungskontext zu

⁹ (Vgl.: Young 2003, S. 225, zitiert nach Bohlinger 2007, S.47f.)

identifizieren, hinsichtlich ihrer erfolgsrelevanten Bestandteile und Qualitätsmerkmale zu erfassen, auf möglichst „wiedererkennbare“ Weise, d.h. anschaulich zu benennen und letztlich aussagekräftig zu beschreiben.

2. Schritt: Berufsrollen definieren

Oftmals stellen sich die in der Arbeitswelt vorgefundenen Berufs- bzw. Tätigkeitsfelder in ihrer Reichweite und Komplexität so ausufernd dar, dass es unmöglich erscheint, dafür eine einzige Berufsrolle zu definieren. Um in diesem Fall mehrere Berufsrollen sinnvoll zu definieren, gilt es die Beschreibung eines anhand seiner Handlungsbereiche (einschließlich der darin enthaltenen Kernprozesse und Kernaufgaben) nicht nur anhand sachlich-aufgabenbezogener Abgrenzungskriterien, sondern darüber hinaus hinsichtlich weiterer Berufschneidungskriterien (z.B. der Niveau-Stufen, der beruflichen Domänen oder der institutionellen Einsatzfelder) zu untersuchen. Erst wenn beide curricularen Bezugsgrößen, das Berufs- bzw. Tätigkeitsfeld und die Berufsrollen auf diese Weise beschrieben sind, können die „Kompetenzfelder“, (Terhart 2005, S.275) als hinreichend definiert bewertet werden, welche als Voraussetzung gelten, um Standards zu erarbeiten und zu begründen.

3. Schritt: Fachliche Kompetenzen als „proven abilities“ modellieren

Ziel ist es, die verschiedenen Kompetenz-Facetten der definierten Berufsrollen in ihren erfolgsrelevanten Bestandteilen und Anforderungs-Dimensionen zu beschreiben. Das Konstrukt der Kompetenzen wird – auch im Kontext der Standards - verstanden als subjektive „Dispositionen selbstorganisierten Handelns“ (Erpenbeck/ Rosenstiel 2003, S.X), die nur indirekt im kontextgebundenen Handeln in ihrer Performanz sich als „proven abilities“ (Bulgarelli/ Lankinen 2009, S.6) erweisen, die nur beim Bearbeiten konkreter Aufgaben sichtbar und damit beobachtbar werden und deshalb erfasst und beschrieben werden können. Daraus lässt sich im Umkehrschluss eine Kompetenz-Modellierungs-Strategie ableiten:

Kompetenzen können durch diejenigen Aufgaben bzw. Aufgaben-Typen beschrieben werden, bei deren Bearbeitung diese Kompetenzen beobachtbar und damit erfassbar werden.

Bevor sodann über die verschiedenen Kategorien entschieden wird, die für die Beschreibung verwendet werden sollen, ist jedoch zunächst der Grad der Komplexität zu überprüfen. Denn, bei hoher Komplexität der regelmäßig zu bearbeitenden Kernaufgaben erscheint es – wegen der zu verarbeitenden Informationsfülle – oftmals notwendig, für jede Kernaufgabe die zu erlernenden Prozess-Ketten berufstypischer Teil-Aufgaben auszudifferenzieren und auch getrennt zu beschreiben. Als Beschreibungskategorien können sowohl speziell auf die Kernaufgabe zugeschnittene, als auch universelle Kategorien verwendet werden. In Frage kommen beispielsweise Kategorien, die im EQF als Deskriptoren der verschiedenen Kompetenzniveaus verwendet werden: Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz.

4. Schritt: Situative Lernaufgaben konstruieren

Soweit den Standards zusätzlich curriculare Vorgaben für die in Bildungsangeboten angestrebte Entwicklung und Förderung dieser Kompetenzen hinzugefügt werden sollen, bietet es sich an, zu jeder modellierten Kernkompetenz mindestens eine dafür geeignete exemplarische Lernaufgabe¹⁰ hinzuzufügen. Dazu können beispielsweise „charakteristische, für die Berufsarbeit ‘paradigmatische’ Arbeitsaufgaben“ (Rauner/ Bremer 2004, S.158) zu exemplarischen Rumpf-Aufgaben didaktisch aufbereitet werden, die als Arbeitsaufträge an die Auszubildenden übertragen bei ihrer Bearbeitung die Entwicklung entsprechender Kompetenzen herausfordern (vgl.: ebd. S.148ff.). Konstruiert werden können solche Lernaufgaben, die auf die Selbster-schließung des sachgerechten Umgangs mit grundlegenden Zusammenhangs-Mechanismen der jeweiligen Kernaufgaben zielen, durch die didaktische Spiegelung der zu erlernenden Prozess-Ketten der berufstypischen Kernaufgaben.

5. Schritt: Prüfungsaufgaben normieren

Wenn - gemäß der „Output-Orientierung“ von Standards - deren Funktion darin besteht, die Lernergebnisse, d.h. das „was“ genau jemand kann, „lesbar“ zu machen, dann sollen dieses

¹⁰ Die Rede ist hier von „paradigmatischen, d.h. die Entwicklung von Kompetenzen herausfordernden Aufgaben (vgl. Rauner/ Bremer 2004, S.149ff; Müller 2006, S.43ff.).

Können in einer Weise beschrieben werden, mit denen dieses Können auch überprüft und bestätigt werden kann. Entsprechend der im 3. Schritt formulierten Annahme, dass Kompetenzen durch diejenigen Aufgaben beschrieben werden können, welche mit diesen Kompetenzen sachgerecht gelöst werden können, sollten für diese Aufgabe geeignete Prüfungsaufgaben formuliert werden. Als „geeignet“ kann eine Prüfungsaufgabe dann bezeichnet werden, wenn drei Bedingungen erfüllt sind:

Bedingung 1: Validität in Bezug auf das Berufsfeld: Erstens sollte die inhaltliche und formale Komplexität dieser Aufgaben so konstruiert sein, dass alle berufstypischen Anforderungsfacetten eines solchen Aufgabentyps repräsentativ als bewertbare Prüfungsleistung abgefordert werden.

Bedingung 2: Reliable Differenzierung der Kompetenzniveaus: Zweitens müssen diese Aufgaben normative Markierungen enthalten, mit denen der Abstand zwischen den verschiedenen Leistungsniveaus auf denen diese Aufgaben bearbeitet wurden, in Form der jeweils abgeforderten Prüfungsleistung „sichtbar“ und damit bewertbar gemacht werden kann. Dazu gilt es, verschiedenen Niveaustufen der Aufgabenbearbeitung, die entsprechend dem entwickelten Kompetenzniveau von der laienhaften Ambition eines Novizen bis zum expertisereichen Spezialistentum eines Experten möglich erscheinen, zu differenzieren

Bedingung 3: Instrumentalisierung der handlungsrelevanten Wissensbasis: Eine Prüfungsleistung soll auch über den Grad der aktiven Verfügbarkeit des für eine sachgerechte Aufgabenbearbeitung erforderlichen „handlungsregulierenden“ Wissensarten¹¹ Auskunft geben. Dazu müssen die Prüfungsaufgaben das handlungsbedeutsame Wissen so für die Herstellung der geforderten Prüfungsleistungen instrumentalisieren, dass es sich in deren Bestandteilen und/ oder Qualitätsmerkmalen nachprüfbar materialisiert.

Auch die bislang als „schwierig“ bewertete Frage der „Zertifizierung informellen Lernens“ (Bohlinger, 2007, S.51) ließe sich mit derart normierten Prüfungsaufgaben lösen. Denn eine konsequente Output-Orientierung der auf diese Weise beschriebenen und geprüften Kompetenzen bewertet deren „Verwertbarkeit“ (ebd. S.46) so vorrangig, dass damit auch non-formal oder informell erworbene Kompetenzen erfasst, bewertet und zertifiziert werden können.

4 Definition von Standards im europäischen Bildungsraum

Für eine erste Einschätzung des Einflusses von Standards kann das Konzept einer an Standards orientierten Ausbildung des Lehrpersonals einerseits der herkömmlichen und vorrangig an der Fachsystematik der Bezugsdisziplin „Erziehungswissenschaften“ ausgerichteten Lehrerausbildung andererseits gegenübergestellt werden. Bewertet man beiden Alternativen nach den beiden Kriterien Berufsfeldbezug, als Orientierung am Ausbildungsziel „Berufsfähigkeit“¹² und dem Grad eines modernen, d.h. kritischen, „revolutionären Denkens“ (vgl. z.B.: Popper 1994, S.28f.), so scheint eine durch Standards in ihrer pädagogischen Konzeptionalität und ihren strukturellen Grundlagen bestimmte Ausbildung des Lehrpersonals eindeutig vorteilhafter. Erweitert man den Blick auf die Entwicklung gemeinsamer Standards für das Bildungspersonal im europäischen Bildungsraum so stellt sich die Frage:

Welche neuen Freiräume der Entgrenzung öffnen sich und welche blockierenden Eingenungen drohen, wenn zukünftig europäische Standards den Entwicklungsrahmen für nationale Standards zwingend vorgeben?

Dieser Frage soll am Beispiel des Projekts „Defining VET professions“¹³ nachgegangen werden.

¹¹ Nach einem Vorschlag aus dem Modellversuch „GAB“ zählen dazu neben dem Orientierungs- und Überblickwissen auch das Zusammenhangswissen, das Detail- und Funktionswissen und das fachsystematische Vertiefungswissen. Vgl.: Schemme 2005, S.528

¹² Beispielsweise definiert als „theoretisch fundierte schulpädagogische Handlungsfähigkeit“; vgl.: MWWFK-Rheinland-Pfalz 2004

¹³ Die Arbeitsgruppe wird seit dem Jahre 2008 vom CEDEFOP-Sekretariat in Thessaloniki koordiniert.

4.1 Das Projekt „Defining VET professions: competence framework“

Der Gegenstand des Projekts, die „Feststellung der benötigten Kompetenzen für das Lehr- und Ausbildungspersonal in der beruflichen Bildung“ war ausdrücklich ein Teil des Arbeitsprogramms „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“. In seiner Zielsetzung knüpft das Projekt außerdem an die in der Folge der Lissabon-Strategie vom Europäischen Rat u.a. in der Brügge-Initiative (2001), dem Kopenhagen-Prozess (2002) und im Bordeaux- (2003) sowie Maastricht-Kommuniqué (2004) verabschiedeten Arbeitsprogramme zur „Verbesserung und Modernisierung“ der beruflichen Bildung“ und „Verbesserung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Lehrkräften und Ausbildern“ an. Im Gegensatz zur ersten vom Generaldirektorat Bildung und Kultur der EU-Kommission einberufene Arbeitsgruppe, in deren Ergebnissen¹⁴ die Gruppe der in Betrieben tätigen Ausbilder unberücksichtigt geblieben waren, zielte das Projekt „Defining VET professions“ ausdrücklich auf die Entwicklung und Validierung eines „Gemeinsamen Referenzrahmens für Lehr- und Ausbildungspersonal in der beruflichen Erstausbildung“. Aus diesem Grund bildete das finale Beratungsergebnis zum EQR¹⁵ – neben den sonstigen in diesem Kontext relevanten Papieren des Europäischen Rats und der EU-Kommission¹⁶ – die wichtigste Arbeitsgrundlage sowie die Referenz-Struktur.

Das Projekt startete als Pilotstudie im Herbst 2005 mit einer Laufzeit bis Ende 2006. Beteiligt waren zunächst 13 EU-Staaten mit teilweise sehr unterschiedlichen Berufsbildungssystemen. Auf nationaler Ebene wurde das Projekt überwiegend von den Mitgliedern nationaler „TTnet-Netzwerke“ (=Train the Trainer network) getragen, welche als ein europäisches Forum des Austauschs und der Kooperation für Schlüsselakteure und Entscheidungsträger im Bereich der Ausbildung- und Lehrkräfte in der beruflichen Bildung im Jahre 1998 vom CEDEFOP eingerichtet wurde; beispielsweise das TTnet DE, dessen Arbeiten vom Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB koordiniert werden. Untersuchungsgegenstand der Pilotstudie waren die Berufsprofile: „Berufsschullehrer“, „betriebliche Ausbilder“ und „Leiter von Schulen im Rahmen der beruflichen Erstausbildung“ (IVET¹⁷), „Weiterbildungspersonal“, „Leiter von betrieblichen Ausbildungsabteilungen“ und „Leiter von Ausbildungseinrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung und Weiterbildung“ (CVET¹⁸).

Im Jahre 2007 wurde das Projekt mit einer von ursprünglich 13 auf 21 (von 27) EU-Staaten erweiterter Basis weitergeführt. Unter der Leitung von Finnland und Italien wurden in zwei Arbeitsgruppen zunächst konsensfähige Untersuchungskategorien ausgewählt, daraus verschiedene Fragebogen entwickelt und zusätzliche Gutachten eingeholt. Begonnen wurde mit den Profilen der Pilotstudie, wobei im CVET-Bereich versucht wurde, weitere Unterprofile innerhalb und außerhalb der Kontexte „Betrieb“ und „Einrichtungen“ (z.B. Schulen, Provider u.ä.) zu identifizieren und zusätzlich zwei e-learning-Profile zu untersuchen. Die empirische Datenbasis den Tätigkeitsfeldern der untersuchten Berufsrollen wurde in 17 Ländern mit strukturierten Interviews bei 176 ausgewählten „Professionals“ des TTnet-Netzwerks durchgeführt. Die aufbereiteten Ergebnisse wurden im Jahre 2008 von Expertengruppen analysiert und in zwei Fragebogenrunden evaluiert. Die Profilierung des Bildungspersonals im betrieblichen und Weiterbildungsbereich einschließlich neuer und „innovativer“ Rollen vor dem Anspruch eines gemeinsamen europäischen Kompetenzrahmens erwies sich in dieser Projektstruktur als sehr schwierig.

¹⁴ 2005 wurden als ein Ergebnis der Arbeitsgruppe „Education and Training of Teachers und Trainers“ die „Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications“ vorgelegt und 2007 vom Europäischen Rat einige der Schlussfolgerungen aus der Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament zur „Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung“ angenommen.

¹⁵ Endgültig verabschiedet am 23. Apr. 2008. Vgl.: EU-Kom: EQR-Empf.-2008

¹⁶ Vgl.: <http://ec.europa.eu/education/>

¹⁷ IVET = Initial vocational educational training

¹⁸ CVET = Continuing vocational educational training

4.2 Ergebnisse des Projekts: „Defining VET professions“

Im Januar 2009 traf sich die europäische Arbeitsgruppe „Defining VET professions“ zu einer abschließenden Beratung und Abstimmung der verschiedenen Eckdaten des Qualifikationsrahmens in Sliena (Malta). Unter der Leitung von Finnland (Vorsitz der Arbeitsgruppe) und Malta (als Ausrichter) nahmen an dieser Endabstimmung je zwei Delegierte¹⁹ der nationalen Arbeitsgruppen aus 20 Teilnehmerstaaten teil. Die wichtigste Arbeitsgrundlage bildete - neben den Einzelergebnissen aus den nationalen Validierungsrunden – eine vom Finnish National Board of Education vorgelegte „Validation Synthesis“ (Volmari 2009) der teilweise kontroversen nationalen Ergebnisse. Über verschiedene Zwischenberatungen in moderierten Arbeitsgruppen²⁰ aus je fünf Nationen einigte sich das Plenum der Gesamtarbeitsgruppe auf folgende Ergebnisse.

4.2.1 Ausdifferenzierung der Berufsrollen

Ziel war es, ein systematisches Inventar der typischen Tätigkeiten der verschiedenen Berufsrollen zu erstellen, aus dem insbesondere die Kernprozesse und Kernaufgaben herausgefiltert werden können. Im Blick auf die spätere Schneidung der Berufsrollen war bereits zu Beginn des Projekts die Entscheidung gefallen, zwei in Deutschland traditionell meistens getrennt betrachtete Bereiche des Bildungssystems zu einem gemeinsamen Untersuchungsfeld zusammenzufassen.

- Zum einen durch den Bereich „Initial vocational educational training“ (IVET), d.h. die berufliche Erstausbildung der (überwiegend) 16 – 19 jährigen jungen Menschen.
- Zum anderen durch den Bereich „Continuing vocational educational training“ (CVET), d.h. die beruflichen Weiterbildung der Erwachsenen.

Diese Frage der Schneidung des Untersuchungsfelds wurde in Sliena angesichts der mittlerweile vorliegenden Erhebungs- und Validierungsergebnisse erneut aufgeworfen und deshalb in Arbeitsgruppen intensiv diskutiert. Trotz der Akzeptanz der im Einzelfall schwierigen oder auch unterschiedlichen Qualifikationsbeschreibungen gewannen in der Diskussion letztlich übergeordnete Gesichtspunkte – wie z.B. der „common focus“ zu den aktuellen Erkenntnissen zum „Lernen“ Erwachsener oder die aktuelle Verbreitung systemisch-konstruktivistischer Lernparadigmen (Arnold 2007) und des daraus resultierenden Lernkulturwandels (vgl.: Arnold 2007) - ein höheres Gewicht und es blieb in der umfassenden Definition des Berufsfelds „Vocational Education and Training“ (VET). Als Ergebnis der ersten Erhebungsphase lagen zunächst die Beschreibungen von insgesamt sieben Berufsprofilen vor. Deren länderspezifische Besonderheiten wurden nach der Präsentation der Einzelergebnisse im Verlauf der beiden Validierungsrunden schrittweise reduziert am Ende zu drei grundlegenden Berufsprofilen zusammengefasst:

Lehrer/innen in beruflichen Schulen (VET-Teachers), die in „institution-based settings“ arbeiten und im Normalfall sowohl über Erfahrungen in der beruflichen Praxis, als auch über berufliche Qualifikationen verfügen.

Betriebliche Ausbilder/innen in Aus- und Weiterbildung (VET-Trainer). Die Analyse der dazu gewonnenen Erhebungsergebnisse zeigte eine besonders weite Auffächerung des Tätigkeitsfelds und damit besonders variantenreiche Berufsrollen auf. Diese reichten vom Vollzeit- über den Teilzeitangestellten in privaten oder öffentlichen, in großen oder kleinen Organisationen bis zum Selbständigen. Die gemeinsame Schnittmenge der in 17 Staaten vorgefundenen Tätigkeiten (activities) erwies sich – im Vergleich zu den heterogenen Anteilen – für die Definition einer einzigen Berufsrolle eindeutig als zu gering. In der abschließenden

¹⁹ Für Deutschland nahmen - neben dem Autor als Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – auch der Koordinator von TTnet-DE, Herr Herold Gross (BiBB) als Regierungsvertreter teil.

²⁰ Insgesamt erwiesen sich fünf Fragen als „strittig“, deren abschließende Entscheidung in moderierten Arbeitsgruppen vorbereitet wurden; Die Aufnahme von Kompetenz-Levels in die Matrix, die Integration des übergeordneten Handlungsbereichs „Quality Assurance“ in die übrigen Handlungsbereiche, die Integration des Handlungsbereichs „Internationalisierung“ in die übrigen Handlungsbereiche, die Trennung des untersuchten Berufsfelds und damit der Berufsrollen in IVET und CVET sowie die Frage, ob angesichts der großen Heterogenität der Berufsrollen eine einheitliche „Grid-Struktur“ gewahrt werden soll.

ßenden Diskussion verengte sich dann die Entscheidung auf die Rolle der „In-company trainer“. Deren Berufsrolle wurde letztlich wie folgt definiert: „trainers refer to employees in enterprises who train and educate people in VET, supporting and facilitating their learning processes on a full-time basis.“

Leiter/innen von beruflichen Schulen, Einrichtungen und Abteilungen (VET-Principals), deren Berufsrolle mit umfassender Verantwortung: „Overall responsibility for the running of educational institutions, such as vocational upper secondary institutions and further education colleges“ (d.h. beispielsweise für ein ganzes Bildungszentrum) definiert wurde.

Für die beiden letzten Profile wurden auch einzelne Ergebnisse aus den Weiterbildungsprofilen aufgenommen. So enthalten diese zwei Berufsrollen auch die wichtigsten berufstypischen Beschreibungs-Items der nicht weiter untersuchten Berufsrollen „E-Tutor/ Trainer-CVET“, „In-company Trainer“, „Training Manager-CVET“, und „Training-Consultant“. Für alle drei Profile wurden Kompetenz-Referenzrahmen vorgestellt und validiert.

4.2.2 Ausdifferenzierung von Deskriptoren der Berufsrollen

Für die Darstellung des Kompetenzrahmens wurden zu Projektbeginn – in Anlehnung an die Deskriptoren des EQR – folgende Kategorien ausgewählt:

- „Activities“ (typische Tätigkeiten als Bestandteile und Kernprozessen und Kernaufgaben),
- „Knowledge“ (als zu identifizierende handlungsregulierende Wissensbasis, „(...) required to succesfully carry out these acticies“; Bulgarelli/ Lankinen 2009, S.8),
- „Skills“ (Fertigkeiten) und
- „Competences: autonomy and responsibility“ (Handlungskompetenzen, die einen unterschiedlichen Grad an Selbständigkeit und Verantwortlichkeit aufweisen).

Eine Schlüsselrolle bei der Datenerhebung durch Interviews bildete dabei die Kategorie „Activities“. Zu dieser war eine besonders unübersichtliche Datenfülle zu erwarten. Um für den Prozess der Erhebung, aufbereitenden Strukturierung, Dokumentation, Diskussion und Validierung insgesamt und insbesondere zur Kategorie „Activities“ eine hinreichende Übersichtlichkeit und Transparenz zu gewährleisten, wurden bereits in der Erhebungsphase außerdem fünf umfassendere und übergeordnete „Handlungsbereiche“ („main areas of research“) definiert:

- „Administration“,
- „Training“,
- „Development“,
- „Quality Assurance“ und
- „Networking.“

Auf diese Weise konnte bereits bei der Sammlung der Daten eine übersichtliche matrixförmige Darstellung der gesammelten Items angelegt werden, und zwar, unabhängig von einer späteren profilbezogenen Entscheidung über die Kompetenz-Levels, korrespondierend zum EQF. Alle diese Vorentscheidungen kamen in den Arbeitsgruppen in Sliena – unter Berücksichtigung der inzwischen vorliegenden Ergebnisse – auf den Prüfstand. Kontrovers wurde dort u.a. die Frage diskutiert, ob bestimmte „Aufgaben“ zu „Handlungsbereichen“ hochgestuft werden sollten und damit für alle definierten Berufsrollen als Ordnungskategorie ein höheres Gewicht erhalten sollten. Beispielsweise wurde für die Aufgabe der „Internationalisierung“ mit den Hinweisen auf „language barriers“ und „cultural awareness“ sowie die gleichzeitige Berücksichtigung im Handlungsbereich „networking“ eine solche Höherstufung als „not relevant“ abgelehnt. Auch das Argument, dass nicht nur in den Bildungssystemen die Aufgabe der „quality assurance“ mittlerweile ein integraler Bestandteil beruflicher Kernprozesse darstellt, sondern auch im EQR²¹ verhinderte deren „Upgrading“. Im Endergebnis bewerteten die Untergruppen – trotz der für manche der aufgeführten „Activities“ (Aufgaben) einzelner Berufsrollen sich anbietenden Umgewichtung der Ordnungskategorien – die „Ähnlichkeit“, „Vergleichbarkeit“, „Konsistenz“ der

²¹ Vgl.: EU-Komm:EQR-Empf 2008, Anhang 3, S.7

verwendeten Kategorien sowie die für die einzelnen EU-Mitgliedsländer daraus erwachsende „Flexibilität“ als eindeutig wichtiger und bestätigten die vorliegenden Kategorien.

4.2.3 Profilbezogene Beschreibung der vier Deskriptoren

Neben den Strukturentscheidungen über die Ordnungskategorien bilden die inhaltlichen Beschreibungen die eigentliche Substanz eines Qualifikationsrahmens. Erwartungsgemäß lagen dazu auch die umfänglichsten Ergänzungen und Hinweise aus der zweiten Validierungsrunde in den 21 nationalen Arbeitsgruppen vor (vgl. Volmari 2009). Als problematisch erwies sich die Frage der expliziten Zuordnung von Kompetenz-Niveaus, bzw. –Stufen zu den Profilen gemäß der acht „competence levels²²“ des EQR vom April 2008. Die dazu aus der Erhebungsphase vorliegenden Gutachten und Interviewergebnisse sowie die Validierungsergebnisse wiesen eine äußerst heterogene Bewertung aufgrund der breiten Varianz der Profile in den Mitgliedsstaaten auf. Eine äußerst kontroverse Diskussion dieser Ergebnisse war dann Auslöser für die Delegation der Entscheidungsvorbereitung in Unter-Arbeitsgruppen. Deren Ergebnisse legten in der Abschlussdiskussion letztlich einen Verzicht auf eine Ausformulierung der Stufen nahe und plädierten dafür, diese Aufgabe den Mitgliedsstaaten im Rahmen der Ausgestaltung ihrer eigenen nationalen Qualifikationsrahmen zu überlassen. Als Beispiel, wie eine Level-Einstufung nach den EQF-Kriterien der Selbständigkeit und Verantwortlichkeit aussehen könnte, werden in der nachfolgenden Matrix die Einstufungsformulierungen der Erhebungsrunde eingefügt. Die Ergebnisse der abschließenden Beratungen dieser Validierungsergebnisse wurden in drei Kompetenz-Matrizen zusammengefasst. Wegen des mehrseitigen Umfangs jeder einzelnen Beschreibungsmatrix der drei endgültigen Berufsrollen wird hier die endgültige Struktur anhand exemplarisch ausgewählter berufstypischer Items für die Berufsrolle „**Lehrer in beruflichen Schulen**“ dargestellt:

Competence Framework: VET-Teachers²³ (excerpt)			
Activities comprise VET teachers are ...	Knowledge VET-teachers should have knowledge about:	Skills VET teachers should be able to ...	Competence Autonomy and responsibility
Administration: General Administration and Bureaucracy			
Core activities: Organisation and project management			
Recording own activities reporting	Induction procedures Interviewing techniques and recruitment procedures	Team-work & communication Have project management skills	Autonomously implement appropriate administration, introduction, screening tasks in accordance with contractual procedures
Training: Management of teaching und learning			
Core activities: Planning, facilitation of learning, assessment & evaluation			
Designing courses Dealing with disruptions Administering diagnostic skill tests	Curricula: objectives und defined learning outcomes Learning and teaching theories Assessment theories, techniques & tools	Adapt learning content to students capabilities present information clearly & effectively Identify and assess learning needs	Autonomously select and apply a range of Learning theories and methods, tutoring and mentoring strategies and deliver through the use of communication and social skills
Development & Quality Assurance (QA)			
Core activities: developing oneself, developing institution, quality management			

²² Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.

²³ Zum Redaktionsschluss dieses Beitrags lagen außer den Sitzungsunterlagen des Projekts nur eine erste Manuskriptfassung des „Handbook for Practitioners“ (Vgl. Bulgarelli/ Lankinen 2009, S.13ff) vor. Der Umfang des für die Berufsrolle von Lehrern/ Trainern dort dargestellten Qualifikationsrahmen umfasst vier ganze Seiten. Aus Platzgründen werden die vier Kern-Prozesse hier nur anhand exemplarischer Items vorgestellt.

Following developments in the own field Contribution to the QA and development of the institution	Communication skills QM-theory, principles, systems & tools Theories on learning organisations Ongoing developments in subject/ skill/ craft-area	Reflect on own practice und recognise skill needs Integrate their new learning or research into teaching Record & analyse feedback Plan the QA procedures	Autonomously take responsibility for CPD needs und identify, participate in, und record CPD opportunities in line with personal and institutional professional priorities. Autonomously gather information and make decisions on how to improve the quality of own pedagogical performance and the performance of trainees. Collaboratively develop the quality of the institution.
Networking			
Core activities: internal and external networking			
Engaging in institutional networks & teams Liaising with external educational networks	About effective team-working National, international & EU policies EU tools: ECVET, EQF, Europass Government policies and practices	Be familiar with management of change Have international und communication skills Work collaboratively with & support colleagues	Autonomously liaise and network with internal and external agencies, initiate and manage collaborative networks supporting own professional growth in pedagogical and subject areas.
© Hans-Joachim Müller – TU-KL – 2008			

Tab. 3: Part of a Competence-Grid: VET-Teachers – suggestion for a competence framework, Sliena (Malta) January 2009

Beim Abschlussplenum in Sliena wurde für jedes der drei oben skizzierten Berufsprofile eine auf diese Weise strukturierte Matrix mit den aus der zweiten Validierungsrunde hervorgegangenen Beschreibungen beraten und verabschiedet. Die drei Profile sollen den Kern einer Datenbank bilden, die im nächsten Schritt durch die noch zu entwickelnden nationalen Profile des Bildungspersonals in der beruflichen Bildung sowie Beispiele „guter Praxis“ ergänzt werden soll.

5 Standards - Entgrenzung oder Begrenzung?

Gleichzeitig mit diesem Text entsteht in Helsinki das Manuskript eines „Handbook für Practitioners“ (Bulgarelli/ Lankinen 2009) mit der abschließenden Ausformulierung der Standards eines europäischen Qualifikationsrahmens für das VET-Bildungspersonal. Offen bleibt dabei die Frage, welche zukünftigen entgrenzenden oder begrenzenden Entwicklungen in der Ausbildung dieses Bildungspersonals durch die Beschreibungs-, Systematisierungs- und Skalierungsleistung von Standards möglicherweise auf nationaler und europäischer Ebene ausgelöst werden.

Optionen der Zukunft

Fest steht: wie auch bei früher vollzogenen grundsätzlichen bildungspolitischen Neuausrichtungen (z.B. Berufsgrundbildung, Lernfeldkonzept, handlungsorientierte Didaktik, prozessorientierte Berufsausbildung, kompetenzorientierte Prüfungen; vgl.: Schemme 2005; Müller 2006) so können auch die Wirkungen der Umsetzung von Standards eines europäischen Kompetenzrahmens auf das komplexe und sensible Feld des in die Gesellschaft und die Arbeitswelt gleichzeitig eingebetteten Berufsbildungssystems keineswegs verlässlich beschrieben und bewertet werden. Diese Prognoseunsicherheit blieb nicht ohne Konsequenzen auf die Konstruktion solcher „softer policy tools“. Letztendlich vollzog sich der gestaltgebende Diskurs in einer abwägenden Ausbalancierung von begrenzenden und öffnenden Formulierungen, sodass auch eine vorläufige Bewertung zunächst nur auf dem Weg der Bilanzierung dieser beiden Einflüsse vorgenommen werden kann.

Die Gegenargumente und die daraus resultierenden Widerstände gegen Standards sind vielfältig und verweisen auf unerwünschte Nebenwirkungen, die zumeist im Umfeld von schleichender Vereinheitlichung, technokratischem Verständnis und einengender Verbindlichkeit liegen. So verweist Walter Herzog in seiner eingehenden Analyse ausdrücklich auf „diffuse Begrifflichkeit“, „theoretische Schwäche“, „latenten Ideologiegehalt“, „fragwürdiges Verständnis von Lehrerprofessionalität“ und einen „gefährlichen Hang zu Normierung“ (Herzog 2005, S.252ff.). Und, für die an Standards orientierten konsekutiven Bachelor-Master-Studiengänge der Umsetzung des

Bologna-Prozesses wird die Kritik noch deutlicher. Dort ist u.a. von der „Bologna-Katastrophe“ die Rede und weiter heißt es, „Bologna-Apostel predigen schnelles, anwendungsorientiertes Studieren“, im Bachelor-Curriculum bleibt „wenig Zeit für Grundlagenvermittlung“ und „restriktive Studienpläne lassen es nicht mehr geraten erscheinen (...) ein Auslandssemester einzuschieben“ (Finger 2009, S.1).

Andererseits wäre – auf europäischer Ebene – eine über diplomatische Freundlichkeiten hinausgehende problemlösende und aufgabenbearbeitende Kommunikation und Kooperation zwischen den Schlüsselakteuren und Entscheidungsträgern ohne die hier geleisteten Definitionen von dringend erforderlichen gemeinsamen Schlüsselbegriffen überhaupt nicht denkbar. Denn, wie anders als über die Deskriptoren eines outputorientierten Qualifikationsrahmens können „vergleichende Aussagen zu Lernergebnissen getroffen werden“ – besonders, wenn diese auch noch „...auf verschiedenen Wegen erzielt werden“ (Hanf/ Rein 2006, S.2 zitiert nach Bohlinger 2007, S.41). Und es gibt noch ein Nebenprodukt der Entwicklung einer solchen auf den Gegenstand der Berufsrollen bezogenen Terminologie, das als Aktivposten in der Leistungsbilanz einer berufspädagogischen Entgrenzung durch Standards verbucht werden. Es besteht in einer diskursiven Annäherung der bei den bildungspolitischen Schlüsselakteuren ursprünglich national und domänenspezifisch geprägten Deutungsmuster in Form „gewachsener Bilder, ohne die wir nicht sehen können“ (Arnold 2009b, S.126) zum Gegenstand der Berufsbildung. Sandra Bohlinger skizziert die sich daraus ergebenden „Landkartenfunktionen“ in folgender Weise:

„Qualifikationsrahmen sollen zudem als Regulierungssysteme gelten, die die Basis für die Kontrolle des post-sekundären Sektors bilden und/ oder als Kommunikationsinstrumente, die die Lernenden und Arbeitgeber dazu befähigen, klarere Aussagen darüber, wohin Qualifikationen führen und wo sie innerhalb des Systems anzusiedeln sind, zu treffen und sollen so eine Art Landkartenfunktion einnehmen“ (Bohlinger 2007, S.41).

Diese Landkartenfunktion wird durch Standards, denen die Aufordnung des Berufsfelds „Berufsbildungssystem“ in Form von Handlungsbereichen, Kernprozessen und Kernaufgaben der dort Lehrenden zugrunde liegt, auf eine beispielgebende Weise erfüllt. Denn wenn das modularisierte Lehrangebot auf diejenigen Kompetenzen ausgerichtet wird, die sich aus den Anforderungen dieses Berufsfelds ergeben, dann wird die inhaltliche Struktur der Studienmodule nicht nur durch „sachgegebene Notwendigkeiten“ (MWWFK-RLP, 2004, S.11) begründbar, sondern mit den übrigen EU-Staaten zunehmend vergleichbarer. Es hängt also vom Engagement der Universitäten ab, die Lehre aufgaben- und anforderungsbezogen zu modularisieren – und damit auch europaweit zu homogenisieren. Dann – so postuliert Klaus Landfried (2009) zu Recht – wird der Bachelor ein Auslandssemester eher „erleichtern“ – keinesfalls aber erschweren.

Weitere eher „entgrenzend“ zu bewertende Aspekte der gemeinsamen Formulierung von Standards können im Verzicht auf eine starre Zuordnung von Kompetenz-Niveaus gesehen werden. Denn dieser Freiraum ermöglicht es den Mitgliedsstaaten, die Berufsrollen im Blick auf ihre spezifischen Bildungssysteme und den Stellenwert und Komplexitätsgrad einzelnen Kernaufgaben unterschiedlich einzustufen. Schließlich ermöglicht auch die universelle Formulierung der Kernaufgaben eine weitere länderspezifische qualitative und quantitative Ausdifferenzierung der Profile. Beides wird nicht zuletzt zur Transparenz und Lesbarkeit der nationalen Qualifikationsrahmen beitragen.

Als Bilanz dieser Einschätzungen und gestützt auf die Erfahrungen vergangener bildungspolitischer und bildungsinstitutioneller Veränderungsprozesse kann deshalb die Erwartung formuliert werden, dass die Vielzahl der Bedenken und Widerstände eine intensiven Diskurs des Hinterfragens und auch der „selbsteinschließenden Reflektion“ (Arnold 2009b, S.126) anstößt, der letztlich bei allen beteiligten Akteuren zu einer Weitung des in vielerlei Hinsicht noch national verengten Blicks zu führt. Zu dieser Entgrenzung der Blicke gehört auch, die historisch gewachsene Trennung und Nicht-Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zu überwinden und beide in einem gemeinsamen System zu vereinheitlichen. Letztendlich können die sich der Innovation und Harmonisierung der Bildungssystems verpflichteten Akteure – wie bei jeder neuen Gesetzesvorschrift – auch auf die Kraft des Faktischen und die relative Offenheit der Zukunft setzen in der ein für viele Alltagsaufgaben nützlichen Instrument wie der Qualifikations-

rahmen nicht nur seine Alltagstauglichkeit erweist, sondern mit seiner innovativen und zukunftsgerichteten Substanz eine „evolutionäre Eigendynamik“ (Bohlinger 2007, S.48) entfaltet, ohne die eine Herstellung des europäischen Bildungsraums überhaupt nicht möglich wäre.

Wie könnte es weitergehen?

Der Trend zu einer Vergrößerung der gemeinsamen Schnittmenge der Tätigkeitsfelder der hier betrachteten Berufsprofile und der damit verbundenen Zuwachs an gemeinsamen Anforderungen könnte in einem nächsten Schritt zur Entwicklung von Kompetenzbündeln pädagogischer Professionalität auf der Basis der Entschlüsselung der berufstypischen Kernaufgaben und -prozesse des Tätigkeitsfelds genutzt werden. Wie dabei vorgegangen werden könnte zeigt der nachfolgende Vorschlag auf der Grundlage des Entwurfs eines Qualifikationsrahmens für das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal (BIBB, März 2007):

Handlungsbereiche	Tätigkeitsfeld des betrieblichen Aus- und Weiterbildungspersonals		
	Kernprozesse der beruflichen Bildung		
	Lernprozesse und Lernbegleitung: Kern-Aufgaben	Planungsprozesse: Kern-Aufgaben	Managementprozesse: Kern-Aufgaben
Berufsausbildung	Geschäfts- und Arbeitsprozessen entschlüsseln Auswahl von Auszubildenden Ausbildungseinheiten entwickeln: Methodische Gestaltung von Qualifizierungsprozessen Lernbegleitung: Selbsterschließungsprozesse moderieren (individuelle Begabungen/ Fähigkeiten Lernender weiterentwickeln)	Unternehmens-, Markt- und Technikentwicklung rezipieren Bildungsbedarf ermitteln Werbemaßnahmen planen Berufsausbildung planen: Ausbildungsordnungen umsetzen, Qualifizierungskonzepte gestalten, Lernorte und Medien einplanen Prüfungsgestaltung	Ausbildende Fachkräfte qualifizieren und integrieren Anwerbung und Auswahl von Auszubildenden Qualitätssicherung der Berufsausbildung Geschäftsprozessgestaltung in der Berufsausbildung
Weiterbildung	Weiterbildungsangebote didaktisch-methodisch gestalten Lernbegleitung von Beschäftigten	Weiterbildungsbedarf ermitteln Weiterbildungsangebote planen Prüfungsplanung	Haupt- und nebenberufliche Weiterbildungner führen und qualifizieren Geschäftsprozessgestaltung in der WB
Personalentwicklung/ Beratung	Konzepte zur Kompetenzentwicklung kommunizieren, umsetzen und überwachen	Im Unternehmen vorhandene fachliche, soziale und methodische Kompetenzen ermitteln und weiterentwickeln Konzepte zur Kompetenzentwicklung entwickeln	Haupt- und nebenberufliche Weiterbildungner führen und qualifizieren
Spezifische berufspädagogische Funktionen	Prozesse spezialisierter berufspädagogischer Funktionen projektförmig in Gang setzen, realisieren und überwachen	Projekte (z.B. IT-Lernprozess-Begleitung, Blended Learning ausdefinieren und planen	Qualität der Prozesse optimieren

© Hans-Joachim Müller – TU-KL – 2008

Tab. 4: Betriebliches Tätigkeitsfeld (gem. BIBB-Entwurf: Qualifikationsrahmen für das betriebliche Aus- und Weiterbildungspersonal: Aufstiegsfortbildung Berufspädagoge/ Berufspädagogin BBiG (März 2007)

Auch diese profilspezifische Aufgaben- und Kompetenzmatrix lässt mit ihrem Anteil der „profilgemeinsamen“ Kernaufgaben erkennen: Weil vor dem Hintergrund des Paradigmenwechsels zu einer systemisch-konstruktivistischen Didaktik in der Berufsbildung (Arnold 2007) sich die Aufgaben der ehemals unterschiedlichen Berufsrollen immer mehr anzugleichen beginnen, eröffnet die modernistische Grundsatzentscheidung, Curricula verstärkt an den Kern-Prozessen und Kern-Aufgaben des Berufsfelds zu orientieren die Aussicht, das berufliche Bildungspersonal in zunehmend vergleichbarer Weise auszubilden.

Demokratisierung der EU-Bildungspolitik – oder die Kraft der Zwerge

So ganz nebenbei stellt sich auch die Frage: Inwieweit ist Europa nach seinem sprunghaften Anwachsen auf 27 Staaten überhaupt noch handlungsfähig? Zum einen drängt die durch den Lissabon-Vertrag gewachsene Macht des Europaparlaments den früher dominierenden Einfluss der alten Mitgliedsstaaten zurück., Andererseits wird das EU-Parlament von vielen Reformvertrags-Gegnern als „noch weit davon entfernt“ eingeschätzt, „demokratisch zu sein“. Die Abstimmungsprozesse im VET-Projekt ließen jedoch einen gegenläufigen Trend erkennen: Bei allen Aufgaben und in allen Arbeitsgruppen waren die kleinen EU-Mitgliedsstaaten zahlenmäßig überproportional stark vertreten und hatten deshalb gegenüber den „alten“ und/ oder großen Mitgliedsstaaten das eindeutig höhere Meinungsbildungsgewicht. Und diese Kraft der Zwerge reichte aus, um zu starre oder zu enge Normierungen zu verhindern und bildungspolitisch wichtige nationale Freiräume zu bewahren: Ein Zeichen für mehr – statt weniger – Demokratie im europäischen Bildungsraum.

6 Literatur:

- Arnold, R.: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg 2007
- Arnold, R.; Arnold-Haecky, B.: Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die systemische Pädagogik. Baltmannsweiler 2009a
- Arnold, R.: Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften – Oder: Über die Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik. In: PÄD-Forum 37 (2009b) 3, S.125-126
- Bahl, A.: Berufliches Bildungspersonal in Europa. Hürden bei der Entwicklung von gemeinsamen Kompetenzstandards und Qualifikationsanforderungen. In: BWP, 5/ 2008, S.18-19
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung), (Hg.): Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Bd. 60 der Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 1997
- Blömeke, S.: KMK-Standards für die Lehrerbildung in Deutschland. Ein Kommentar. In: Journal für LehrerInnenbildung, 6 (2006) 1, S.25-33
- Bohlinger, S.: Steuerung beruflicher Bildung durch Qualifikationsrahmen – Anmerkungen zu ihren Zielen, Aufgaben und den Schwierigkeiten ihrer Einführung. In: ZBW, 103 (2007), 1, S.41-58
- Buchmann, U.; Kell, A.: Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerausbildung. (im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung), Bonn 2001
- Bulgarelli, A.; Lankinen, T.: Competence framework for VET-Professions. A Handbook for practitioners. Manuscript for a draft final report. Helsinki Mai 2009
- CEDEFOP-Info: Berufsbildung in Europa: Alles heiße Luft? – Wie Lernergebnisse innerhalb Europas angewendet werden. Autor: Jens Bjornavold. In: Nr. 3, 2007; S.1 und 4.
- DGfE: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Empfehlungen für das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft (2001)
- DGfE: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik Jena 2003
- Erpenbeck, J.; / von Rosenstiel, L. (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen, bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003
- EU-Rat (Europäischer Rat) : EQF (2008): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: Amtsblatt der Europäischen Union, DE, C111 vom 6.5. 2008, S.1-7.
- EU-Rat (Europäischer Rat) :Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa vom 14. 6. 2002 (C 142/1).
- European Commission (2005): Towards an European Qualifications Framework for Lifelong Learning, SEC, 957 Brüssel,
- Finger, E. Hegel, hilf! In: DIE ZEIT, Nr. 27, 25. 6. 2009, S.1
- Gerds, P.; Heidegger, G.; Rauner, F.: Berufsfelder von Auszubildenden und Bedarfe in den Fachrichtungen der Berufsschullehrerinnen und -lehrer zu Beginn den nächsten Jahrtausends in Norddeutschland – Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Gutachten im Auftrag der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, Bremen 1999
- Gonon, P; Klauser, F.; Nickolaus, R.; Huisinga, R. (Hg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2005
- Hanf, G. Hippach-Schneider, U. (2005): Wozu dienen nationale Qualifikationsrahmen? Ein Blick in andere Länder. In: BWP 35 (1005), 1, S.9-14)
- Hanf, G./ Rein, V.: Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen, BIBB-Arbeitspapier: 2006

© Hans-Joachim Müller: **Entgrenzung durch Standards** In: Arnold/ Müller/ Schüßler: **Grenzgänge(r) der Pädagogik**. Baltmannsweiler 2009, S. 63-90

Herzog, W.: Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: ZfPäd 2005, 2, S.253-259

HRK: Empfehlungen zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. EntschlieÙung des 206. Plenums am 21. 2. 2006

HRK: Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlungen zur Lehrerausbildung. EntschlieÙung des 186. Plenums vom 2. 11. 1998, Bonn 1998. In: http://www.hrk.de/vbsmodule/texte/...hiv/Entschliessungen/ plen 86_4.htm

Kiper, H.: Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven. In: PÄD-Forum 37 (2009) 3, S.127-131

Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenort, H.-E.; Vollmer, H.J. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise. Bonn (BMBF).

KMK (Kultusministerkonferenz – Beschluss 2000). Bremer Erklärung, Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Land Bremen.

KMK/ Terhard, E.: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der KMK (Kultusministerkonferenz) eingesetzten Kommission. Weinheim-Basel 2000

KMK (Kultusministerkonferenz (2003 ff)): Kerncurricula und Ausbildungsstandards für die 2. Phase der Lehrerausbildung (bundesländerspezifisch)

KMK (2004): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerausbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004. Bonn 2004: http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf (URL des Volltextes) sowie in: Zeitschrift für Pädagogik, 51, (2005), 2, S.280-290.

KMK (Oldenburger-Beschluss: 2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelors- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden.

KMK (2008): Ländergemeinsame Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung.

Kraus, K. (2007): Die berufliche Ordnung im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration. In: ZfPäd. 53. Jg., 3, S.382-398

Kraus, K.: Employability, Wettbewerbsfähigkeit und Individualisierung. Zur gesellschaftlichen Verortung eines aktuellen Anspruchs an die Berufsbildung. In: Gonon et al. (2005) S.87-100.

Landfried, K: Der Bachelos – von den Falschen mit FüÙen getreten. In: Tagespiegel (Berlin), 22. 6. 2009

Meyer, R. (2006): Bildungsstandards in Berufsbildungssystem. In: ZBW, 102, 1, S.59-63

Müller, H.-J.: Handlungsorientierte Prüfungen in der beruflichen Fortbildung. Eine subjekt- und arbeitsprozessorientierte Konzeption für die Konstruktion situationsbezogener Prüfungsmodul am Beispiel der Textilwirtschaft, (Hg.: BIBB-Bonn), Bielefeld 2006

MWWFK-Rheinland-Pfalz: Duales Studien- und Ausbildungskonzept. Eckpunkte zur Reform der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz, Mainz 10.4.2003

MWWFK-Rheinland-Pfalz: Standards der Lehrerbildung. Abschluss-Bericht der Arbeitsgruppe: Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften und Standards der Systementwicklung. Reform der Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz. Mainz 2004;

MWWFK-Rheinland-Pfalz: Überarbeiteter Strukturvorschlag: Schulpraktika im Rahmen des Dualen Studien- und Ausbildungskonzeptes der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz (*Stand: Januar 2005*)

MWWFK-RLP (Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur, Rheinland-Pfalz): Entwurf des Reformkonzeptes für die Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz. Mainz 12. 3. 2002

Oser, F.: Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2005), 2, S.267-276

Oser, F.: Standards in der Lehrerbildung. Teil 1 und 2, In: Beiträge zur Lehrerbildung, 15 (1997), S.26-37 und S.201-228

Oser, F.; Oelkers, J. (Hg): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/ Zürich 2001

Popper, K. R.: Wissenschaftslehre in entwicklungstheoretischer und in logischer Sicht. In: Popper, K. R.: Alles Leben ist Problemlösen – Über Erkenntnis, Geschichte und Politik. München-Zürich 1994, S.15-45

Rauner, F. (Hg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005

Rauner, F.; Bremer, R.: Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. In: ZfPäd. 50 (2004), 2, S.149-161

Reh, S.: Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, Jg. ((2005), 2, S.259-265

Reiber, K.: Was können Standards für die Lehrerbildung leisten? In: PädForum 35 (2007), 2, S.78-79

© Hans-Joachim Müller: Entgrenzung durch Standards In: Arnold/ Müller/ Schüßler: Grenzgänge(r) der Pädagogik. Baltmannsweiler 2009, S. 63-90

Schemme, D.: Geschäfts- und Prozessorientierte Berufsausbildung (GAB). In: Rauner (2005) S.524-532
Sellin, B.: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. In: BWP, 8 (2005), S.1-18.

Sloane, P.F.: Standards von Bildung - Bildung von Standards. In: ZBW 101 (2005), 4, S.484-496

Terhart, E.: Standards in der Lehrerbildung – Ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2005), 2, S.275-279

Terhart, E.: Standards in der Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster 2002
TU-KL: Zentrum für Lehrerbildung. In: <http://www.uni-kl.de/wcms/fileadmin/zfl/pdf/InfoLa.pdf>

Tulodziecki, G.: Grafe, S. (2006): Stellenwert und Kritik von Standards für die Lehrerbildung. Internationale Vergleiche und Einschätzungen zur Situation. In: Journal für LehrerInnenbildung, 6.Jg. Heft 1, S.34-44;

Volmari, K.: Defining VET professions: validation synthesis. Presentation of the FINNISH NATIONAL BOARD OF EDUCATION, 19. January 2009 :[http:// www.opf.fi](http://www.opf.fi)

Volmari, K.; Frimodt, R.; Marsh, K.: Defining VET Professions, Lot 1, Final Report: HAMK-Vocational Teacher Education Unit, October 2007

Wilbers, K. (2005): Standards für die Bildung von Lehrkräften. In: Gonon, P; Klauser, F.; Nickolaus, R.; Huisinga, R. (Hg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden 2005, S.135-146

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin 2001. In: http://www.wissenschaftsrat.de/list_wr.htm#2001

Young, Michael: National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: A Comparative Perspective. In: Journal of Education and Work. 16 (2003) 2, S.223-237.