

6 Makrodidaktik

33| Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen Peter F. E. Sloane

Ausgangsfrage: Was ist Makrodidaktik?

Wenn man allgemein die Frage stellt, was Lehrerinnen und Lehrer eigentlich genau machen, so ist sehr oft zu hören, auch zum Teil von den Lehrenden selbst: Lehrer unterrichten. Sie bereiten Unterricht vor und überprüfen den Unterricht. Oft wird angemerkt: Sie kümmern sich um Schüler usw. Diese Fragen kreisen um den Bereich der *Mikrodidaktik*, der in Kapitel 5 eingehend betrachtet wird und der auch in sich deutlich komplexer ist.

Als relativ stabiles Merkmal findet man in der Literatur zur betrieblichen Bildung, zur beruflichen Didaktik, zur Erwachsenenbildung als Beschreibung für „*Makrodidaktik*“ die Hinweise, dass es um institutionelle und organisatorische Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens (vgl. Brauckmann 1993), um Bildungsmanagement unter Berücksichtigung curriculärer Vorgaben (vgl. Siebert 2000), um Lernkontexte und -angebote (vgl. Faulstich 1996, 293) oder allgemein um organisatorische und administrative Voraussetzungen der pädagogischen Arbeit (vgl. Hölterhoff/Becker 1986, 66f.) ginge.

Zusammenfassend kann man daher festhalten: Während Mikrodidaktik sich auf Fragen der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen bezieht, die i. d. R. in institutionellen und organisatorischen Kontexten stattfinden, bezieht sich Makrodidaktik auf die Gestaltung eben dieser Kontexte. Damit ist v. a. auch die Festlegung curriculärer Vorgaben einbezogen. Auf diese Gestaltungsfrage bezieht sich das vorliegende Kapitel.

1 Fallbeispiel: Lernfeld-Curricula

1.1 Curriculummodell

Das triviale Curriculummodell
„Curricula“ sind Vereinbarungen, Leitgedanken über die betriebliche oder schulische Bildungsarbeit, über Unterrichts- und Unterweisungsinhalte, Unterrichtsprinzipien, Prüfungsvorgaben etc. Es handelt sich um politisch gewollte Vorgaben für die pädagogische Arbeit, um (hand-

lungsleitende) „Institutionen“, die v. a. auch in einem ordnungspolitischen Kontext der jeweiligen Lernorte betrachtet werden müssen.¹

Seit der curriculumtheoretischen Wende werden dabei insbesondere Ansprüche an eine empirische Fundierung der pädagogischen Arbeit formuliert. Ausgelöst durch Saul B. Robinsohn (1967, 45) zielte die Curriculumforschung auf die Identifikation zentraler Qualifikationen und darauf aufbauend die Objektivierung solcher Bildungsinhalte, die den entsprechenden Qualifizierungsprozess fördern können. Es ging um eine genaue Analyse der Lebenssituation und deren Entwicklung sowie die Überführung dieser Befunde in curriculare Vorgaben für die pädagogische Praxis. Im 1975 von Karl Frey herausgegebenen Curriculum-Handbuch werden eine Vielzahl von Beiträgen zur Qualifikationsermittlung (vgl. u.a. Santini 1975; Isenegger 1975) und zu deren didaktischer Auswertung (vgl. z.B. Achtenhagen 1975) zusammengestellt. Die didaktisch akzentuierte Curriculararbeit war dabei von der Vorstellung geprägt, die curricularen Vorgaben nicht als funktionalistisch reduzierte Übernahme von Qualifikationsanforderungen zu begreifen, sondern eine bildungstheoretische und didaktische Re-Interpretation vorzunehmen, die sich in entsprechenden Struktur- und Konstruktionsprinzipien für Lehrpläne niederschlug (vgl. hierzu Lipsmeier 2000a).

Eine so verstandene Curriculumentwicklung basiert auf der Annahme einer Identifizierbarkeit und curricular eindeutigen Abbildbarkeit von Bildungsinhalten und -ideen in einem Curriculum. Diesem Ansatz folgend, lassen sich durchaus objektivierbare Lehrpläne entwickeln. Zugleich ist es möglich, eine wissenschaftliche Curriculumforschung zu begründen, die auf der Erfassung der Lebensweltanforderungen – durch wissenschaftliche Organisationen – basiert und über entsprechende Verfahren zu ‚guten‘ Lehrplänen gelangt, die von den jeweiligen Organisationen der Praxis schließlich nur noch umgesetzt werden müssen.

Neben einer solchen, eher zentral organisierten Curriculumentwicklung ist aber auch die Frage der Rezeption dieser Vorgabe von Bedeutung. Denn die Implementation von curricularen Vorgaben ist zugleich immer auch mit deren Veränderung im Anwendungszusammenhang verbunden (vgl. Kremer 2003; Sloane 1992). Es stellen sich daher Fragen bezüglich der Curriculumrezeption.²

Die nicht-triviale Curriculararbeit: produktive Lehrplanrezeption

Bereits in den 1970er Jahren thematisiert Wolfgang Klafki (1975) im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten den Gesichtspunkt einer schulnahen Lehrplanentwicklung. Demnach sollen auf Landesebene lediglich Rahmenvorgaben gemacht werden, die es dann schulspezifisch zu präzisieren gilt. In einem solchen Fall werden curriculare Vorgaben als Ausgangspunkt einer evaluativ-konstruktiven Arbeit (vgl. Tramm 1992) angesehen. Zur Sicherung curricularer Standards wird den Lehrenden und deren Qualifikation eine entscheidende Bedeutung beigemessen (vgl. Tramm 1996; vgl. zusammenfassend Steinemann/Gramlinger 2003). So muss nach den Rezeptionsmustern in Schulen gefragt werden.

„Rezeption“ wird nicht als re-produktiver, sondern als produktiver Vorgang (vgl. Sloane 1992) definiert, bei dem der Rezipient eine Vorgabe im Kontext seiner Erfahrung interpretiert. Bezogen auf die Lehrplanarbeit spreche ich daher von „produktiver Lehrplanrezeption“, um den gestalterischen Anteil bei der Interpretation herauszustellen. Dieser ist durch eine Anpassung des Lehrplans an die schulische Arbeit gekennzeichnet. Es gibt zwei Gestaltungsparameter: Die Situation, für die das Curriculum gedacht ist, und das Curriculum selbst.

¹ ... was in dem Beitrag von Sloane thematisiert wird.

² Vgl. den Beitrag von Buschfeld und Kremer in diesem Kapitel.

Somit ist die produktive Lehrplanrezeption ein curricularer Ansatz, „bei dem in einem Rahmen-curriculum allgemeine Vorgaben gemacht werden, die dann in der jeweiligen Bildungsorganisation (Berufsschule, Berufskolleg, Fachschule etc.) präzisiert werden müssen“ (Sloane 2001, 194; Klafki 1975).

Lehrpläne sind in diesem Modell als Kommunikationsmedium anzusehen. Über Curricula kommunizieren Lehrplanentwickler und -verwender miteinander. Es gibt einen Produktions- und einen Rezeptionshorizont. Die Kommunikation wird durch den Empfänger gesteuert (vgl. Moltenhauer/Rittelmeyer 1977; Sloane 1992); er hat eine Interpretationsübermacht! Dies bedeutet, dass zum einen der Rezipient über die Deutung des Lehrplans entscheidet. Auf der anderen Seite impliziert dieser Zugang, dass die Produzenten von Lehrplänen die zu erstellenden Curricula immer auch unter dem Gesichtspunkt sehen müssen, wie diese von Rezipienten gedeutet werden können und sollen. Somit kommt es nicht mehr vorrangig darauf an, objektivierende Lehrpläne zu generieren. Der Fokus liegt vielmehr auf deren Implementation. Diese ist ein noch wenig elaborierter komplexer Prozess der Genese von Lehrplänen in Schulen, und zwar auf der Grundlage von Rezeptionsmustern.

1.2 Produktive Lehrplanrezeption im Rahmen des Lernfeldkonzepts

Strukturmerkmale der Lernfeldcurricula

Lernfelder beziehen sich auf Tätigkeitsfelder. In der so genannten KMK-Handreichung zur Entwicklung von Lernfeldcurricula werden sie als didaktisch aufgearbeitete Handlungs- bzw. Tätigkeitsfelder (vgl. KMK 1996; Sloane 2001, 198) bezeichnet, wobei offen gelassen wird, was unter einer solchen didaktischen Aufbereitung zu verstehen ist. Genau genommen werden berufliche Aufgabenstellungen beschrieben. Sie sollen kompetenzbasiert sein und verweisen darauf, was ein Lerner nach Absolvieren des Lernfeldes im beruflichen Handlungsraum tatsächlich können soll. Dies wird durch eine Zielformulierung ausgedrückt. Daneben werden inhaltsbezogene Angaben (=inhaltliche Unterfütterung der Ziele) gemacht, die eine Interpretationshilfe darstellen, sowie Zeitrichtwerte vorgegeben (vgl. auch Embacher/Gravert 2000; Herrmann/Illerhaus 2000).

Im Lernfeldkonzept werden dabei zwei Kompetenzbegriffe verwandt:

Es gibt zum einen die oben erwähnte kompetenzbasierte Zielformulierung.

Zum anderen wird in den jeweiligen Vorbemerkungen zu Lernfeld-Lehrplänen als Leitziel die berufliche Handlungskompetenz ausgewiesen, die sich als Fach-, Human- und Sozialkompetenz entfalten soll (vgl. Bader 2000)³.

Der erste Kompetenzbegriff entspricht dem angelsächsischen Konzept der competency und ließe sich i. S. einer outcome-Perspektive als spezielle Fähigkeiten interpretieren, während der zweite dem angelsächsischen Modell der competence nahe kommt. Diese wäre ganzheitlich und generisch zu interpretieren, und zwar i. S. einer grundlegenden Disposition, die es dem Einzelnen ermöglicht, in Situationen sachgerecht und ethisch richtig (=adäquat) zu handeln.

Michael Eraut (1994, 174) schreibt zu den beiden Kompetenzbegriffen:

„... we should note a useful distinction in the American literature between the term ‚competence‘, which is given a generic and holistic meaning refers to a person’s capacity, and the term ‚cometency‘, which refers to specific capabilities“.

³ Darauf gehen Tramm/Reetz im Zusammenhang mit der Rechtfertigungsthematik und dem Deduktionsproblem näher ein.

Entwicklung von Lernsituationen

Laut KMK-Konzept sollen auf der Grundlage von Lernfeldern Lernsituationen entwickelt werden, die als (a) Lerngegenstände und als (b) Rekonstruktionen beruflicher Tätigkeiten angesehen werden können:

Ad (a) – Lernsituationen sind Lerngegenstände

Geht man vom Implikationszusammenhang von Entscheidungsbereichen wie Thematik, Methodik und Medien in traditionellen Didaktikmodellen aus, so wäre eine Lernsituation eine spezifische Form, die Thematik zu strukturieren. Es handelt sich also um eine durchaus traditionelle Idee der Aufarbeitung eines Lerngegenstands, wobei dieser dann wiederum in eine Prozessplanung eingebracht werden muss und mithin auch methodische Überlegungen einzubeziehen wären.

Geht man von komplexen Lehr-/Lernarrangements aus, so kann man diese nicht mit Lernsituationen gleichsetzen. Vielmehr müssen immer Interventionsstrategien der Lehrenden mit einbezogen werden (vgl. Sloane 2003). Demgegenüber stellt eine Lernsituation ein Lernangebot dar. Lehrkräfte entwickeln solche Angebote. Es handelt sich um Repräsentationen des Lerngegenstandes.

Ad (b) – Lernsituationen als Rekonstruktionen einer beruflichen Tätigkeit

Die Besonderheit der „Lernsituationen“ besteht darin, dass es sich um von Lehrkräften geschaffene Repräsentationen eines Lerngegenstandes handelt, der sich auf einen Tätigkeitsbereich bezieht. Ziel ist es, diese berufliche Tätigkeit dem Lerner mit einer didaktischen Absicht näherzubringen, die es diesem ermöglicht, sich mit der beruflichen Tätigkeit als Gegenstand auseinanderzusetzen. „Lernsituationen“ sind daher Settings, um problembezogene Aktivitäten von Lernenden zu ermöglichen (Handlungsrahmen). Sie können über die Merkmale (1) Handlungsraum, (2) Handlungsprozess und (3) Handlungsergebnis ausdifferenziert werden (vgl. Buschfeld 2003; Sloane 2003, 2005, 52ff.).

Der Handlungsraum stellt den Lernkontext dar, in dem es um die zu bearbeitende Problemstellung sowie materiale und personale Vorgaben für die Lernsituation geht. Hierfür entwickeln Lehrende Materialien (Unterlagen, Folien, Merkblätter, Aufgabenbeschreibungen etc.), die sie gezielt einsetzen. Zugleich sind sie als Person Bestandteil des Lernerkontextes. Sie können hier mit Lehrerinputs, Rollenspielen u.ä. wirken. Lehrer als Rollenspieler können im Lernkontext Kunden, Vorgesetzte usw. ‚spielen‘.

Der Handlungsprozess bezieht sich auf Lern- bzw. Arbeitsphasen des Unterrichts. Hierbei kann man sich auf das Konzept der vollständigen Handlung oder auf Problembearbeitungsprozesse beziehen.

Das Handlungsergebnis finalisiert die Aktivitäten der Lerner. Unterrichtsvorgaben wie Dokumentationen erstellen, Ergebnisse einem Gremium oder Vorgesetzten zu präsentieren, stellen wichtige ‚Endpunkte‘ und ‚Meilensteine‘ in den Arbeits- und Lernprozessen dar.

Bildungsgangarbeit

Die Offenheit der Lernfelder führt dazu, dass eine Vielzahl von Aufgaben, wie die Rekonstruktion der beruflichen und fachlichen Hintergründe, die Erarbeitung von Lernsituationen, deren sequenzielle Zusammenführung in einem abgestimmten Schulcurriculum usw. (vgl. Kremer/Sloane 2000; Sloane 2003) in schulische Arbeitsgruppen verlagert werden. Zugleich wird sichtbar, dass es nicht um die Entwicklung einzelner Unterrichtsstunden, sondern um Bildungsgangarbeit als makrodidaktische Fragestellung geht (vgl. Buschfeld 2003).

Diskursive Maßnahmenplanung

Lernsituationen werden nicht aus Lernfeldern abgeleitet, sondern vielmehr von einer Lehrkräftegruppe im Diskurs entwickelt. Von dieser Warte aus betrachtet, gibt es keine objektiv richtige oder allgemein ‚die‘ vorbildliche Umsetzung eines Lernfeldes in eine Folge von Lernsituationen. Vielmehr wird ein Bündel von Maßnahmen auf der Grundlage der im Diskurs angeführten Argumente von der Gruppe beschlossen. Lernsituationen oder Maßnahmenbündel sind daher dialogdefinit plausibel und damit gültig, sinnvoll etc. Dieser Prozess wird hier als diskursive Maßnahmenplanung bezeichnet: Die Gruppe muss festlegen, was sie wann, wie und warum macht. Dies ist nicht gleichzusetzen mit Gruppenwillkür. Vielmehr liegt es an der Professionalität der Gruppe, Verfahren zu finden, um ihre Arbeit demokratisch und transparent sowie wissenschaftlich abgesichert durchzuführen. Die Voraussetzung hierfür ist, dass die Gruppe ihr Vorgehen als eine experimentell-wissenschaftliche Arbeit begreift, sie aus rationalen Kriterien heraus begründet und ihre eigene Arbeit als Forschungsgegenstand ansieht (vgl. Altrichter/Posch 1998).

1.3 Zwischenergebnis

Lernfeldcurricula als leitendes Beispiel verweisen auf einige zentrale makrodidaktische, einschließlich curriculumtheoretische Fragestellungen:

1. Lernfeldcurricula geben normativ (a) ein Leitziel und (b) eine Auswahl als relevant erachteter Tätigkeiten (Lernfelder) vor. Es stellt sich die Legitimationsfrage und die Frage, welche Tätigkeiten in welcher (aufgearbeiteten) Form in den Lehrplan Eingang finden sollen. Dies sind curriculumtheoretische Fragen der Lehrplanschneidung⁴. Es geht aber auch darum, wie man die ‚richtigen‘ zukunftsweisenden Tätigkeiten für einen Lehrplan herausarbeiten kann, ohne zugleich in eine naive Rezeption von Arbeitsplatzanforderungen zu verfallen⁵.
2. Lehrpläne sind Mittler zwischen politischen Setzungen und konkreter pädagogischer Arbeit⁶. Hier muss dabei durchaus näher untersucht werden, wie der institutionelle Aufbau beruflicher Bildung sich in der Entwicklung und Umsetzung von Lehrplänen niederschlägt⁷.
3. Die Orientierung an Lernfeldern ist zugleich die Umsetzung eines curricularen Gestaltungsprinzips, nämlich der Situationsorientierung. Dies ist eine Setzung. Es hat eine Entscheidung für einen bestimmten Lehrplantypus stattgefunden. Dabei geht es konzeptionell immer um die Frage, nach welchen Kriterien Lehrpläne strukturiert werden können⁸.
4. Es wird deutlich, dass es um die Rezeption vorhandener Lehrpläne geht und sich daher immer die Frage der Implementation von Lehrplänen und ihrer Konkretisierung in Bildungsorganisationen stellt⁹.
5. Schließlich zielen Lehrpläne auf Bildung respektive auf die Förderung von Kompetenzen. Damit stellt sich die Frage nach der Konkretisierung der Zieldimension und der Evaluation vorhandener Curricula¹⁰. Zugleich kennzeichnet dies eine Schnittstelle zur Mikrodidaktik. Über die Diagnose von Kompetenzen respektive der Messung von Kompetenzentwicklungen können indirekt immer auch Aussagen getroffen werden, ob und in welcher Weise Curricula erfolgreich im allgemeinen und – auf mikrodidaktischer Ebene – in der konkre-

4 ... was Gerdsmeier in seinem Beitrag in diesem Kapitel näher analysiert.

5 ... worauf u.a. Huisinga und in Teilen Tramm/Reetz in ihren Beiträgen eingehen.

6 ... wie auch die Beiträge von Huisinga und Gerdsmeier illustrieren.

7 ... was im Beitrag von Sloane erörtert werden wird.

8 ... wobei im Beitrag von Tramm/Reetz sehr genau aufgearbeitet wird, welche curriculumtheoretischen Gestaltungsüberlegungen hier zur Anwendung kommen. Im Beitrag von Gerdsmeier werden hierzu noch weitergehende Informationen gegeben.

9 ... was in den Ausführungen von Buschfeld/Kremer näher beleuchtet wird.

10 ... worauf Euler/Metzger eingehen.

ten Umsetzung waren. Dies macht es erforderlich, empirische Verfahren zur Evaluation lernfeldorientierter Curricula und ihrer Effekte zu entwickeln¹¹.

2 Bildungsgangarbeit als Curriculumrezeption

Über die Notwendigkeit eines Managements von Bildungsgangarbeit wird bereits seit einigen Jahren diskutiert (siehe exemplarisch Sloane 2003; als Erwiderung auch Reinisch 2003; siehe auch Sloane/Dilger/Krakau 2008c, 361f.). Die Förderung von Kompetenzentwicklungsprozessen von Schülerinnen und Schülern muss auf der Grundlage einer makrodidaktischen Planung stehen, die einen Struktur- und einen Prozessaspekt aufweist.

Bildungsgangarbeit auf der Grundlage eines Strukturmodells

Ohne hier eine neue tiefgehende Analyse der Organisation Schule vorzunehmen (vgl. hierzu exemplarisch Buschfeld 1994; Hasenbank 2001; Hertle 2007), ist es sinnvoll, ein Management von Bildungsgängen und deren Struktur zu betrachten.

Eine erste Annäherung soll über das in Abbildung 1 dargestellte und nachstehend beschriebene Strukturmodell erfolgen (vgl. Sloane 2004a, 47ff.). Das Strukturmodell umschließt mit den vier Merkmalen (1) Leitbild, (2) Ressourceneinsatz, (3) Didaktisches Modell und (4) einem Evaluationskonzept die planerischen Tätigkeiten auf Makro- und Mikroebene des Bildungsgangmanagements.

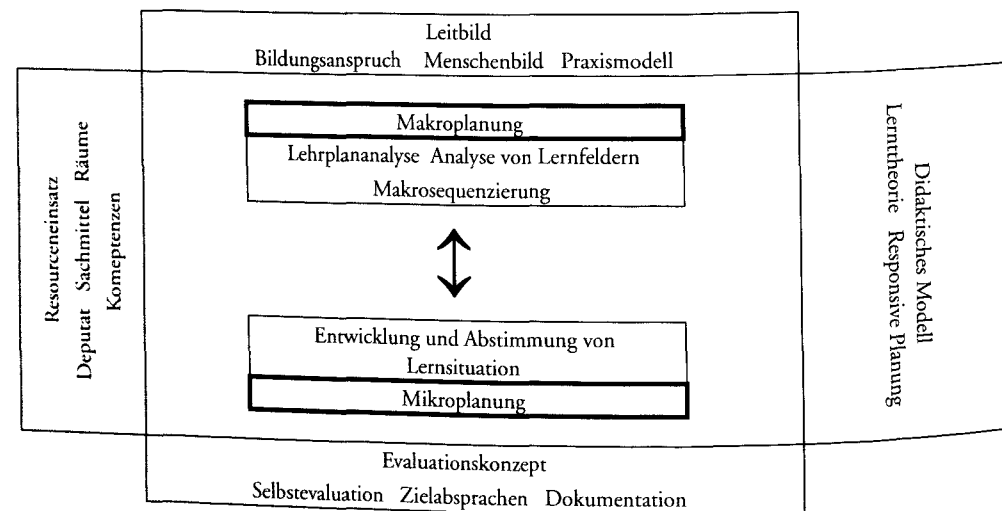


Abb. 1: Bildungsgangmanagement als Strukturmodell (in Anlehnung an Sloane 2004, 49)

Ohne dieses Strukturmodell an dieser Stelle differenziert erörtern zu können (vgl. weitergehend Sloane 2004) kann doch zusammenfassend festgehalten werden, dass Lehrkräfte in der Bildungsgangarbeit spezielle Strukturaspekte wie das didaktische Modell, das Leitbild des Bildungsganges, das Evaluationskonzept unter Berücksichtigung von Ressourcenvorgaben und -anforderungen präzisieren müssen. Hierbei greifen sie auf Ordnungsmodelle wie Lehrpläne zurück und interpretieren diese.

¹¹ ... was in dem Beitrag von Nickolaus/Seeber aufgezeigt wird.

Bildungsgangarbeit als prozessbezogenes Bildungsgangmanagement

Ich gehe davon aus, dass es erforderlich ist, von innerschulischen Arbeitsprozessen auszugehen, die von Lehrkräfte- bzw. Bildungsgangteams bewältigt werden müssen. Dabei wird im Fokus der Bildungsgang als organisatorische Einheit in den Blick genommen. „Bildungsgangarbeit“ bezieht sich so auf die didaktisch-organisatorische Gestaltung von Bildungsgängen. Es soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass sich die pädagogische Arbeit keinesfalls in der Planung, Durchführung und Evaluation von einzelnen Unterrichtsstunden erschöpft. Vielmehr ist es erforderlich, Lehr-/Lernsequenzen in einem längeren Zeitzusammenhang konzeptionell zu entwickeln, umzusetzen und zu evaluieren (vgl. Sloane 2007c).

Es geht darum, dass – wie in Abbildung 2 gezeigt – Lehrkräfte auf der Grundlage eines erstellten Bildungsgangkonzeptes (vgl. Sloane 2010)

- eine Analyse des Lehrplans vornehmen müssen (curriculare Analyse),
- eine didaktische Jahresplanung erarbeiten,
- den Lerngegenstand modellieren und sequenzieren,
- komplexe Lehr-/Lernarrangements entwickeln und
- Evaluationsverfahren einsetzen, um sowohl die individuelle Kompetenzentwicklung der Lernenden als auch den Erfolg der durchgeführten Maßnahmen festzustellen.

Zwischenergebnis

Die Abbildung 2 zeigt auch, dass es sich bei der Bildungsgangarbeit um ein Prozessmodell handelt, in dem einzelne Arbeitsphasen festgelegt werden. In diesen Phasen geht es darum, curriculare Vorgaben zu einem Bildungsgang zu verdichten; hierbei zeigt sich, wie sich die in Abschnitt 1 dieses Beitrages aufgezeigten Verlagerungen auf schulischer Ebene umsetzen. So gesehen ist es notwendig, zwischen den Lehrplan-Vorgaben und den mikrodidaktischen Prozessen eine Arbeitsebene vorzusehen, die als Bildungsgangarbeit bezeichnet werden kann.

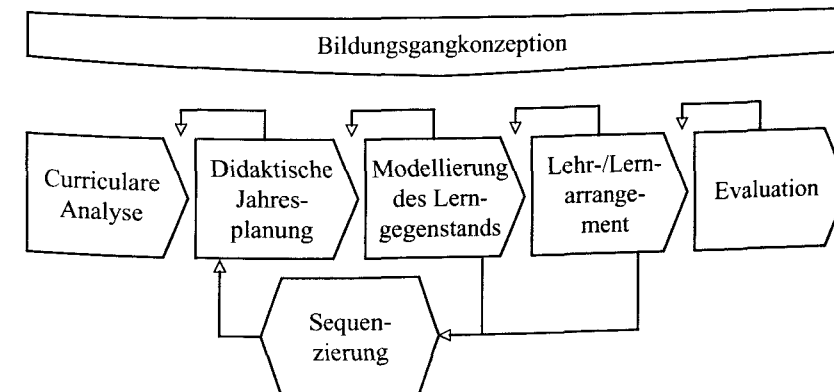


Abb. 2: Bildungsgangarbeit als Prozessmodell (Sloane 2007a, 482)

3 Zukünftige Fragestellungen und zukünftiger Entwicklungsbedarf

Das Lernfeldcurriculum ist als einleitendes Beispiel gewählt worden. Es hat eine exemplarische Funktion und ist insofern von besonderer Bedeutung, als man historisch einen Wandel von einem eher sachlogischen und inputorientierten zu einem anwendungs- bzw. outcomeorientierten Curriculumtypus beobachten kann (vgl. hierzu Clement 2003). Hierbei wird zusehends auch

die didaktische und bildungstheoretische Verankerung des Lehrplans auf der Ebene der Lehrplangentwicklung 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	Konzeption, Förderung und Diagnose von Kompetenz; Fragestellung: Kompetenzmessung
Makroebene	Lehrpläne, Bildungsstandards, Prüfungsordnungen etc.	„Kompetenzbasierte“ Institutionen	
	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 Nickolaus 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.