

Zentrale Prüfungen und Bildungsstandards

1. Einleitung:

Der Maurer, Zimmermann, Maler oder Tischler hat in der Regel einen einfachen oder mittleren Schulabschluss, wenn er seine Berufsausbildung beginnt. Der Zimmermann kann einen Dachstuhl aufstellen, und dazu benötigt er bestimmte Rechenverfahren – das hat mit Mathematik zu tun. Einige Zimmerleute lernten und lernen weiter, gingen und gehen zur Fachhochschule, gar zur Universität und wurden Architekten, Ingenieure oder gar Professoren. Dieser sogenannte Zweite Bildungsweg ermöglicht seit den siebziger Jahren denjenigen, denen, aus welchen Gründen auch immer, der gymnasiale Weg versperrt war, den Hochschulzugang über den Beruf. Lernen durch berufliches Handeln brachte und bringt vielen einen neuen Zugang zur Allgemeinbildung. Fachoberschule, Berufsoberschule und Abendformen aufbauender Bildungsgänge sind die Schulformen, in denen die Fachhochschul- und Hochschulreife erworben werden können. Mathematik ist neben Deutsch und Englisch in diesen Bildungsgängen ein Fach, das seit der Wende von der Input- zur Outputsteuerung eine einheitliche, zentrale Prüfung hat. Zentrale Prüfungen wird es auch in den Fächern Technik (je nach Bundesland Schwerpunktbereiche) und Wirtschaft, als vierter Prüfungskomponente geben. Die Herrscher über Bildungsstandards und allgemeine Bildungsziele wissen, wie man einheitliche, für alle gleiche Prüfungen konstruiert. Ob die nach einheitlichen Bildungsstandards konstruierten Prüfungen auch mit den Lernkontexten unserer Zimmerleute, Maurer, Maler oder Tischler zu tun haben, wird sich in der Praxis erst noch erweisen müssen. Ob und wie sich die Zugänge zum Studium mit einheitlichen Prüfungen verändern werden, hängt auch von den konzeptionellen Grundlagen der neuen Prüfungen, die den Vorgaben der Bildungsstandards und EPA (Einheitlicher Prüfungsanforderungen) folgen, zusammen. Sind die neuen Bildungsstandards mit den in der schulischen beruflichen Bildung bereits vorhandenen Standards vereinbar?

2. Standards

Die studienvorbereitenden Bildungsgänge der Berufsbildungszentren unterliegen, wie alle anderen Schulformen auch, gewissen Standards. In der beruflichen Bildung haben wir es mit drei unterschiedlichen Standards zu tun, von denen zwei genauer auf ihre Kompatibilität und Auswirkungen auf den Hochschulzugang hin untersucht werden.

In der schulischen beruflichen Bildung werden uns zukünftig drei unterschiedliche Arten von Standards aus unterschiedlichen normativen Vorgaben begegnen:

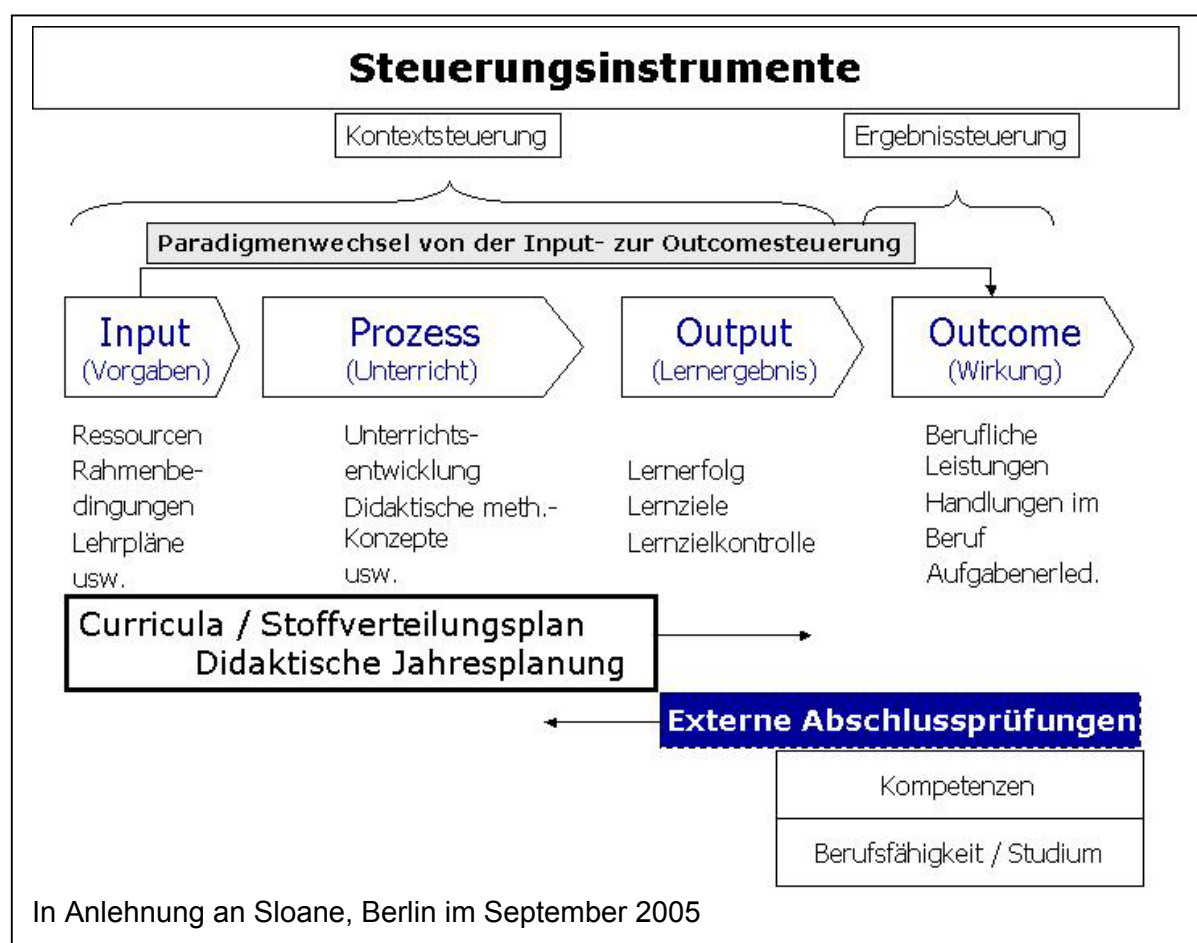
1. KMKStandards für die schulische Duale Ausbildung: lernfeldstrukturierte Curricula, die dem Konzept beruflicher Handlungskompetenz folgen;
2. Standards für einheitliche zentrale Prüfungen, sogenannte Bildungsstandards;
2. Standards eines zu entwickelnden nationalen Qualifikationsrahmens, der Teil eines neuen europäischen Qualifikationsrahmens sein wird.

Standards sind in der beruflichen Bildung nichts Neues. Prüfungen werden in den dualen Ausbildungsberufen seit jeher extern abgehalten. Die Kammern sind die hier zuständigen Stellen, und Prüfungen werden von Prüfungskommissionen entwickelt und durchgeführt, in denen die staatliche Seite, in der Regel über Berufsschullehrer, als einer der drei Partner neben Gewerkschaftern, als Arbeitnehmervertreter, und Unternehmern als Arbeitgebervertreter mitarbeitet. Zwischen eigenentwickelten Prüfungsaufgaben und zentralen, meist „Pahl-Aufgabensätze“, zwischen handlungsorientierten Prüfungen und traditionellen Fachwissensprüfungen gab es lange Zeit und gibt es Debatten und vielfältige praktische Erfahrungen. Auch der Grundgedanke des Qualitätsmanagements mit Qualitätszirkeln und kontinuierlicher Verbesserung ist für Berufsschullehrer nichts Neues, denn welcher Schulleiter, Fach- und Fachbereichsleiter, Fachkoordinator und Berufsschullehrer schaut sich nicht die Ergebnisse der Zwischen- und Abschlussprüfung an und analysiert, wie die Ergebnisse „seiner Auszubildenden“ im Vergleich zu denen anderer Klassen, Schulen, Betrieben etc. liegen? Auf Fach- und anderen Lehrerkonferenzen wird dies jährlich mit dem Ziel diskutiert, den Unterricht zu verbessern. Damit haben schulische Gremien in diesen wiederkehrenden Tagesordnungspunkten seit langem den Charakter eines Qualitätszirkels. Das alles gehört zum Alltag eines jeden Lehrenden in den Berufsbildungszentren, auch wenn es nicht als formell ausgewiesenes Qualitätsmanagement in den Schulprogrammen, Einladungen zu Konferenzen und Protokollen verankert und ausgewiesen war.

Als Ausgangsthese für diesen Beitrag formuliere ich daher: Die schulische berufliche Bildung arbeitet seit der Einführung des Berufsbildungsgesetzes mit einem umfassenden Standard, der sich auf Inputfaktoren, Prozessfaktoren und Output bzw. Outcomefaktoren bezieht. Die schulische berufliche Bildung arbeitet aber mit einem viel umfassenderen Standard, als die neuen KMK-Bildungsstandards formulieren. Als zweite These sei formuliert: Die Brisanz liegt darin, dass sich die outcomebezogenen Teile des Berufsbildungsstandards der dualen Ausbildung an einem ganzheitlichen Lernverständnis und an umfassender beruflicher Handlungskompetenz orientieren, während sich einheitliche, zentrale Prüfungen nach Bildungsstandards auf gestufte kognitive Kompetenzen domänenspezifischen Fachwissens beziehen. Auch wenn es auf den ersten Blick nicht so aussieht, liegt dem in konzeptioneller Hinsicht ein kontroverser Ansatz zu Grunde: Handeln wird als Disposition vorher erlernten Fachwissens und -könnens verstanden, während der Berufsbildungsstandard Fachwissen und -können als Teilkompetenz ganzheitlichen und, bezogen auf die Kompetenzbereiche integrativen beruflichen Handelns begreift. Ein Fachhochschulstudium oder Hochschulstudium eines Facharbeiters ist in diesem Sinne primär

als Erweiterung einer beruflichen Handlungskompetenz zu begreifen. Daneben werden immer auch allgemeine Bildungsziele angestrebt.

Ergebnisse der OECD-Studien TIMMS und PISA haben in Deutschland eine intensive Debatte über die Qualität der unterschiedlichen Komponenten des Bildungssystems ausgelöst. Wesentliche Ergebnisse sind die Einführung eines Systems des Qualitätsmanagements, dass die Qualität der Schule – darauf beziehe ich mich in meinen Überlegungen – als ein Element des Bildungssystems nach ihren Ergebnissen beurteilt. Darin ist ein Paradigmenwechsel zu sehen, denn bisher wurden Unterricht und Schule über Inputfaktoren wie qualifizierte Lehrer und detailliert ausgearbeitete Curricula gesteuert.



Die Übersicht ¹⁾ zeigt die unterschiedlichen Ansätze. Kerngedanke der in den neuen Schulgesetzen niedergelegten Steuerung ist die Steuerung der Schulen über die Ergebnisse. Dazu werden in den Bundesländern Schulinspektionen eingesetzt. Aufgabe ist die regelmäßige, in der Regel alle drei bis fünf Jahre stattfindende Schulinspektion, die eine umfassende Auswertung der Daten vornimmt, daraus einen Bericht erstellt und der Schule eine Rückmeldung über ihre Stärken und Schwächen gibt. Prüfungsergebnisse, Ergebnisse von Vergleichsarbeiten und sonstiger an den jeweils relevanten Bildungsstandards orientierten Leistungserhebungen sind

¹⁾ Der Arbeitsbereich Berufliche Bildung des Berliner Landesinstituts für Schule und Medien hat im Mai und September 2005 Workshops mit Prof. Peter F. Sloane, Universität Paderborn durchgeführt. Die Übersicht wurde im Rahmen des Workshops von Herrn Prof. Sloane erstellt und vom Autor HJL leicht verändert. Ich beziehe mich auf den zum Workshop vorgelegten Text: Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Lernfelder von Peter F. E. Sloane.

wesentlicher Teil der Datenerhebung und -interpretation. Das System externer Evaluation wird ergänzt durch eine interne Evaluation, die die Schulleitung zusammen mit schulinternen Evaluatoren bzw. Qualitätsbeauftragten steuert. Genau genommen beziehen sich die Bildungsstandards, so wie sie angelegt sind, auf die Steuerung des Bildungssystems und der Schule als Systemkomponente. Weil die Ergebnisse einheitlicher Prüfungen und der neu eingeführten Vergleichsarbeiten aber integraler und zentraler Bestandteil der Datenerhebung und -bewertung und damit der Beurteilung von Schule und Unterricht werden, spielen Bildungsstandards für die Gestaltung von Unterricht zukünftig eine so zentrale Rolle.

3. Unterschiedliche Standards in der beruflichen Bildung und ihre Einordnung in die Steuerung der Schule

Standards werden als normative Setzungen bzw. konkrete Zielvereinbarungen verstanden und verwendet, die einer Vereinheitlichung innerhalb eines Systems dienen. Bekannte Beispiele finden sich in unterschiedlichsten Bereichen, etwa in der Technik (z. B. DIN-, ISO-Normen), in der Wirtschaft und im Bildungsbereich (z. B. Leistungsstandards für Schüler, Standards für die Lehrerbildung). Während die Begriffe „Bildungsstandards“ und „Kompetenzmodelle“ eine eher idealtypische Sicht widerspiegeln und als Empfehlung der aktuellen pädagogischen Forschung zu verstehen sind (vgl. „Klieme-Gutachten“, Klieme et.al. 2003), handelt es sich bei den in den letzten Jahren entwickelten KMK-Bildungsstandards um einen ersten Schritt zur Realisierung dieser theoretischen Konzeptionen. Was bisher in der Debatte meist außer Acht blieb: Die duale Berufsausbildung verfügt über einen umfassenden Standard, den ich im Folgenden als deutschen Berufsbildungsstandard bezeichne. Als umfassend ist der Standard deshalb zu bezeichnen, weil er Input-, Prozess- und Outcomefaktoren umfasst und darüber hinaus ein Kompetenzmodell enthält, das je nach Ausbildungsberuf in den relevanten curricularen Grundlagen eine Präzisierung erfährt. Auch die jetzt beschlossenen Grundlagen eines EU-Qualitätsrahmens verfügen über erste Standardisierungen, die in den kommenden Jahren in nationalen Qualifikationsrahmen zu präzisieren sind. Darauf soll hier nur am Rande eingegangen werden, denn die jetzigen Beschlüsse der EU, der sog. Brügge-Kopenhagen-Prozess regelt zunächst in erster Linie ein Verfahren zur Schaffung einer Transparenz beruflicher Abschlüsse und enthält einen ersten Rahmen normativer Setzungen der Abschlüsse in sogenannten Niveaustufen. Wichtig ist aus meiner Sicht der Blick auf diesen Prozess, denn er wird in den kommenden Jahren sukzessive einen eigenen Standard auch für das deutsche Berufsbildungssystem hervorbringen bzw. vorhandene Standards modifizieren.

1. Der deutsche Berufsbildungsstandard: Seit Mitte der neunziger Jahre werden Neuordnungsverfahren in der dualen Berufsausbildung nach dem Standard der beruflichen Handlungskompetenz gestaltet. Handlungskompetenz entfaltet sich als Fachkompetenz, soziale und personale Kompetenz, wobei die Methodenkompetenz als transversale Kompetenz aller drei Kompetenzbereiche anzusehen ist. Das Lernen wird als ganzheitliches Lernen an unterschiedlichen Lernorten begriffen. Auf der Seite der Outcomes, der Lernergebnisse wird eine alle Kompetenzbereiche umfassende berufliche Handlungskompetenz geprüft. Die fachtheoretische Prüfung der Fach- und Methodenkompetenz, der Sachkenntnisse, ist Teil einer Gesamtprüfung, die extern durchgeführt wird. Der Standard einheitlicher Prüfungsanforderungen erlaubt einen Vergleich der Ergebnisse aller Kammerbezirke, denn die normativen Grundlagen der jeweiligen Berufsausbildung

enthält neben dem Berufsbild und der Ausbildungsordnung standardisierte Prüfungsanforderungen, die für alle Aufgabensätze der jeweiligen Kammerbezirke gleich sind. Unterschiede liegen nur in den Aufgabenformaten. Ebenfalls liegt allen Prüfungen ein einheitliches Kompetenzmodell zu Grunde, das, was den schulischen Teil der Ausbildung angeht, in den Richtlinien der KMK für die schulische berufliche Bildung präzisiert worden ist.

Auf der Seite der Inputsteuerung legen die gesetzlichen Grundlagen und Verordnungen fest, wer in den Betrieben und überbetrieblichen Ausbildungszentren ausbilden und in den Schulen lehren darf. Der Ausbildungsrahmenplan gehört zu den Grundlagen jeden neu geordneten Berufes, genau wie das lernfeldstrukturierte Curriculum. Der Ausbildungsrahmenplan wird im betrieblichen Ausbildungsplan präzisiert, die Kammern bewerkstelligen mit ihren Ausbildungsberatern ein Qualitätsmanagement und beraten betriebliche Ausbilder und Fachausbilder (auch ausbildende Fachkraft genannt). Bei allen Schwächen des Systems liegt dem ein Input und Outcome umfassendes Konzept des Qualitätsmanagements zu Grunde. Im schulischen Teil der Berufsausbildung wird das lernfeldstrukturierte Curriculum in einer didaktischen Jahresplanung präzisiert. Die enge Kooperation mit der betrieblichen Seite sowie die Teilnahme von Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern an Konferenzen der Schule bieten die Voraussetzung für ein über die Lernorte hinweggehendes Qualitätsmanagement, wie gut oder unzureichend dies in der Praxis auch immer funktionieren mag – darauf soll es hier nicht ankommen. Von der Betrachtung des in den Grundlagen dieser Ausbildung formulierten Standards her ist zu betonen, dass der Outcomestandard und der Inputstandard vor dem Hintergrund der Leitvorstellung beruflicher Handlungskompetenz in den Gremien sowohl der Schulen, der Berufsbildungsausschüsse der Kammern wie auch in den Landesausschüssen Kommunikationsformen für ein umfassendes Qualitätsmanagement besitzt. Es kommen Standards auf der Ebene der Prozesssteuerung hinzu. Vor dem Hintergrund technologischer Innovation und der Veränderung der Arbeitsprozesse ist im BBIG geregelt, wie Neuordnungsverfahren eingeleitet und durchgeführt werden. Die Formulierung der Zielvorstellungen in den Lernfeldern, die Formulierungen der Kompetenzen sowie der methodischen Hinweise stellen sicher, dass technologische Innovationen im laufenden Betrieb unterrichtlich wirksam werden können. Die Formulierung eines Zieles je Lernfeld, ausgedrückt in Kompetenzen, mit der Zuordnung von Fachinhalten ermöglicht die Ausbildung von Kompetenzen an bedingt wählbaren Lerninhalten. Handlungsorientiertes Vorgehen und das Situationsprinzip in Handlungs- und Lernfeldern ist als Standard vorgegeben. Die Artikulation der Sachkompetenz erfolgt in einer didaktischen Analyse, die die Fachsystematik dem Situationsprinzip der Lernsituation zu- und damit unterordnet. In der innerschulischen Prozesssteuerung ermöglicht die Konstruktion der Lernfelder eine laufende Verbesserung und Aktualisierung des Unterrichtes, ohne die lernfeldstrukturierten Curricula neu formulieren zu müssen. Das Erlernen beruflicher Handlungskompetenz entfaltet sich innerhalb präzisierter Standards für die Prozesse der didaktischen Jahresplanung und der daraus zu entwickelnden Unterrichtsgestaltung. Die Prozesse sind über die Ordnungsmittel so offen gehalten, dass technologische Innovationen und veränderte Arbeitsprozesse auch innerhalb des Turnus der Neuordnungsverfahren jährlich neu in den Unterricht aufgenommen werden, wobei der Lernsituation im Schulunterricht die (sich verändernde) betriebliche Handlungssituation und die den jeweiligen Schulgesetzen formulierten Bildungsziele zu Grunde liegen.

Ich führe das deshalb aus, weil wir als Berufsbildner in der aktuellen Debatte um Bildungsstandards uns nur selten klar machen, dass es sich bei dem Berufsbildungsstandard für die schulische berufliche Ausbildung um einen hochentwickelten Standard handelt, der Input-, Prozess- und Outcomefaktoren enthält, darüber einen hohen Standard des Berufsabschlusses sicherstellt, ein Kompetenzmodell berufsübergreifend festlegt und so dynamisch angelegt ist, dass die Qualität der schulischen Ausbildung bei richtiger Anwendung der Steuerungsmittel eine kontinuierliche Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung der Bildungsgänge ermöglicht.

Aus dieser Perspektive heraus ist zu fragen, weshalb der Berufsbildungsstandard „Berufliche Handlungskompetenz und lernfeldstrukturierte Curricula“ nicht für die vollschulischen Bildungsgänge der Berufsbildungszentren als Grundlage einer Qualitätsentwicklung herangezogen wird. Eine vorläufige Antwort gab Prof. Dr. Olaf Köller, Leiter des an der Berliner Humboldt-Universität neugegründeten Institutes für Qualitätsentwicklung auf einer Schulleitertagung der Berliner Oberstufenzentren am 7.12.2005 sinngemäß so: Seiner Ansicht nach werde es nicht zur Entwicklung von eigenen Bildungsstandards für die vollschulischen studienvorbereitenden Bildungsgänge der Berufsbildungszentren kommen, sondern die Standards würden sich an den Bildungsstandards orientieren, wie sie für das allgemeinbildende Schulwesen entwickelt würden. Dabei gehe es weniger um Sachargumente als vielmehr um die machtpolitische Konstellation zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. Eigene Standards werden in näherer Zukunft kaum durchsetzbar sein, weshalb wir uns mit den in der Allgemeinbildung entwickelten Bildungsstandards auseinandersetzen müssen.

2. Bildungsstandards der KMK: Bildungsstandards sind als staatliches Steuerungsmittel für die anstehende Bildungsreform der jeweiligen Bundesländer zu verstehen. Für sich genommen stellen sie lediglich eine neue Form von Bildungszielen und curricularen Vorgaben dar. Damit sie einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung leisten können, müssen Bildungsstandards gekoppelt werden mit einer Diskussion über Ziele und zu formulierende Kompetenzmodelle, darauf basierenden einheitlichen Prüfungsanforderungen und pädagogischen Initiativen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Professionalisierung der Lehrkräfte, z.B. über Diagnostik, Fördermaßnahmen etc. Ziel der Bildungsstandards ist eine Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung durch Diagnose, Veränderung von Schule durch Evaluation der Ergebnisse und Prozesse. Bildungsstandards sind ein weiterer Bausteine in dem schon seit Jahren konzeptionell vorbereiteten, in Schulgesetzen fixierten und dann und schrittweise umgesetzten Prozess der Qualitätsentwicklung von Schule.

Die auf KMK-Ebene getroffenen und damit bundeseinheitlich geltenden Vereinbarungen legen für einzelne Fächer fest, welche Kompetenzen Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben müssen. Bildungsstandards gelten für die Klassenstufen 4 und 10, auf ihrer Basis werden einheitliche Prüfungen in Form von Vergleichsarbeiten und Prüfungsaufgaben zum Abschluss des mittleren Bildungsabschlusses nach der zehnten Klasse entwickelt. Im Zentrum stehen die erreichten Lernergebnisse der Schüler in den Kernfächern Mathematik, Deutsch, einer Fremdsprache sowie einem weiteren Fach.

Kompetenzmodelle konkretisieren Bildungs- und Lernziele für das jeweilige Fach oder den zu prüfenden Lernbereich in zweierlei Hinsicht. Sie beschreiben zum einen, aus welchen verschiedenen Kompetenzbereichen sich die angestrebte Kompetenz zusammensetzt (z. B. für Deutsch: Sprechen, Schreiben, Lesen). Zum anderen liefern Kompetenzmodelle wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen diese Kompetenz annehmen kann. Den erreichten Kompetenzen liegen Niveaustufen zu Grunde.

Sind die Bildungsabschlüsse der Fach- und Berufsoberschule sowie der studienqualifizierenden und damit doppelqualifizierenden Ausbildungsgänge der Assistentenberufe (u.a.) damit überhaupt betroffen?

Wenn die Bildungsstandards nur Anwendung in der Klassenstufe 4 und 10 finden, ist diese Frage, was die direkte Geltung angeht, mit nein zu beantworten. Indirekt gelten die Vorgaben allerdings sehr wohl, denn die den Bildungsstandards zu Grunde liegenden Konzepte und Prinzipien der Leistungsmessung werden inzwischen für die zentralen Prüfungen der Fachhochschulreife zur Anwendung gebracht. Weiterhin werden die EPA entsprechend den Vorgaben der Bildungsstandards neugefasst. Obwohl die EPA bisher für die gymnasiale Oberstufe gelten, werden ihre Prinzipien auch für die Ausarbeitung zentraler Prüfungen in der Fach- und Berufsoberschule angewandt.

Für die KMK und die Bildungsministerien haben Klieme und andere im sogenannten Klieme-Gutachten die Grundlagen für die zentralen Prüfungen festgelegt, die inzwischen bei den einheitlichen Prüfungen in Deutsch, Mathematik, Englisch und dem technischen Fach bzw. dem Fach Wirtschaft angewandt werden. In diesem Sinne gelten die Bildungsstandards bzw. die den Standards zu Grunde liegenden Konzepte und Prinzipien der einheitlichen standardisierten und zentralen Prüfung auch für die beruflichen Schulen.

Nach Klieme et. al. (2003) beschreiben Standards klare und verbindliche Anforderungen innerhalb eines schulformübergreifenden Rahmenkonzepts, sie bieten Freiraum für schulinterne Lernplanung (mit Unterstützung durch Lehrerbildung, Schulaufsicht, Landesinstitute), sie zielen auf zentrale, langfristig aufgebaute Lernergebnisse einer Domäne, eines Faches oder eines Lernbereiches. Referenzrahmen ist statt eines Lernzielkataloges ein Kompetenzmodell. Darunter ist ein systematisches, fachdidaktisch verankertes Konzept von Kompetenzstufung und -entwicklung zu verstehen. Die empirische Operationalisierung und Prüfung der Kompetenzen gemäß den zu Grunde liegenden Kompetenzmodellen erfolgt durch Aufgaben und Tests.

Den Überlegungen von Klieme et. al. liegt ein Kompetenzbegriff von F.E. Weinert zu Grunde: Weinert definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Individuelle Kompetenz umfasst demnach netzartig zusammenwirkende Facetten wie Wissen, Fähigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation. Sie wird verstanden als Disposition, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu

bewältigen. Dieser Kompetenzbegriff ist weit gefasst und subsumiert neben kognitiven Merkmalen auch motivationale und handlungsbezogene Aspekte. Im Gegensatz zum Berufsbildungsstandard fokussiert eine Disposition einen Anwendungsbezug, der erst noch eintreten wird bzw. auf den fiktiv Bezug genommen wird, während Handlungskompetenz durch berufliches und schulisches Lernhandeln erworben wird. Anzumerken ist, dass in der Auslegung von Klieme die kognitiven Kompetenzen wegen ihrer leichten Messbarkeit, der intendierten Niveaustufung entsprechend der Bildungsstandards und der Testverfahren über schriftliche und mündliche Prüfungen im Vordergrund stehen. Hier sei am Rande darauf hingewiesen, dass die Probleme der Messung von Kompetenz grundsätzlich keinesfalls außer Acht gelassen werden können.

3. EU-Qualitätsrahmen für Transparenz: Die EU hat einen ersten Entwurf für einen EU-weiten Qualifikationsrahmen vorgelegt. Kernelemente dieses Qualifikationsrahmens sind 8 Niveaustufen, in die auch berufliche Abschlüsse zukünftig eingeordnet werden. Dem Ansatz liegt ferner eine kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung zu Grunde. Kompetenzstandards sind im britischen und schottischen System (von dort ist der vorliegende Entwurf stark beeinflusst) einzelkompetenzbezogen. Kompetenzen sind meistens in Modulen gebündelt, und eine berufliche Qualifikation wird als Anhäufung von einzeln erworbenen Kompetenzen, meist in berufsbezogenen Aus- oder Weiterbildungsmodulen erlangt, ausgewiesen. Wenn auch der EU-Qualifikationsrahmen in dieser Hinsicht noch offen ist und in erster Linie ein Verfahren der Harmonisierung festlegt, so liegen ihm in der aktuellen Debatte dennoch einige Konstruktionsmerkmale zu Grunde, die dem deutschen Berufsbildungsstandard entgegenstehen.

Ein Berufsabschluss im deutschen System wird über die Prüfung umfassender Handlungskompetenz erworben. Der Standard ist im deutschen System ein Berufsstandard, der in den Ordnungsgrundlagen des Berufsbildes, der Ausbildungsordnung, dem schulischen Curriculum und den Prüfungsanforderungen beschrieben und festgelegt ist. Der EU-Qualifikationsrahmen beschreibt ein in Niveaustufen gegliedertes System berufsbezogener standardisierter Kompetenzen. Ein Bündel von Kompetenzen ergibt eine auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikation. Die in Modulen gebündelten Kompetenzen werden auch über eine fiktive Lernzeit beschrieben. Das zu Grunde liegende Konzept ist eine Kompetenzbeschreibung mit zugeordneten (Prüfungs-)Standards und auf einer höheren Abstraktionsebene zugewiesenen Punkten in einem System von Kreditpunkten (ECVET). Auch wenn Lernfelder im deutschen System Teilkompetenzen ausweisen, sind diese nicht mit einer einheitlichen Struktur einzeln ausgewiesener Kompetenzen mit jeweiligem Prüfungsstandard versehen, was bei modularisierten Systemen britischer Prägung der Fall ist. Flexibilität wird in Deutschland über ganzheitliches Handeln und Lernen erworben, nicht über ad hoc anzueignende Kompetenzen. Die deutsche Berufsausbildung mit ihrer Ausbildung umfassender beruflicher Handlungskompetenz baut bezogen auf das jeweilige konkrete Handeln im Betrieb auf ein System „vorgelagerter“, breit angelegter Kompetenzentwicklung, während modularisiertes, kompetenzbasiertes Training seinen Ursprung in der Weiterbildung und damit in der nachgelagerten, zeitnahe eng an betrieblichen Qualifikationsanforderungen orientierten Kompetenzentwicklung hat. Dort, wo diese Prinzipien auf Ausbildung übertragen werden, stehen in der Praxis derzeitiger Anerkennung im EU-Qualifikationsrahmen kognitive Kompetenzen schulischer Bildungsgänge über einer, ganzheitlich aus dem Erfahrungslernen und dem inten-

tionalen Lernen erworbenen und in ihrer Breite und Tiefe nur mit qualitativ hohem Aufwand messbaren, beruflichen Handlungskompetenz. Dieser Ansatz der EU-Vorgaben lässt eine relative Nähe zum Ansatz der Bildungsstandards mit einheitlichen Prüfungen nach Klieme et. al. Erkenn. Im deutschen System beruflicher Handlungskompetenz ist nicht die Summe einzeln und kleinschrittig gefasster Teilkompetenzen ausgewiesen, was im EU-Rahmen eine zur Zeit um durchschnittlich eine Stufe geringere Bewertung der Berufsabschlüsse nach sich zieht. Das Konzept beruflicher Handlungskompetenz mit lernfeldstrukturierten Curricula steht auch von dieser Seite her unter Druck.

Ohne darauf jetzt weiter eingehen zu wollen, sei darauf hingewiesen, dass mit der Entwicklung eines deutschen Qualifikationsrahmens als Teil eines EU-Qualifikationsrahmens ein neues bzw. modifiziertes System von Standards für die Ausweisung und Zertifizierung beruflicher Kompetenzen, ihre Bewertung mit Kreditpunkten und ihre Einordnung in die Niveaustufen nach und nach entwickelt werden wird. Diese Entwicklung wird wegen der festgelegten und auf europäischer Ebene harmonisierten Niveaustufen sowie wegen des angestrebten Prinzips, dass eine Kompetenz nur einmal zu erwerben ist, eine schrittweise Neufassung beruflicher Ausbildungsgänge in Deutschland nach sich ziehen. Das bisher geltende Lehrgangsprinzip kannte die Anerkennung bereits erworbener Kompetenz nur in Grenzen, der Zugang zu weiterführenden Bildungs- oder Studiengängen wurde über Titel und Zeugnisse geregelt. Die Standards, die dem EU-Qualifikationsrahmen zu Grunde liegen werden, lassen sich als Rahmenkonzept mit den Elementen der Niveaustufen, den zu entwickelnden Niveaukriterien (level descriptors), der Modulbildung oder Gliederung in Ausbildungsschritte, der Zuordnung von Standards zu Teilkompetenzen oder gebündelten Einzelkompetenzen, der schrittweisen, konsekutiven Zertifizierung dieser Teil- oder Einzelkompetenzbündel sowie einer durchgehenden Outcomeorientierung bisher erst rudimentär beschreiben. In jedem Falle werden wir es in der Berufsbildung über Jahre hinweg mit einem Ansatz dynamisch sich entwickelnder Standards zu tun haben, die auch die normativen Grundlagen des bestehenden Bildungssystems neuen Standards unterwerfen werden. Dies lässt sich heute bereits an der Entwicklung der Hochschulstudiengänge ablesen.

Es wird zu fragen sein, ob diese Entwicklung das Konzept beruflicher Handlungskompetenz sowohl durch Bildungsstandards und einheitliche Prüfungen als auch durch eine auf Einzelkompetenzausweisung und Niveaustufen EU-Standardisierung ausgehöhlt wird. Die forcierte EU-Standardisierung der berufsbezogenen und schulischen Abschlüsse wird einen Veränderungsdruck erzeugen, weil es bei der Umsetzung des EU-Qualifikationsrahmens auch um die Neugestaltung normativer Grundlagen in den einzelnen EU-Ländern gehen wird.

4. Einheitliche Prüfungen nach Bildungsstandards und der Berufsbildungsstandard Handlungskompetenz – kompatible Ansätze?

Bildungsstandards sind, wie ausgeführt, durch eine Outcomeorientierung, eine Kompetenzorientierung, durch die Skalierung und Kumulativität, einen Fachbezug und Verständlichkeit bzw. Umsetzbarkeit in Prüfungsaufgaben gekennzeichnet.

Merkmale guter Bildungsstandards nach Klieme sind:

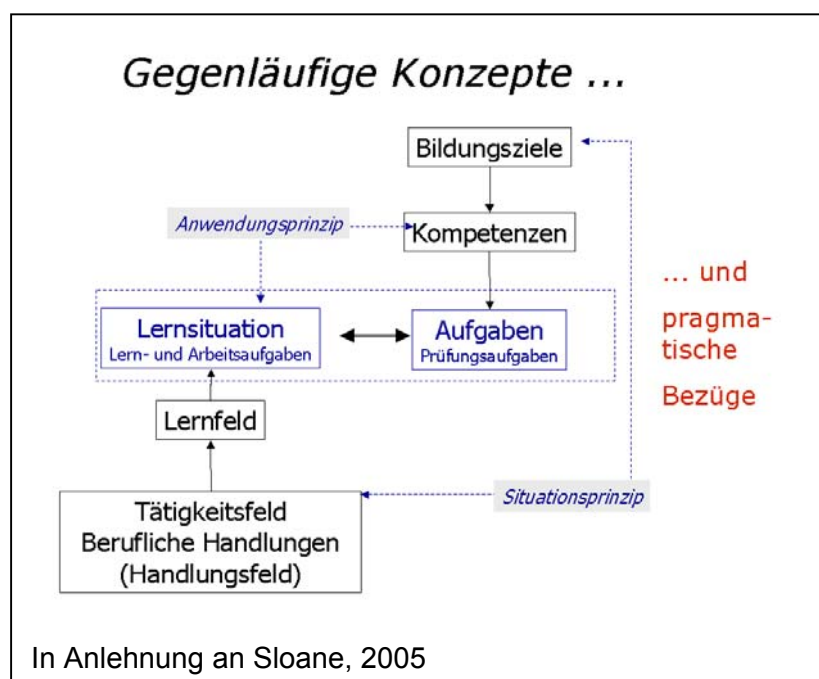
- Fachlichkeit (d. h. sie beziehen sich auf eine Domäne);
- Fokussierung (d. h. sie beschränken sich auf den Kernbereich der Domäne oder des Faches);
- Kumulativität (d. h. sie beschreiben die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt aufgebauten Kompetenzen);
- Verbindlichkeit für alle (d. h. sie geben ein Mindestniveau an);
- Differenzierung (d. h. sie weisen nicht nur die zu erreichende Kompetenzstufe aus, sondern auch darüber und darunter liegende Niveaus, um die Lernentwicklung verstehbar zu machen; so ermöglichen sie weitere landes-, schulform- oder schulspezifische Abstufungen und Ergänzungen);
- Verständlichkeit (d. h. sie sind klar, knapp und nachvollziehbar formuliert);
- Realisierbarkeit (d. h. sie stellen mit realistischem Aufwand erreichbare Herausforderungen dar).

Von Klieme et. al. (2003) wird ein kognitionstheoretischer Anspruch vertreten, der Kompetenzen als Dispositionen des Handelns versteht. Die Dispositionen generieren das Verhalten. Dem Handeln geht dem Wissen voraus, gesteuert durch Regeln und Konzepte für die geforderten Handlungsweisen. Dem Handeln liegen Wissensstrukturen zu Grunde. Ausgehend von beschriebenen Kompetenzen, die in einem Stufenmodell von drei Kompetenzstufen gefasst werden, werden Aufgaben entwickelt. Von der Aufgabenbearbeitung wird auf Kompetenz rückgeschlossen. Nach Sloane ist der „kognitionstheoretische Ansatz tatsächlich nicht so eindeutig, wie er dargestellt ist“ (Sloane 2005, S. 3). Auch die Zuordnung von Aufgaben zu Kompetenzstufen (Stufen I, II, III), die in den Anforderungen an zentrale Prüfungen sogar in Prozentanteilen je Stufe vorgegeben werden, ist keinesfalls eindeutig, was die Verfechter dieses Vorgehens selbst eingestehen und mangels empirisch belegter und damit eindeutig bestimmbarer Stufen von Anforderungsniveaus sprechen. Sloane argumentiert dagegen: „Begrift man hingegen Kompetenz als inneren Prozess der Handlungsregulierung, so ist Kompetenz nicht materiell ‚im Kopf‘ als Disposition lokalisierbar, sondern lediglich als ‚hypothetische Konstrukte‘ beschreibbar. Hypothetische Konstrukte wiederum sind abstrakte Klassifizierungen von empirischen Beobachtungen und nicht zwingend deren Ursache. Der kompetenten Aufgabenlösung liegt gemäß dieser Vorstellung nicht Wissen zugrunde sondern inneres Handeln: Denkhandeln, ein Denkprozess etc. Kompetenz ist dann nicht eine Ursache für konkretes Handeln, sondern lediglich eine Klassifizierung. Hier werden zwei methodologische Zugänge sichtbar: ein kognitionstheoretischer, der von Wissensstrukturen ausgehend zu Aufgabentypen gelangt und ein handlungstheoretischer, der von Aufgabentypen ausgeht und zu beobachtbaren Klassifizierungen kommt“ (ebenda S. 4).

In der beruflichen Bildung gehen wir von einem handlungstheoretischen Kompetenzverständnis aus, das eine Differenzierung in Sach- Human- und Sozialkompetenz mit einer transversal liegenden Methodenkompetenz erfährt. Eine enge Abgrenzung von Sachkompetenz und Methodenkompetenz wird nicht mehr vorgenommen, denn in den Kompetenzformulierungen der drei Kompetenzbereiche wird die Methode als immanent begriffen. Kompetenz umfasst demnach einen Domänen- bzw. Fachbezug, einen Bezug zur Person und zur sozialen Gruppe. Klieme et. al. grenzen ihren Kompetenzbegriff gegen den Kompetenzbegriff der Berufsbildung ausdrücklich ab (Klieme et. al. 2003, S. 15). Begründet wird dies mit dem gewünschten engen Bezug auf eine Domäne, einen Lernbereich bzw. ein Fach (Die Begriffe werden bei Klieme et. al. nebeneinander verwendet). Die Neuordnung vieler Berufe zeigt, dass eine klare, berufsfeldbezogene Struktur eines Lernbereiches in vielen Berufen immer weniger möglich ist, wie z.B. beim Mechatroniker, der Bezüge zur Maschinen- und Fertigungstechnik, zur Elektrotechnik und zur Informatik

aufweist. Das Fach Wirtschaft bedarf auch einer Klärung des Lernbereiches im jeweiligen Bildungsgang. Konkret zeigen sich die Probleme z.B. bei der Festlegung der Domäne des technischen Faches (Technik) in der Fachoberschule – hier sind in den Bundesländern unterschiedliche Modelle von Technik als Fach mit je einem Drittel Bautechnik, Maschinentechnik, Elektrotechnik, von Technikbereichen entsprechend der Berufsfelder bis hin zu Schwerpunktbereichen (Neugliederung in Berlin – Schwerpunktbereich Bautechnik und Holztechnik) gängige Praxis. Ein fachwissenschaftlich eindeutig zu bestimmender Lernbereich ist angesichts des technologischen Wandels und der Veränderungen an den Hochschulen kaum leistbar. Eine Analyse aus der Perspektive der Studierfähigkeit mit der Frage: „Welche Kompetenzen sind für ein technisches Studium erforderlich?“ würde zu einem anderen Domänenkonstrukt führen. Es bleibt die Frage, was die Domäne ist, und vor diesem Problem steht die schulische berufliche Bildung nicht nur im Fach Technik.

Doch zurück zu den, jenen Ansätzen von Berufsbildungsstandards und Bildungsstandards nach Klieme zu Grunde liegenden Argumentationsrichtungen:



Die Argumentationsrichtungen sind gegenläufig. Der Klieme-Ansatz geht von Bildungsstandards, die als Bildungsziele zu begreifen sind, aus und begreift Kompetenzen als Dispositionen mit fiktivem und situationsunabhängigem Anwendungsbezug. Die Dispositionen resp. Wissensstrukturen werden mit Aufgaben überprüft. Von der Lösung der Aufgaben wird auf die Dispositionen und damit auf die Kompetenz rückgeschlossen. In der beruflichen Bildung gehen wir von Tätigkeitsfeldern ganzheitlicher beruflicher Handlungen, die meh-

rere Kompetenzbereiche wie Fach-, Sozial und Humankompetenz umfassen, aus. Den Handlungsfeldern ordnet das schulische Curriculum unter Bezugnahme auf gesellschaftlich geforderte Bildungsziele – und nicht nur betrieblich-berufliche Ziele, die aus betrieblichen Handlungsfeldern entspringen – Lernfelder zu, die in Lernsituationen schulisch umgesetzt werden. Der Situationsbezug mit dem Prinzip der Handlungsorientierung und einer Beachtung fachsystematischer Bezüge in der Anordnung von Lernsituationen wird über unterrichtliche Aufgabenstellungen (Lern- und Arbeitsaufgabe) zum durchgängigen Ansatz problemorientierten und ganzheitlichen Lernens. Lernfelder sind curriculare Grundlagen für die Entwicklung von aus der Realität beruflichen Handelns abgeleiteten Aufgaben zur Prüfung von Standards.

Vergleicht man die beiden Ansätze, so lässt sich folgende Gegenüberstellung beschreiben:

Bildungsstandards nach Klieme	Lernfelder
Kognitionstheorie	Handlungstheorie
Fach- bzw. domänenspezifisch	Berufsorientierung Bezugsrahmen: Handlungsfeld
Situationsvarianz DISPOSITION: Wissen – Handeln	Situationsgebundene Lernprozesse Handeln – Wissen
Kompetenzmodelle als Abbildung von Kompetenzerwerbsverläufen. <u>Fachbezogen:</u> Bildungsstandards transportieren fachspezifische Curricula	Leitziel: Handlungskompetenz Konkrete berufliche Tätigkeiten
Kompetenzmessung zu einem bestimmten Zeitpunkt	Kompetenzentwicklung in der Aus- und Weiterbildung

Nun mag man anführen, dass der Lernfeldunterricht in der dualen Berufsausbildung umgesetzt wird und die Fachoberschule als studienvorbereitender Bildungsgang dem Ansatz von Klieme folgt. Dieser Argumentation wird spätestens im Bildungsgang des technischen Assistenten zu widersprechen sein, denn dort finden im Technologieunterricht beide Prinzipien Anwendung: Die Schule bescheinigt berufliche Handlungskompetenz und Studierfähigkeit. Beides hat im gleichen Unterricht und der gleichen Prüfung stattzufinden. In den vollschulischen Bildungsgängen führt kein Weg daran vorbei, sich mit der Problematik zu befassen. Bildungsstandards transportieren ein fachbezogenes Anwendungsverständnis in den Unterricht. Lernsituationen, die in einer didaktischen Jahresplanung ausgewiesen sind und Lernfelder präzisieren, sind „Performanzbedingungen einer für das Subjekt objektiv vorhanden ökonomisch-technischen Welt“ (Sloane 2005, S. 16).

5. Folgen in der Schulpraxis und erste Konsequenzen:

Die zentralen einheitlichen Prüfungen für die studienvorbereitenden Bildungsgänge nach Klieme et. al. werden in einigen Bundesländern bereits entwickelt und praktiziert. Dies geschieht, ohne dass die konzeptionellen Grundlagen geklärt wären. Wider den gewohnten Blick: Als Leiter des Arbeitsbereiches berufliche Bildung eines Landesinstitutes für Schule und Medien, der für die Umsetzung zuständig ist, möchte ich auf folgende Probleme aus pragmatischer Perspektive hinweisen. Die Perspektive zielt auf grundlegende Probleme der Entwicklung zentraler Prüfungen, wie ich sie oben dargestellt habe:

1. Wie lässt sich der im Sinne des Klieme-Gutachtens der Lernbereich beschreiben? Klieme et. al. gehen von einem Domäne- bzw. Fachbezug aus. In Berlin wird das Fach – ich spreche im Folgendem vom Lernbereich – Technik in der Fachoberschule und Berufsoberschule in Schwerpunktbereichen unterrichtet und geprüft. Der der Bautechnik und Holztechnik zuzuordnende Schwerpunktbereich heißt „Bautechnik / Holztechnik“, der für Farbe- und Raumgestaltung „Gestaltungstechnik“. Wie werden die Lernbereiche zu beschreiben sein, was sind ihre Leitlinien und wie sind sie voneinander abzugrenzen? Die Bautechnik hat in der Fachoberschule traditionell einen Schwerpunkt auf das Tragverhalten der Gebäudekonstruktion gelegt, es ging um Materialien, Materialverhalten, Konstruktion und das Verständnis des Lastabtrages. Die Methoden des Lernbereiches liegen in bautechnischen Kalkulationsverfahren, Qualitätskriterien,

Sicherheitsfaktoren, der Bauphysik etc. Aus der Holztechnik kommt eine stärkere Betonung der kreativen und gestalterischen Kompetenz. Liegt hier nicht eine Trennlinie, die die Holztechnik eher der Gestaltungstechnik zuordnet? Eine Neugestaltung unter Aspekten zu erwerbender Kompetenz ist erforderlich.

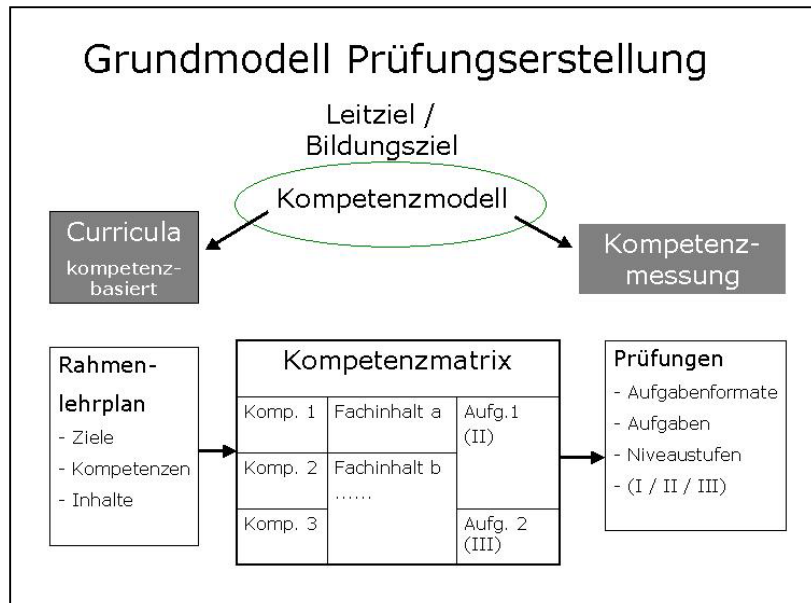
Unabhängig von der vertiefenden Diskussion konzeptioneller Überlegungen und theoretischer Ansätze möchte ich hier ein Ergebnis einer Expertenbefragung zu den Anforderungen an die Studierfähigkeit anführen, die das Landesinstitut in Berlin zusammen mit den Oberstufenzentren zur Neubestimmung der curricularen Grundlagen durchgeführt hat. Die Aussage von Prof. Dr. Bernd Kochendörfer (TU Berlin) ist im Sinne empirischer Erhebungen nur bedingt repräsentativ²⁾, entspricht aber den Erklärungen der TU9-Gruppe und führt Kompetenzen an, die wesentlich stärker dem Ansatz beruflicher Handlungskompetenz folgen als Klieme et. al. das vorsehen. Hier ein Auszug: ... „Eine Erweiterung der sprachlichen Grundkompetenz auf mindestens 2 Fremdsprachen (Englisch + ?) halte ich für dringend erforderlich. (...) Grundkenntnisse zum volkswirtschaftlichen System, zum Baumarkt und seinen Beteiligten, den Grundlagen ihres Zusammenwirkens (Rechts-Problematisierung!) sowie zu unserem Sozialsystem halte ich für unerlässlich. (...) Wenn Studienanfänger bereits CAD-Kenntnisse mitbringen ist dieses zu begrüßen – sie müssten aber zunächst Fertigkeiten in der Erstellung von Plänen und vor allem im "lesen" derselben erlernen – eine Ursache vieler Fehler im Planungs- und Produktionsprozess. (...) Ein Bauingenieur muss nicht nur den "klassischen" Rohbau beherrschen, sondern über Grundkenntnisse der Systeme in der Gebäudetechnik und im Ausbau verfügen (Einsatz für Generalunternehmer!) (...) QM-Systeme spielen zwischenzeitlich eine wichtige Rolle bei der Qualitätsplanung und -kontrolle hinsichtlich der Fehler- und Aufwandsreduzierung – zukünftige Führungskräfte der mittleren Ebene müssen auf den Einsatz immer weniger Facharbeiter eingestellt werden. (...) Soziale Kompetenzen hinsichtlich der Vorbereitungen und des Führens von Besprechungen, Verhalten im Konfliktfall, Verfassen wichtiger Schriftstücke, Präsentation sind für die mittlere Führungsebene ebenfalls unerlässlich. (...) Grundsätzlich fehlen meistens methodische Fähigkeiten im Hinblick auf Problemanalyse und Aufbereiten von Lösungsmöglichkeiten.“ Die Modernisierung der studienvorbereitenden Bildungsgänge fordert, 1. das Curriculum der Fachoberschule, der Assistentenberufe und der Berufsoberschule neu zu schreiben, und 2. Lernbereiche im Sinne eines Themenfeldansatzes neu festzulegen.

Aus der Perspektive der Outcomeorientierung muss es die Berufsbildungszentren interessieren, was die „Abnehmer“, die Fachhochschulen, die Universitäten und die Bauwirtschaft von zukünftigen Architekten und Ingenieuren erwarten. Eine Neugestaltung der Lernbereiche Technik (und Wirtschaft) erfordert neben der konzeptionellen fachdidaktischen Diskussion empirische Analysen der Arbeitsprozesse. Technologischer Wandel und veränderte Arbeitsprozesse erfordern ein neues Verständnis beruflicher Handlungskompetenz auch für Ingenieure, – das dem Klieme-Ansatz zu Grunde liegende Konzept der Fächer als Bezugsgröße lässt sich auch für vollschulische Bildungsgänge nicht aufrechterhalten. Ergebnis einer Neugestaltung muss a) ein Kompetenzmodell, angelehnt an das Konzept beruflicher Handlungskompetenz und, b) ein kompetenzbasiertes und in Lernfeldern strukturiertes Curriculum sein, und erst daraus lassen sich c) Prü-

²⁾ Den Aussagen liegen durchaus differenzierte Diskussionen innerhalb der sog. Gruppe der TU9 – Hochschulen zu Grunde. Einige führende Technische Hochschulen / Universitäten haben sich zur Umgestaltung der Studiengänge vernetzt und zur „TU9-Gruppe“ zusammengeschlossen. Nähere Erklärungen siehe Homepage der TU Berlin.

fungungsaufgaben und -formate ableiten. Hier ist Expertise der Berufsbildungsinstitute der Hochschulen gefordert.

2. Es ist vom Ansatz her ein kombiniertes Input – Outcome – System erforderlich. Der Outcomeansatz, wie er zur Zeit von vielen Bildungsministerien bevorzugt praktiziert wird, greift zu kurz.



In pragmatischer Perspektive entwickeln die Ersteller von Prüfungen aus dem Rahmenlehrplan eine Kompetenzmatrix, die die Basis für zugeordnete Aufgaben und Aufgabenformate ist. Die in der Absicht der Outcomesteuerung liegende zentrale Steuerung über Bildungsstandards und zentrale Prüfungen unterliegt nach dem Paradigmenwechsel für berufliche Lernbereiche einem problematischem Irrtum: Während in der Allgemeinbildung (Sek. II) auf einen relativ gesicherten

Kanon an zu vermittelnden Kompetenzen und Fachinhalten und auf klar definierte Fächer Bezug genommen werden kann, handelt es sich bei den Lernbereichen „Technik“ (in welcher Ausprägung auch immer.) und Wirtschaft um sich dynamisch entwickelnde Kompetenzanforderungen entlang technologischer Veränderungen und Innovationen in den Arbeitsprozessen. Eine zeitlich begrenzte Festlegung auf ein Kompetenzmodell ermöglicht die interdependente curriculare Entwicklung und Gestaltung von zentralen Prüfungen. Ich spreche von einer zeitlich begrenzten Festlegung auf ein Kompetenzmodell, denn die Neuordnungsverfahren in den dualen Berufen haben gezeigt, dass mit jedem Neuordnungsverfahren auch die normativen Grundlagen der Curricula (Schlüsselqualifikationen, Handlungsorientierung, Berufliche Handlungskompetenz, Geschäftsprozessorientierung etc.) zur Debatte standen.

3. Standards: Erforderlich ist eine für die berufliche Bildung einheitliche Struktur von Berufsbildungsstandards, die sich am Konzept des Standards „Handlungskompetenz – Lernfeld“ orientieren. Es wird auf der politischen Ebene darauf ankommen, die Schaffung eigener Standards für die beruflichen Bildungszentren zu fordern und Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA) zu entwickeln, die den oben aufgestellten Kriterien genügen.

4. Kerncurriculum: Unter der Maßgabe höherer Flexibilität wird in den meisten Schulgesetzen inzwischen die allgemeine Fachhochschulreife vergeben. Für ein Kerncurriculum Technik, Bautechnik – Holztechnik – Gestaltung, sind solche Kompetenzen bevorzugt zu auswählen, die in den Fachinhalten exemplarisch Grundlagen technischer Systeme und / oder Gestaltungsmethoden als Bezugspunkt vermitteln. Das ist eine schwierige Aufgabe, greift sie doch über die eigene Fachdiskussion weit hinaus. Dennoch muss angesichts der Krise in der Bauwirtschaft an ein Kerncurriculum die Frage gestellt werden, ob beispielsweise die Auseinandersetzung mit dem Tragverhalten von Bauteilen des Holzbaus und des Stahlbetonbaus für das

Materialverhalten im Maschinenbau transferfähige Kompetenzen vermittelt. Das können Bezugsgrößen für den Anwendungsbereich III zentraler Prüfungsaufgaben nach Klieme sein, wobei die Frage des Lernbereiches klärungsbedürftig ist (s.o.). Lernbereiche und Fächer sind unter Rahmenbedingungen von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen über die Bildungsgänge hinweg neu zu strukturieren.

5. Allgemeinbildende Fächer: Wo bleibt die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung? Wenn für die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik einheitliche Prüfungen entwickelt werden, stellt sich unweigerlich die Frage nach den zu Grunde liegenden Fachinhalten. Die geforderte Einheitlichkeit und Anlehnung an gymnasiale Fachinhalte führt zur Verarmung der in Schulprofilen entwickelten Konzepte der allgemeinbildenden Fächer an den Berufsbildungszentren. Es leidet der Kontextbezug der Fächer. Englisch beispielsweise lernen Schüler der Bau-technik in der Auseinandersetzung mit US-amerikanischer Architektur. Die Vektorrechnung ist für technische Lernbereiche von großer Bedeutung. Sie ist aber nicht Gegenstand der zentralen Prüfung Mathematik in Berlin. Dem wird von Seiten der Verfechter einheitlicher Prüfungen entgegengehalten, dass nur ein bestimmter Prozentsatz der Lerninhalte für die zentralen Prüfungen im schulischen Curriculum festzuschreiben sei. Angesichts der Schwächen der Schüler in den allgemeinbildenden Fächern – sonst wären sie ja auf dem Gymnasium – reduziert sich nach Einführung zentraler Prüfungen der Unterricht in Deutsch oder Englisch beispielsweise auf das, was der kleinste gemeinsame Nenner an traditioneller Literatur festlegt. Eine Alternative wäre die Entwicklung von kompetenzbezogenen Prüfungsformaten, denen je nach Berufsfeld unterschiedliche Texte mit gleichem Schwierigkeitsgrad zu hinterlegen sind. Aus der externen Englischzertifizierung nach dem europäischen Referenzrahmen Fremdsprachenzertifizierung sind solche Verfahren inzwischen ansatzweise eingeführt. Die Erfahrung mit der externen Englischprüfung zeigt aber auch, dass Jahre erforderlich sind, ehe Prüfungserstellungsgruppen aus relativ präzisen Kompetenzbeschreibungen (der Referenzrahmen Fremdsprachenzertifizierung ist in dieser Hinsicht vorbildlich und weit entwickelt) gute Prüfungsaufgaben mit unterschiedlichem Fachinhalt entwickeln können.

Da zentrale Prüfungen im laufenden Schulbetrieb ohne große Pilotierungsphasen eingeführt werden müssen, können sich Prüfungserstellungsgruppen nicht leisten, auf unsicherem Terrain zu wandeln³⁾. Ein Experimentierraum wäre aber erforderlich, wenn kontextbezogene Aufgaben mit gleichen Aufgabenformaten entwickelt werden sollen. In der Praxis führt dies zu einer Regression der in Schulprofilen entwickelten schulischen Curricula der allgemeinbildenden Fächer. Die Prüfung ersetzt das Curriculum, denn der Unterricht orientiert sich daran. Hierdurch kommt es zur Desintegration allgemeiner und beruflicher Bildung. Auch aus diesem Grunde ist ein eigener Bildungsstandard für berufsbezogene Hochschulzugangsprüfungen erforderlich.

Wenn die in diesen Schlussfolgerungen aufgeführten Probleme gelöst sind, die gelisteten Aufgaben zur curricularen Gestaltung und Erarbeitung von Berufsbildungsstandards abgearbeitet sind, kann der Zimmermann auch wieder ohne Risiken und Stolpersteine der Fachhochschule und Hochschule entgegenstreben.

³⁾ Die zentralen Prüfungen zum mittleren Schulabschluss haben in Berlin im Jahr 2006 nach vorliegenden Ergebnissen in der einjährigen Berufsfachschule im Fach Mathematik zu teilweise katastrophalen Ergebnissen geführt. Wenn nur 10 – 20 % der Schüler den Abschluss schaffen, wirft das viele Fragen auf, nachdem die Prüfung durchgeführt wurde. Ein Grund: Ein hoher Textanteil erforderte eine Lesekompetenz, die im Unterricht unzureichend geübt wurde.

- Albrecht, Günter (1997). Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung von beruflicher Kompetenz. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hrsg.), Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen (S. 85-140). Münster et al.: Waxmann.
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Berlin 2003 (http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf-Datei)
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut: Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin: BMBF 2003. 224 S.
- Klieme, E.: Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5/2004, S. 625-634
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Bonn, 15.09.2000.
- Peter F.E. Sloane: Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Lernfelder, vorgelegt zur Tagung des LISUM Berlin, Paderborn und Berlin, Mai 2005
- Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel 2001.