

die didaktische und bildungstheoretische Verankerung des Lehrplans auf der Ebene der Lehrplannentwicklung ausgeblendet¹² und auf die hier lokalisierte mesodidaktische Ebene verlagert. Betrachtet man die aktuelle Entwicklung der letzten Jahre, so setzt sich dieser Prozess fort. Aktuell findet sich dies in Diskussionen um Bildungsstandards und Qualifikationsrahmen auf der einen sowie um Fragen so genannter kompetenzbasierter Lehrpläne auf der anderen Seite. Dabei werden dann weiterführende Fragestellungen sichtbar, die in Abbildung 3 zusammengeführt sind. In dieser Abbildung werden der makrodidaktische, der mesodidaktische und der mikrodidaktische Arbeitszusammenhang zusammengeführt und damit verbundenene Problem- bzw. Fragestellungen lokalisiert.

Auf der Makroebene geht es weiterhin ganz allgemein um die Frage der Entwicklung von Lehrplänen. Hier kommen jedoch ergänzend neue curricular wirkende Instrumente wie Bildungsstandards u.ä. hinzu.¹³

	Arbeitszusammenhang	Aktuelle Fragestellungen	
Makroebene	Lehrpläne, Bildungsstandards, Prüfungsordnungen etc.	„Kompetenzbasierte“ Institutionen	Konzeption, Förderung und Diagnose von Kompetenz; Fragestellung: Kompetenzmessung
	Institutionentheorie	Lernfeldorientierung Outcomeorientierung	
Fragestellung: Entwicklung von Lehrplänen			
Mesoebene	Schulorganisation und -entwicklung	Bildungsgangdidaktik	
	Bildungsgangarbeit	Kompetenzentwicklung (Lernsequenzen)	
Fragestellung: Entwicklung von Bildungsgängen und schulischen Curricula			
Mikroebene	Unterrichtseinheiten	„kompetenzorientierter“ Unterricht	
	Lern- und Lehrprozesse	Kompetenzentwicklung	
Fragestellung: Entwicklung von Unterricht			

Abb. 3: Curricular-makrodidaktische Arbeitszusammenhänge und Fragestellungen

Auf mesodidaktischer Ebene geht es um die Entwicklung von Bildungsgängen als Teil der Schulorganisation und Schulentwicklung. Hier stellen sich Fragen der Bildungsgangdidaktik und nach der Sequenzierung von Lernsituationen (vgl. Sloane 2010). Dies setzt sich auf mikrodidaktischer Ebene fort. Aus Sicht makrodidaktischer Überlegungen wäre dabei zu fragen, ob die Gestaltung von Rahmenbedingungen für den Unterricht dazu beiträgt, Unterricht, genau genommen die Kompetenzentwicklung, zu fördern. Dies verweist schließlich auf die Frage der Diagnose von Kompetenzen als notwendiges Instrument zur Evaluierung von makrodidaktischen Prozessen und Strukturen.¹⁴

12 ... was in den Beiträgen von Sloane und Huisinga von durchaus unterschiedlichen Positionen her erörtert wird.
 13 ... worauf im Beitrag von Sloane vertiefend eingegangen wird.
 14 ... was Gegenstand der Überlegungen von Nikolaus und Seeber ist.

34| Entwicklung beruflicher Curricula als institutionentheoretisches Phänomen: der Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns Peter F. E. Sloane

Vorbemerkung

Der Begriff des Curriculums ist vielschichtig: Curricula i. e. S. umfassen alle Texte, die auf intendierte Lernprozesse zielen (vgl. Hameyer/Frey/Haft 1983b, 29; Beauchamp 1968, 77). In einem weiteren Verständnis des Begriffes (Curriculum i. w. S.) wird einbezogen, wie und unter welchen Bedingungen solche Texte erstellt werden (vgl. Hameyer/Frey/Haft 1983b, 21), so dass eine Curriculumtheorie sich letztlich damit beschäftigt, welche curricularen Texte, auf welche Art und Weise entwickelt werden (vgl. König 1978, 165; Hameyer 1983) und wer an diesem Prozess beteiligt ist (vgl. Hameyer 1983).

Bezieht man dies nun auf die konkrete pädagogische Arbeit von Lehrkräften und Ausbildern, Weiterbildnern, Dozenten, Prüfern etc., so wäre zu fragen, welche konkreten curricularen Texte deren Arbeit anleiten und wie diese zustande kommen.

Dabei muss man diesen hier eher aus der Curriculumtheorie formulierten Anspruch an eine bestimmte Textsorte, eben den Lehrplan, im praktischen Arbeitszusammenhang von Pädagogen sehr viel genauer erfassen und dabei v. a. den politischen Arbeitszusammenhang einbeziehen. Dies soll in diesem Beitrag erfolgen. Dabei sollen zum einen die Besonderheiten der verschiedenen Lernorte als besonderes Merkmal beruflicher Bildung und die damit zusammenhängende Organisation aufgegriffen werden und die Frage der Curriculumprodukte und -entwicklung in einem institutionentheoretischen Zusammenhang interpretiert werden. „Institutionen“ sind dabei Normen resp. gesellschaftliche Erwartungen, die in Vorgaben wie Lehrplänen etc. formuliert werden.¹⁵ Durch diese Kodifizierung entsteht die Textsorte Lehrplan. Dabei interessiert dann auch, wie diese Institutionen zustande kommen. In dem Beitrag wird aus Platzgründen exemplarisch von der dualen Berufsausbildung ausgegangen und der Bereich der Weiterbildung ausgespart. Zugleich müssen Fokussierungen im Hinblick auf einige wenige curriculare Typen gemacht werden, insbesondere werden hier Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne, Lernfeldcurricula angesprochen, andere wie Bildungsstandards und Qualifikationsrahmen werden kurz vorgestellt, einige wie zentrale Prüfungen, Zentralabitur u.ä. werden nur erwähnt.

1 Organisationen und Institutionen in der beruflichen Erstausbildung

Die Arbeit von Pädagogen (Lehrer, Ausbilder, Berater etc.) ist im Rahmen von formellen Bildungsmaßnahmen durch bestimmte Regeln geprägt. „Institutionalisierte“ Maßnahmen sind der

15 Institutionen sind explizit nicht Organisationen wie „Universitäten“ oder „Schulen“. Der Begriff wird in Anlehnung an die neue Institutionentheorie bewusst anders benutzt. Es wird zwischen Institution und Organisation unterschieden, worauf unten eingegangen wird.

„geregelt“ Unterricht resp. die „geregelt“ Unterweisung. So entstehen letztlich Organisationen wie die Berufsschule oder der Betrieb. Diese Organisationen haben bestimmte Aufgaben im Rahmen des Bildungssystems zu erfüllen. Diese Aufgaben werden in Form von Lehrplänen, Prüfungsordnungen u.a. festgelegt. Diese Festlegungen wiederum bezeichnet man als Institution. – Also ist nötig, zwischen (1) „Organisation“ und (2) „Institution“ zu unterscheiden:

Ad 1) – Organisation

„Organisationen“ sind strukturierte soziale Systeme, die bestimmte dauerhafte Aufgaben übernehmen (vgl. u.a. Kieser/Kubicek 1992), wobei zwischen dem Aufbau der Organisation und dem Ablauf in der Organisation unterschieden wird (vgl. Grochla 1982). Innerhalb der beruflichen Bildung übernehmen solche Organisationen wie Schulen oder Betriebe pädagogische Aufgaben. Genau genommen etabliert die pädagogische Aufgabe daher die pädagogische Organisation, wobei in der beruflichen Bildung gegenüber der allgemeinen Bildung der Sonderfall hinzukommt, dass Betriebe als Organisationen mit anderer Zwecksetzung zusätzlich eine pädagogische Funktion übernehmen.

Dies macht es erforderlich die besonderen Funktionalitäten der einzelnen Lernorte genauer in die Überlegungen einzubeziehen, dabei muss zugleich beachtet werden, dass diese Lernorte in unterschiedliche sozialökonomische und politische Umssysteme eingebunden sind. Daraus ergeben sich letztlich ganz unterschiedliche Handlungsebenen. Allgemein lässt sich zwischen Makroebene, Mesoebene und Mikroebene unterscheiden (vgl. Kell 1995, 375ff.; Sloane/Buschfeld/Twardy 2004, 200ff.). Abb. 1 zeigt diesen Aufbau und die damit verbundene Einbindung von Pädagogen in eine komplexe Gesamtorganisation. Es wird *erstens* deutlich, dass die pädagogische Arbeit durch ihre organisatorische Einbindung bestimmten Regeln unterworfen ist, die sich z.B. durch die Einbindung in Schule oder Betrieb ergeben. Dabei ist *zweitens* von zentraler Bedeutung, dass eine politische Zielsetzung von Bildung, die auf der Makroebene durch politische Aushandlungsprozesse formuliert und in Gesetze, Verordnungen u.ä. fixiert wird, über ein administratives System (Bildungsadministration) in die pädagogischen Handlungsfelder transportiert werden soll. Dies verweist auf die bereits erwähnten Regulative.

Makroebene	Politische Ebene	Politische Mitwirkung	
		... auf Landesebene	... auf Bundesebene
	Administrative Ebene	Schulaufsicht	Zuständige Stelle
Mesoebene	Organisatorische Ebene	Schule	Betrieb
Mikroebene	Didaktische Ebene	Klassenraum	Arbeitsplatz

Abb. 1: Handlungsebenen beruflicher Bildung

Ad 2) – Institutionen

In einer institutionentheoretischen Sichtweise sind „Institutionen“ bewusst geschaffene und/oder spontane Regulative des Handelns (vgl. North 1990, 4; Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, 307). Solche Normen stellen die Spielregeln einer Gesellschaft dar, die den äußeren Handlungsrahmen für die – pädagogisch gewendet – handelnden Subjekte resp. – institutionentheoretisch gewendet – agierenden Akteure festlegen (vgl. North 1990, 3).

Picot, Dietl und Frank (1999, 11) sprechen von Institutionen als „sanktionierbare Erwartungen, die sich auf Verhaltensweisen eines oder mehrerer Individuen beziehen [...]. Sie dienen jedem einzelnen als Wegweiser bei der Aufstellung und Realisierung seiner Handlungspläne. Institutionen informieren über die eigenen Handlungsmöglichkeiten und -grenzen ebenso wie über die an andere zu stellenden Erwartungen“. Institutionen sind jedoch nicht nur *erwartungsbildend*, sie haben auch einen *konfliktmindernden Charakter* und zielen auf eine Senkung von Organisations- und Koordinationskosten (vgl. Picot 1991, 144).

Institutionen sind mithin kodifizierte (in Worte gefasste) gesellschaftliche Regeln, die das Handeln in Organisationen steuern sollen. Sie legen in Bezug auf pädagogische Arbeit fest, was Pädagogen machen sollen bzw. was sie zu unterlassen haben. Somit kann man von pädagogischer Arbeit auch als einer institutionalisierten Praxis sprechen, um so zum Ausdruck zu bringen, dass Lehrende und Organisationen sich nach bestimmten Regeln bzw. Vorgaben richten müssen.

Damit stellen sich aber auch zwei neue Fragenkomplexe:

1. Art und Funktion von Institutionen: Welche Institutionen gibt es und welche Funktion haben diese Institutionen konkret für die pädagogische Arbeit? Was wird genau reguliert? Welchen Grad an Bindung hat die jeweilige Regel? Welchen Entscheidungsspielraum überlässt die Regel den Verantwortlichen in Schulen, Betrieben etc.?
2. Legitimation von Institutionen: Von wem und auf welche Weise werden Institutionen gebildet? Wer setzt die Institution und wie wird die Durchsetzung kontrolliert?

Würde man den institutionellen Rahmen beruflicher Bildung umfassend beschreiben, so wäre es notwendig, alle rechtlichen und organisatorischen Aspekte aufzulisten und in ihrer Wechselwirkung darzustellen. So würde man auf das Grundgesetz eingehen müssen, auf Landesgesetze, die im Rahmen der Kulturhoheit der Länder die Arbeit in der Berufsschule regulieren, man müsste einzelne Rechtsordnungen, etwa die Ausbildereignungsverordnung, Ausbildungsordnungen u. v. m. thematisieren. Dies würde den thematischen Rahmen bei weitem sprengen, deutet aber zumindest an, was gemeint ist, wenn man von einer institutionalisierten und formalisierten pädagogischen Arbeit, oft i. S. einer sehr stark, zuweilen übermäßig regulierten Praxis spricht. Im Folgenden wird daher eine Fokussierung auf curriculare Vorgaben vorgenommen.

2 Curricula als Institutionen: Art und Funktion

Diese Fokussierung auf curriculare Vorgaben begründet sich in der unmittelbaren Bedeutung die sie für die pädagogische Arbeit haben. Solche Institutionen zielen auf die Regulierung der pädagogischen Arbeit und des Ortes, an dem diese Arbeit stattfindet. Ein Beispiel für die Regulierung der Arbeit sind Lehrpläne. Es handelt sich um Vorgaben für den Unterricht bzw. für die Ausbildung. Daneben gibt es aber auch Vorgaben, die eher indirekt auf den Unterricht einwirken, z.B. Prüfungsordnungen. Deren Sinn ist eigentlich die Regulierung der Prüfung. Lehrer und Ausbilder rezipieren allerdings solche Prüfungsvorgaben und berücksichtigen sie im Unterricht. Daher wird auch oft davon gesprochen, dass solche Vorgaben den Charakter eines „heimlichen Curriculums“ haben.

Andere Vorgaben wiederum sollen den Ausbildungsort normieren. Hierzu gehören u.a. Verordnungen, die die Eignung eines Betriebes betreffen, ausbilden zu können resp. zu dürfen. Auf Systemebene wiederum sollen Bildungsstandards festlegen, was z.B. im beruflichen Gymnasium erreicht werden soll.

Phasen	Input: Vorgaben	Prozess: Unterricht	Output: Lernergebnisse	Outcome: Nutzung des Gelernten
Merkmale	Ressourcen Rahmenbedingungen Fächer usw.	Unterrichtsformen Didaktische Konzepte usw.	Lernerfolge Lernziele Prüfungen usw.	Berufliche Leistungen Praxiserfolge usw.
Mögliche Steuerungsinstrumente (idealtypisch)	Inhaltsorientierte fachliche Lehrpläne (Rahmenlehrplantyp A)	Methodenvorgaben	Lernzielorientierte Lehrpläne	Kompetenzorientierte bzw. qualifikationsorientierte (Rahmenlehrplantyp B) Ausbildungsordnungen EQR/DQR Standards
Referenzkonzepte	Didaktik Bildung		Arbeitsmarkt Employability	
Beispiele (realtypisch)	Fachlehrpläne für das berufliche Gymnasium	z. T. indirekt in Vorworten von Rahmenlehrplänen	Ausbildungsordnungen Lernfeldcurricula EQR/DQR Bildungsstandards	Zentrale berufliche Abschlussprüfungen Zentralabitur
Steuerungsphilosophie	Kontextsteuerung			Wirkungssteuerung

Abb. 2: Einordnung von curricularen Steuerungsinstrumenten

In der obigen Abbildung werden die verschiedenen möglichen Steuerungsinstrumente nach den Phasen eines ‚logistischen‘ Bildungsprozesses gegliedert, bei dem zwischen (1) Input, (2) Prozess, (3) Output und (4) Outcome unterschieden wird (vgl. Sloane/Dilger 2005; sowie die Grundlagen der Prozessbetrachtung in: Dubs 1998, 34).

Ad 1) – Steuerung über Inputvorgaben

Zentrale Idee hierbei ist, dass Strukturvorgaben für die Bildungsarbeit gemacht werden. Man legt fest, welche Ressourcen, allgemein welche Rahmenbedingungen vorhanden sein müssen. Typische Curricula für diesen Bereich sind so genannte Fachlehrpläne, die fachsystematisch aufgebaut sind. Die Pädagogen vor Ort müssen dann beispielsweise entscheiden, welche Bedeutung diese Fachinhalte für bestimmte Handlungssituationen in der beruflichen Praxis (Outcomeperspektive) haben. Bei diesen fachlichen Lehrplänen kann es sich beispielsweise um Rahmenlehr-

pläne für die Berufsschule (Rahmenlehrplantyp A) oder um fachsystematische Lehrpläne für das berufliche Gymnasium handeln.

Ad 2) – Steuerung über Prozessvorgaben

Dieser Fall ist eher ‚theoretisch denkbar‘. So könnte man durchaus die Steuerungsidee vertreten, dass man Lehrkräften bestimmte didaktische Methoden vorschreibt. Dies wird traditionell eher nicht getan, vielmehr weist man die unterrichts- und unterweisungsmethodischen Entscheidungen in den Verantwortungsbereich der Pädagogen vor Ort. Tatsächlich finden sich aber durchaus indirekte methodische Regulative. So wird in Arbeitspapieren der KMK zur Umsetzung von so genannten Lernfeldcurricula (siehe unten) festgehalten, dass Lernsituationen, gemeint sind in dem Fall komplexe situationsbezogene Lernaufgaben und Unterrichtsarrangements, mit Hilfe von handlungsorientierten Konzepten resp. Methoden umgesetzt werden sollen (vgl. KMK 2000; Sloane 2005, 2009).

Ad 3) – Steuerung über Outputvorgaben

Mit Output sind hier konkrete Lernergebnisse gemeint. Lernzielorientierte Lehrpläne sind ein typisches Beispiel für eine solche Orientierung. Dabei handelt es sich um Curricula, in denen die zu erreichenden Lernergebnisse sehr häufig in Form von konkreten Lernzielbeschreibungen (Lernzieloperationalisierungen), aufgelistet sind. Manchmal werden diese Lehrpläne auch hierarchisch in Form von lang-, mittel- und kurzfristig zu erreichenden Zielen aufgeschlüsselt, und zwar als Richt-, Grob- und Feinziele (vgl. Möller 1971; Schmiel 1978).

Ad 4) – Steuerung über Outcomevorgaben

Während Outputs sich auf zu erreichende Lernziele, die sich aus den jeweiligen Lern-/Lehrprozessen von Unterricht und/oder Unterweisung ergeben sollen, beziehen, meint Outcome eine Orientierung an den Wirkungen solcher Lernprozesse und Lernergebnisse, und zwar in dem Sinn, dass danach gefragt wird, was auf diese Weise an Handlungskompetenz aufgebaut wird. Dies kann man verstehen als Fähigkeit, in beruflichen Anwendungssituationen sachlich richtig und sittlich begründet zu handeln. Ein Beispiel für diese Art von Lehrplan sind Lernfeldcurricula. Hierbei handelt es sich um einen kompetenzorientierten Lehrplan für die Berufsschule (Rahmenlehrplantyp B), bei dem zwei Kompetenzvorstellungen zusammengeführt werden (vgl. Sloane 2009). Zum einen wird von einem Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz ausgegangen, die sich in Fach-, Personal- und Sozialkompetenz unterteilen lässt, wobei in diesen Teilkompetenzen sich zugleich auch methodische, sprachliche und andere Fähigkeiten zeigen. Zum anderen werden berufliche Kompetenzen im Lernfeldcurriculum in Bezug auf konkrete Prozesse und prozessbezogene Tätigkeiten gebündelt und in Form von Lernfeldern festgehalten. Die Trennung zwischen Output- und Outcome-Steuerung ist zwar analytisch genau definiert (vgl. weiterführend Sloane/Dilger 2005), jedoch ist diese genaue Trennung bei konkret existierenden curricularen Vorgaben nicht immer gegeben. In Abbildung 2 sind einige Beispiele daher (realtypisch) ‚zwischen‘ die Phasen positioniert worden. Diese Beispiele verweisen zugleich auf sehr relevante Steuerungsinstrumente, hierzu gehören:

- Ausbildungsordnungen. Diese regulieren den betrieblichen Teil der Berufsausbildung. Sie werden vom zuständigen Fachminister erlassen und umfassen u.a. neben der genauen Bezeichnung des jeweiligen Ausbildungsberufs das Berufsbild (dies sind die für die Berufsbildung notwendigen Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen), den Ausbildungsrahmenplan (dies ist ein Vorschlag für die zeitliche Anordnung des zu vermittelnden Berufsbildes im Rahmen der Ausbildung) und die Prüfungsanforderungen. Auf der Grundlage des Ausbildungsrah-

menplans soll unter Berücksichtigung betrieblicher, regionaler, saisonaler u.ä. Anforderungen der Ausbildungsbetrieb einen betrieblichen Ausbildungsplan erstellen.

- **Bildungsstandards.** Bei Bildungsstandards wird mit Hilfe von Kompetenzmodellen ein Zusammenhang zwischen Fähigkeiten und Aufgabenstellungen hergestellt. Mit Hilfe dieser Aufgabenstellungen soll empirisch überprüft werden, ob in einer Schülergruppe, z.B. den Schülern der Klasse 12 des beruflichen Gymnasiums, bestimmte Kompetenzen vorhanden sind. Die so erzielten Ergebnisse können jedoch nicht für individualdiagnostische Aussagen herangezogen werden (vgl. Klieme et al. 2003; Klieme 2004), sondern dienen dazu, die Leistungsfähigkeit des Systems, also im vorliegenden Fall des beruflichen Gymnasiums, zu überprüfen. – Trotzdem haben Standards eine regulierende Funktion im Hinblick auf Schule und Unterricht. Dies geschieht faktisch durch die politische Diskussion solcher large-scale-Untersuchungen wie das Beispiel der PISA-Studie zeigt, außerdem gibt es Bemühungen in den Bundesländern, neue Lehrpläne zu entwickeln, die auch auf Bildungsstandards Bezug nehmen (vgl. auch den Beitrag von Seeber und Nickolaus in diesem Teilband).
- **Lernfeldcurricula:** Wie bereits erwähnt, sind Lernfelder Teileinheiten eines Lehrplans, die sich auf berufliche Tätigkeiten (Outcomes) beziehen. Diese curricularen Einheiten werden als didaktisch aufbereitete Handlungsfelder angesehen. Lehrende sollen auf der Grundlage dieser Tätigkeitsbeschreibungen jeweils Lernsituationen entwickeln.
- **Qualifikationsrahmen (EQR/DQR):** Der Europäische Qualifikationsrahmen ist eine Vereinbarung innerhalb der Europäischen Union. Er ist in Form einer Matrix aufgebaut, bei der erwerbbar Fähigkeiten nach Bereichen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen) in acht Niveaustufen unterschieden werden. Hierauf bezogen werden nationale Qualifikationsrahmen in den Mitgliedsländern entwickelt, so auch in Deutschland der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Dieser wird auch acht Stufen umfassen und wahrscheinlich in die Bereiche Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenz (Sozial- und Selbstkompetenz) unterteilt sein. Politisches Ziel ist, dass ab 2011 alle Kompetenzen/Qualifikationen, die in Bildungsgängen der beruflichen und allgemeinen Bildung (Sekundarstufe II), in Studiengängen (Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien) oder in der Weiterbildung erworben werden genauso in diesen Rahmen eingeordnet werden wie mögliche informell erworbene Fähigkeiten. Auch dieses Instrument wird curriculare Wirkungen entfalten (vgl. hierzu Sloane 2008).

Daneben gibt es noch weitere durchaus regulierend wirkende Vorgaben. Hier wären v. a. die Prüfungen zu nennen, insbesondere zentrale Berufsabschlussprüfungen oder Prüfungen wie das Zentralabitur. Diesen ist gemeinsam, dass sie gleichsam wie ein heimliches Curriculum in die pädagogische Arbeit hineinwirken. Außerdem gibt es in einzelnen Bundesländern das Bestreben, Zentralprüfungen beim beruflichen Abitur mit Lehrplänen (und Standards) zu verbinden. Dies ist aber zurzeit ein eher programmatisches Anliegen. Es müssen noch konzeptionelle und curriculumtheoretische Untersuchungen durchgeführt werden.

Schließlich kann zusammenfassend darauf hingewiesen werden, dass die Orientierung an Input, Prozess und Output eher in einem didaktischen und bildungstheoretischen Argumentationszusammenhang steht, bei dem es um die Frage geht, wie Lernumgebungen gestaltet werden sollen, während die Orientierung am Outcome eigentlich eher auf einen arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Argumentationskontext verweist. Diese Spannung zwischen Bildung und Verwertung ist ja durchaus der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion immanent. Institutionentheoretisch geht es hier auch nicht um ein ‚entweder-oder‘, sondern um die Frage der Steuerungsperspektive: Die Orientierung an der bildungstheoretisch-didaktischen Argumentation betont den Kompetenzerwerb als etwas, was curricular zu steuern ist, während

die Frage, was dadurch bewirkt wird (Outcome), an den Pädagogen vor Ort verwiesen wird. Umgekehrt führt die Orientierung an beabsichtigten Verwendungsmöglichkeiten von Bildung dazu, dass die Fragen, wie und unter welchen Bedingungen unter Einbeziehung welcher Interventionen eine Kompetenzentwicklung stattfinden kann, in die Entscheidung der Pädagogen verlagert wird.

So kann man in der Tat feststellen, dass zurzeit ein Wechsel von einer eher inputorientierten Steuerung und Orientierung an Kontextbedingungen hin zu einer outcomeorientierten Steuerung und Orientierung an beabsichtigten Wirkungen stattfindet (vgl. van Ackeren 2003).

3 Legitimation und Entwicklung von Curricula als Institutionen

Einleitend wurde gezeigt, dass über Institutionen immer auch politische Setzungen in die pädagogische Arbeit transportiert werden. Dies ist curriculumtheoretisch eine zentrale Fragestellung, denn es geht um die Legitimation dessen, was in Unterricht und Unterweisung gemacht werden soll und darf (vgl. hierzu auch den Beitrag von Huisinga in diesem Halbband). Dabei gibt es zwei prinzipielle Betrachtungsweisen, wie diese Legitimation stattfindet: Sie kann als inhaltliche Legitimation angesehen werden. In diesem Fall wird über einen bestimmten Gegenstand, z.B. über die Zielsetzung eines Lehrplans eine Entscheidung getroffen. Auf diese Weise könnten beispielsweise Bildungsziele legitimiert werden. Dies führt in praxi zu sehr allgemeinen Formulierungen, die in Gesetzen u.ä. Eingang finden. Daneben kann aber auch eine Verfahrensweise legitimiert werden. Dies führt zur Etablierung von politischen Prozessen, Abstimmungsverfahren u.ä. die genutzt werden, um Lehrpläne, Prüfungen usw. zu entwickeln. In modernen Gesellschaften wird eine solche Verfahrenslegitimation umgesetzt, so auch in Deutschland. Dieses Prinzip kann man an der Entwicklung von Ausbildungsordnungen (AO) und Rahmenlehrplänen (RLP) zeigen:

AO werden auf Bundesebene entwickelt, demgegenüber sind RLP Ländersache. Bei der Entwicklung von AO und RLP gibt es ein vierphasiges Vorgehen (vgl. Sloane/Twardy/Buschfeld 2004, 221f.), wobei die Entwicklung der AO in der Praxis eine Art Federführung in dem Prozess hat: In einer Forschungs- und Entwicklungsphase werden von den Sozialpartnern (Arbeitgeber und Arbeitnehmer) Vorschläge für eine neue AO bzw. für die Überarbeitung einer alten AO entwickelt. Es schließt sich dann ein Vorverfahren an, in der Beauftragte verschiedener Ministerien, Vertreter des BiBB, die Spitzen und Fachorganisationen der Sozialpartner und Vertreter der KMK gemeinsam Eckdaten für die AO festlegen. Es folgt eine Erarbeitungs- und Abstimmungsphase, in der die AO für den betrieblichen Bereich unter Federführung des BiBB und unter Beteiligung der Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter entwickelt wird, während der schulische RLP durch das Ständige Sekretariat der KMK ausgearbeitet wird. Bei den RLP gilt dabei zwar idealiter das Konsensprinzip, demnach müssen alle Länder zustimmen, realiter ist jedoch ein Bundesland bei der Entwicklung der RLP federführend. Seit 1996 werden die RLP auf der Basis des Lernfeldkonzepts entwickelt. In der Erlassphase werden dann die neuen bzw. überarbeiteten Ordnungsunterlagen vom Bundesminister (AO) resp. von den Landesministern (RLP) erlassen.

Schlussbemerkung

Hier zeigen sich gegenwärtig auch Brüche von neuen Institutionen gegenüber den ‚älteren‘ und eher ‚traditionellen‘ Institutionen. Während AO und RLP über ein definiertes und legitimiertes Verfahren auf der Basis eines korporativen ‚deutschen‘ Politikmodells entwickelt werden, ent-

stehen mit Bildungsstandards und DQR neue Institutionen, die nicht immer politisch in gleicher Form legitimiert sind wie Lehrpläne, jedoch durchaus i. S. solcher Pläne Wirkung zeigen. So wurden die konzeptionellen Grundlagen der Bildungsstandards von einer Expertengruppe entwickelt (vgl. Klieme et al. 2003). Dieses Modell wurde von den Bundesländern übernommen und teilweise modifiziert. Hier findet ein Prozess der Anpassung von wissenschaftlichen Konzepten durch die Administration statt, was zugleich auch eine Verlagerung von politisch relevanten Prozessen in die Bildungsbürokratie bedeutet. Der DQR wurde hingegen stärker von den politischen Akteuren gestaltet, hier zeigt sich aber ein deutliches Übergewicht von betrieblichen und Bundesvertretern im Entwicklungsprozess zu Lasten von schulischen und Ländervertretern.

35| Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug Tade Tramm und Lothar Reetz

1 Systematische Rekonstruktion der Lernfeldinnovation vor dem Hintergrund curriculumtheoretischer Kategorien

Mit der Einführung des Lernfeldkonzepts werden tradierte Muster des Berufsschulunterrichts radikal in Frage gestellt. Ziele, Inhalte und Methoden des beruflichen Lernens sollen grundlegend neu justiert werden. Systematisch sind damit aus curriculumtheoretischer Sicht drei große Problemfelder angesprochen (vgl. dazu Künzli 1975; Rülcker 1976):

(1) *Legitimations- und Akzeptanzprobleme* stellen sich umso stärker, je mehr eine Innovation mit der bisherigen Praxis bricht, je radikaler und umfassender sich diese verändernd auf die Praxis der Betroffenen auswirkt und eine Veränderung ihrer Orientierungs- und Handlungsmuster einfordert. Der Begriff der Legitimation spricht an, ob eine Maßnahme von den davon Betroffenen als rechtmäßig und damit als für sie verbindlich akzeptiert wird. Legitimation entsteht dabei entweder „naturwüchsig“ oder sie muss „sozialtechnologisch“ erzeugt werden. Letzteres ist insbesondere dort notwendig, wo die gewachsene Legitimation bestehender Strukturen brüchig wird oder wo starke Innovationen einen besonderen Legitimationsbedarf begründen. Je stärker die Veränderung, desto höher ist der Legitimationsbedarf (Zedler 1975, 97f.). Hierbei sind drei Grundformen der Erzeugung von Legitimation zu unterscheiden (vgl. Rülcker 1976): Erstens die *Legitimation durch Verfahren*, bei der eine Entscheidung dann als legitimiert gilt, wenn sie „legitim“, das heißt nach einem vorher vereinbarten Verfahren regelgerecht zustande gekommen ist. Zweitens die *diskursive Legitimation*, bei der idealtypisch die Zustimmung der Betroffenen zu einer Entscheidung über einen Austausch von Argumenten herbeigeführt werden kann. Moderne Legitimationsverfahren kombinieren diese beiden Ansätze, indem sie von

einer verfahrensmäßig legitimierten Entscheidung fordern, dass diese mit den Grundrechten vereinbar sein muss. Ein dritter Legitimationsmodus besteht schließlich in der *Legitimation durch Beteiligung der Betroffenen*, bei der die Entscheidungen selbst soweit wie möglich an die Betroffenen delegiert werden.

Mit dem Begriff der *Akzeptanz* wird demgegenüber die psychologische Seite dieses Prozesses betont. Akzeptanz ist dann gegeben, wenn eine Entscheidung nicht nur als rechtmäßig hingenommen wird, sondern auch als verbindlich für das eigene Tun angenommen und umgesetzt wird. Mit dem Lernfeldkonzept werden die drei Legitimationsmodi kombiniert. Die Rahmenvorgaben der Kultusministerkonferenz (1996, zuletzt modifiziert 2007) sind durch die Legitimität der Kultusministerentscheidungen gedeckt, sie beziehen sich auf den normativen Bildungsauftrag der Berufsschule und spiegeln weithin Prinzipien wider, die im Fachdiskurs auf breite Zustimmung stoßen. Die konkrete Umsetzung dieser Prinzipien – und damit auch das Ausmaß, in dem diese das Handeln der Betroffenen tatsächlich verändern – wird den Lehrern und den Kollegien vor Ort überlassen. Das konkrete Ausmaß der Innovation hängt somit von der Fähigkeit der einzelnen Schule ab, hierfür Legitimation – oder subjektiv gewendet: Akzeptanz – vor Ort zu gewinnen. Hierfür wiederum ist die Qualität der konkret-situationsbezogenen Diskussionen über das Lernfeldkonzept in den Kollegien von zentraler Bedeutung. Jede Diskussion über curriculare Entscheidungen muss zwei zentrale argumentative Aspekte klären, die im Folgenden diskutiert werden: Das *Norm- und Rechtfertigungsproblem* auf der einen Seite und das *Begründungsproblem* auf der anderen Seite.

(2) Curriculare Entscheidungen betreffen Festlegungen von Lernzielen, Lerninhalten und Methoden des Unterrichts. Diese werden sich immer an einem Bildungsziel oder einem Qualifizierungsauftrag zu orientieren haben und sie werden dabei einer Idee von gesellschaftlicher Nützlichkeit oder individueller Verwirklichung des Subjekts folgen. Wir gehen davon aus, dass über solche grundlegenden Zielentscheidungen rational zu verhandeln ist, dass sie also weder willkürlich gesetzt werden dürfen, noch aus philosophischen Grundannahmen logisch abgeleitet werden können. Allerdings wissen wir zugleich, dass solche Entscheidungen über Bildungsziele nicht empirisch als „wahr“ oder „falsch“ zu erweisen sind, was zu der Frage führt, wie Bildungsziele als pädagogische Normen *gerechtfertigt* werden können (vgl. König 1975b).

(3) Schließlich stellt sich die curriculumtheoretisch zentrale Frage nach dem curricularen *Begründungszusammenhang*, also danach, wie ein rationaler Zusammenhang zwischen solchen normativen Grundannahmen und den konkreten unterrichtlichen Entscheidungen hergestellt werden kann? Konkrete Entscheidungen lassen sich nicht logisch aus allgemeinen pädagogischen Normen ableiten, weil letztere notwendig abstrakt sind und weil (logisch) aus abstrakten Aussagen keine konkreten Aussagen deduziert werden können (Meyer 1972). Umgekehrt ist es allerdings möglich zu zeigen, dass bestimmte Lerninhalte mehr oder weniger geeignet sind, definierte Ziele, also etwa die berufliche Handlungs- und Urteilsfähigkeit, zu fördern.

2 Ziele und Inhalte des Unterrichts als zentraler Entscheidungsbereich: Die curriculare Programmatik Robinsohns

Die Diskussion um den Lernfeldansatz oder allgemeiner gesagt, um die Gestaltung beruflicher Curricula ist nur vor dem Hintergrund der Curriculumsdiskussion der 1970er und 80er Jahre einzuordnen und zu verstehen. Ihr Ausgangspunkt war eine schmale Schrift von Saul B. Robinsohn (1967) zur „Bildungsreform als Revision des Curriculum“, in der er postulierte, dass unter