

---

# **Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik**

Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck · Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer

**Fachbereich Rechts- und Wirtschaftswissenschaften**

○ Reihe: Arbeitspapiere WP ○

---

52

Klaus Beck

## **Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa - Professionalisierung im Kompetenzkorsett?**

JOHANNES GUTENBERG-UNIVERSITÄT MAINZ



## **Herausgeber:**

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik  
Univ.-Prof. Dr. Klaus Beck  
Univ.-Prof. Dr. Klaus Breuer  
Fachbereich 03: Rechts- und Wirtschaftswissenschaften  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz  
Welderweg 9  
D-55099 Mainz  
Telefon: +49 6131 392-2009; Telefax: +49 6131 392-2095  
email: beck@uni-mainz.de  
klaus.breuer@uni-mainz.de

Beck, K. (2005): *Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung im Kompetenzkorsett?*

Als Kurzfassung publiziert in Zöllner/Eckert (Hrsg.), Beiträge zur Tagung der AG BFN am 19./20. September 2005 an der Universität Erfurt.

## **© Copyright**

Alle Arbeitspapiere der Reihe „Arbeitspapiere WP“ sind einschließlich Graphiken und Tabellen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Herausgebers unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Microverfilmungen und Einspeicherung auf elektronische Datenträger.

Die Arbeitspapiere stehen auch als Download zur Verfügung: <a href="http://www.wipaed.uni-mainz.de/beck/publicat/Frame_Publikationen.htm">http://www.wipaed.uni-mainz.de/beck/publicat/Frame_Publikationen.htm</a>
---

**KLAUS BECK**

**Standards für die Ausbildung von  
Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung  
im Kompetenzkorsett?**

# Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Europa – Professionalisierung im Kompetenzkorsett?

## 1. Die Problemlage

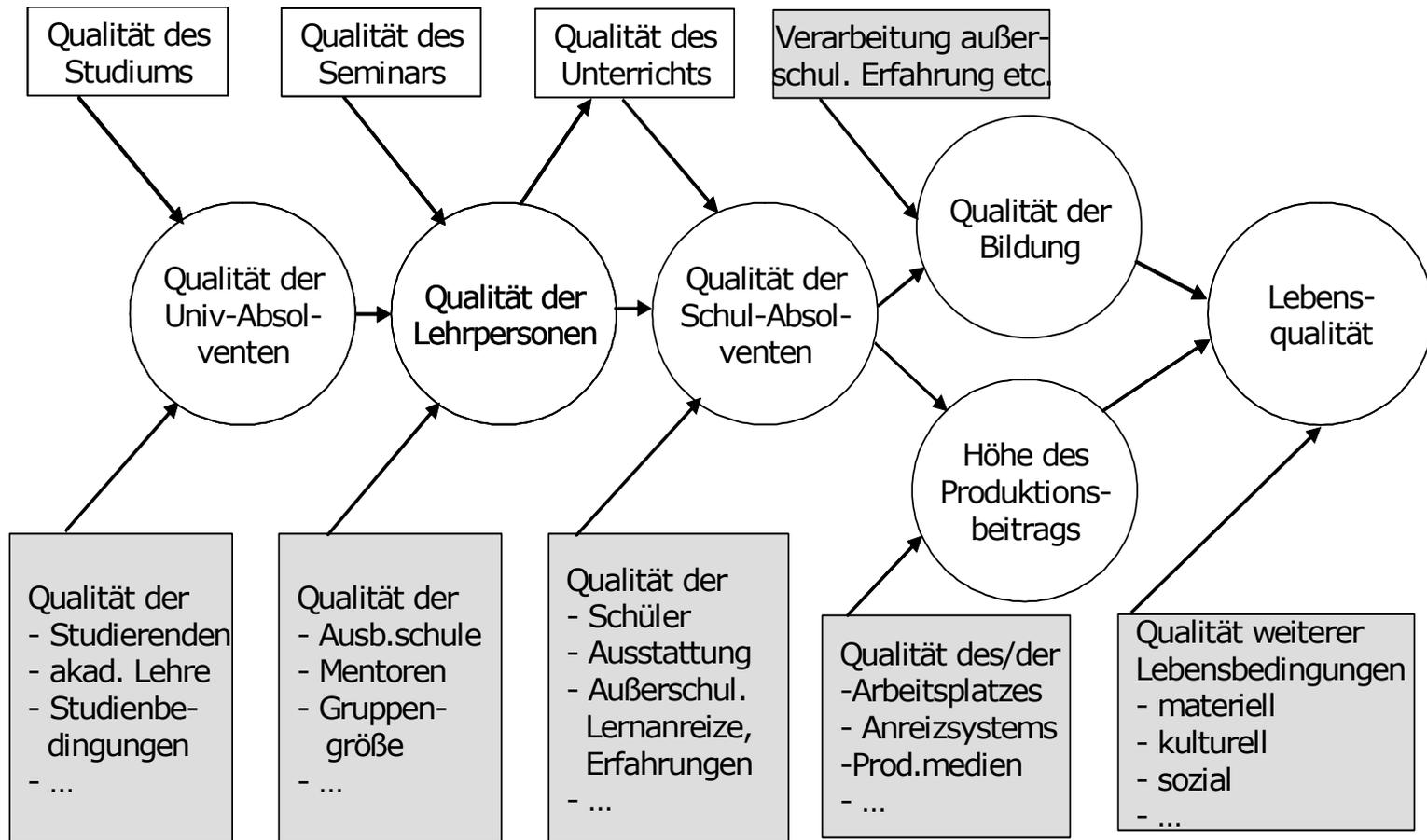
Im Zuge der bildungspolitischen Entschlüssen, Beschlüsse und Vereinbarungen, wie sie mit den Namen der Städte Lissabon, Kopenhagen und Bologna assoziiert werden, ist auch die Frage nach der Qualität der Lehrerausbildung ins „europäische Bewusstsein“ aufgestiegen. Ob man diesen Aufstieg als Relevanzgewinn begrüßen oder aber als intellektuelle Fehlallokation beklagen soll, hängt selbstverständlich von den Kriterien und Interessen ab, auf die dieser Vorgang zurückbezogen wird. Dass europäisch motivierte Zugriffe *auf* und Eingriffe *in* nationale Rechts- und Traditionskulturen nicht *per se* zum allseitigen Vorteil ausschlagen, wissen wir spätestens seit dem Inkrafttreten der viel zitierten und unter diesem Aspekt keineswegs untypischen Bananenverordnung.<sup>1</sup> Die französische und niederländische Ablehnung des europäischen Verfassungsentwurfs im Mai/Juni 2005, wie immer sie beim einzelnen motiviert gewesen sein möge, hat neuerdings hinreichend deutlich gemacht, dass jedenfalls – gegeben bestimmte Kriterien und Interessen – längst nicht alle europäischen Menschen so zu Brüdern gemacht werden wollen, wie bestimmte „Berufseuropäer“ es sich vorstellen.

Trotz dieser keineswegs konsensuellen Stimmungs- und Beschlusslage betreiben die zuständigen Politiker – mit ganz besonderer Verve die deutschen – eine konsequente Europäisierung des gesamten Bildungswesens. Motiviert wird der Veränderungsbedarf hierzulande vor allem mit den ungünstigen Resultaten der zurückliegenden internationalen *large scale assessments*, die in der Tat wenig schmeichelhaft ausgefallen sind. Reformmaßnahmen, die sich auf die Lehrerausbildung richten, werden unter Rekurs auf eine Zusammenhangsvermutung gefordert, die – im Stile einer Kausalkette – abgekürzt etwa folgendermaßen lautet (Abb. 1: weiße Felder): „Bessere Lehrerausbildung führt zu besserer Lehrerqualität – führt zu besserem Unterricht – führt zu besserer Schülerleistung – führt zu besserer Produktivität (i.S. ökonomischen Wohlstandes) *und* höherer Bildung – führt zu höherer Lebensqualität.“ Diese Zusammenhänge, die in der Tendenz sicherlich durchaus so bestehen können, sind in der Ausbildungswirklichkeit jedoch keineswegs in dieser Weise linear, sondern vielfach mit weiteren relevanten Faktoren vernetzt und können darüber hinaus in Wechselbeziehungen unterschiedlicher Art gebrochen werden (vgl. Terhart 2000, 155). Ein bildungspolitischer Eingriff an einer bestimmten Stelle der langen Wirkungskette wird daher nicht unvermittelt auf das gewünschte Ergebnis durchschlagen (vgl. ähnlich Wilbers 2004, 3, 6). Jede Station der skizzierten Kausalkette unterliegt nämlich in ihrer Ausprägung dem Einfluss von weiteren Funktionen (vgl. Cochran-Smith 2005, 5-7, 11; Abb. 1: graue Felder). So hängen etwa „bessere Schülerleistungen“ nicht allein von der „Lehrerqualität“ ab, sondern auch von der „Eingangsgüte“ der Schüler, von den Ausstattungsbedingungen und vom lernförderlichen Milieu der Schule, von der Größe der Schulklasse usw. (vgl. Terhart 2003, 170). Jeder dieser Faktoren kann seinerseits „Qualitätsveränderungen“ der anderen kompensieren, konterkarieren oder auch potenzieren. Und einige von ihnen üben auf

---

<sup>1</sup> Vgl. Verordnung (EWG) Nr. 404/93 des Rates über die gemeinsame Marktorganisation für Bananen.

**Abb. 1: Hypothetische „Wertschöpfungskette“ für Bildung, Produktionsleistung und Lebensqualität\***



\* „Qualität“ in einem strikt neutral verstandenen Sinne, der je besonders zu bestimmen und zu legitimieren wäre!

andere womöglich eine schwellenwertgebundene Deckelungsfunktion aus, die bewirkt, dass erst ab einem bestimmten „Qualitätsniveau“ des einen Faktors Verbesserungen der anderen Faktoren auf das „Endprodukt“ durchschlagen können. So bliebe – um ein zugegebenermaßen extremes Beispiel zu nennen – die Verbesserung der „Lehrerqualität“ in der Unterrichtung von Datenverarbeitern sicherlich weitgehend folgenlos, wenn in der Ausstattung der Schule gar keine Computer enthalten wären. Ebenso wäre von der Erhöhung der Praxisanteile in der Lehrerausbildung keine günstige Wirkung zu erwarten, wenn die dort zu machenden Erfahrungen nicht systematisch ausgewertet werden würden.

Hat man erkannt, dass man sich in Fragen der „Bildungsqualität“ in einem multikausalen Geflecht von wechselseitigen, keineswegs vollständig durchschaubaren Abhängigkeiten bewegt, wird man den Erwartungen Zurückhaltung auferlegen müssen, die sich mit der „Qualitätsverbesserung“ *eines einzelnen* Faktors verbinden.<sup>2</sup> Gleichwohl kann es nicht von Schaden sein, wenn man einen solchen Versuch im Wege der Einführung von „Qualitätsstandards“ unternimmt und damit die Chancen erhöht, das Gesamtergebnis zumindest dort zu steigern, wo gerade dieser Faktor im gegebenen Setting bislang limitational wirkte. Denn tatsächlich ist es ja nicht so, dass wir in Deutschland und erst recht in Europa hinsichtlich der Kombination der bildungsgenerierenden Faktoren einheitliche Bedingungen hätten, weshalb eine flächendeckend angesetzte Maßnahme – unterstellt sie wäre auch flächendeckend wirksam – keinesfalls die erhofften flächendeckenden Folgen haben könnte. Über die *differentiellen* Wirkungen solcher aufs Ganze zielenden Standardisierungsmaßnahmen, also über ihre Wechselwirkungen mit den unterschiedlichen Randbedingungen, auf die sie treffen, wissen wir ebenfalls kaum etwas. Aber so viel können wir sagen, dass die Wirkungen einer verbesserten Lehrerausbildung der skizzierten kausalen Vernetztheit wegen von vornherein dazu verurteilt sind, aufs deutsche oder europäische Ganze gesehen eher marginale Effekte zu zeitigen, gar nicht zu reden von der Latenzzeit bis zu ihrem Eintreten und auch nicht davon, dass die komparativen Effekte von Eingriffen an anderen Stellen womöglich effizienter wären.

Ich möchte im folgenden versuchen, den Begriff der Lehrerbildungsstandards für unsere Überlegungen ein wenig zu schärfen und zu zeigen, dass er als solcher, also ohne Angabe eines Standardisierungsobjekts, allzu unterbestimmt ist (Kap. 2).<sup>3</sup> Dann werde ich das gegenwärtig weithin favorisierte „Output-Standardisierungskonzept“, das ich an einem vergleichsweise gut elaborierten Beispiel in seinen Grundlinien vorstelle, mit dem Programm der Professionalisierung als einem „Input-Standardisierungskonzept“ kontrastieren und die m.E. wesentlichen Differenzen zwischen beiden herausstellen, die auch für die bildungspolitische Positionierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bedeutsam sein könnten (Kap. 3). Erst danach gehe ich auf die Lage ein, in die die Lehrerbildung infolge der zunehmenden Europäisierung der Bildungspolitik geraten ist, und versuche, die ihr innewohnenden und die ihr aufgeprägten Tendenzen kritisch zu würdigen (Kap. 4). Mit einem kurzen und verwunderten Ausblick (Kap. 5) schließen diese Überlegungen, die den Diskurs über die dargelegte Problem- und Konfliktlage freilich neu zu eröffnen versuchen.

---

<sup>2</sup> Vgl. dagegen z.B. die breiter ansetzenden Entwürfe des Deutschen Bildungsrats (1970). – Die Diskussion der zweifellos zentralen Frage danach, an welchen Grundsätzen und Kriterien sich die *inhaltliche* Bestimmung der Lehrerausbildung als einem Qualitätsmaßstab zu legitimieren hätte, wäre eine Aufgabe, die im vorliegenden Zusammenhang nur erwähnt, nicht bearbeitet werden kann.

<sup>3</sup> In Sachen Standards für *Schülerleistungen* liegen die Dinge z.T. deutlich anders, weshalb die hier vorgetragenen Überlegungen nicht ohne weiteres auf dieses Problemfeld übertragbar sind.

## ***2. Begriff und Ansatzpunkte der Standardisierung in der Lehrerbildung***

Angesichts der ausufernden Literatur zum Thema Standards – ohne Zweifel haben wir es hier wieder einmal mit einem Modetrend zu tun – ist es notwendig, ein paar wenige begriffliche Bemerkungen vorzuschicken. Dabei gehe ich hier nicht auf die vielerlei Bedeutungsvarianten und Konnotationen ein, die sich im Schrifttum finden lassen, sondern versuche ohne weitere Umschweife, den Bedeutungskern zu präparieren.

Zunächst bezeichnet der Begriff „Standard“ ganz unspezifisch ein Muster oder ein Musterexemplar, das formell oder informell durch Beschluss dazu ausersehen wurde, als Vorbild, in der Regel als Norm für die Erzeugung, Nachbildung oder Taxonomierung von Gegenständen bzw. Sachverhaltskonstellationen derselben Gattung zu gelten (vgl. dazu die ausgezeichnete Begriffsanalyse bei Heid 2003, hier 177-178). Prinzipiell erlangt ein normierender Standard selbstverständlich nur dann (lebens-) praktische Bedeutung, wenn seine Erfüllung überprüft werden kann – ein Punkt, auf den noch zu zurückzukommen sein wird. Objekt einer Standardisierung kann nicht nur sein, was im Wege menschlichen Hervorbringens mehr oder weniger gestaltbar erscheint. Auch Vorgefundenes lässt sich an einem von Menschen bestimmten Standard messen (z.B. Bananenlänge, Körpergewicht, Intelligenz). Wenn von *Standards für die Lehrerbildung* die Rede ist, bleibt zunächst noch offen, worauf sich die Normierungsvorstellung richtet. Unterstellt wird freilich meist, dass sie etwas Gestaltbares, etwas Beeinflussbares, etwas Entwickelbares und in diesem Sinne Erwerbbares bzw. Erlernbares im Blick hat.<sup>4</sup> Infrage kommt prinzipiell alles, was in einem kausalen Zusammenhang mit der Lehrerbildung steht. Die Liste in Abb. 2 zählt die Hauptstationen des Lehrerbildungsgeschehens auf, an denen Standardisierungsbemühungen ansetzen können.

### ***Abb. 2: Ansatzpunkte für Standardisierungsbestrebungen in der Lehrerbildung***

- **... an der Selektion der zur Ausbildung zugelassenen Personen**  
z.B. nach Extraversion, moralischer Urteilskompetenz („recruitment“)
- **... an den zum Einsatz gelangenden Mitteln**  
z.B. Curriculum, Medien („input“)
- **... an den Ausbildungsprozessen**  
z.B. forschendes/selbstorganisiertes Lernen („throughput“)
- **... an den zu erreichenden internen psychischen Dispositionen**  
z.B. Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten („output, Stufe I“)
- **... an den intendierten Lehrerhandlungen**  
z.B. Gruppenunterricht organisieren, Widerspruch herausfordern („output, Stufe II“)
- **... an den hervorbringbaren Produkten**  
z.B. Lernfortschritte von Schülern („effect“)

<sup>4</sup> Vgl. Baumert/Demmrich/Stanat 2001, 22; etwas breiter setzt Weinert (2002, 27-28) an, der von „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ spricht und in seinen Kompetenzbegriff auch „motivationale, volitionale und soziale (Handlungs-) Bereitschaften“ einschließt.

Tatsächlich sind in der gegenwärtigen Diskussion unterschiedliche Faktoren- und Zustandsgruppen innerhalb des Prozesses der Lehrerbildung zu Gegenständen von Standardisierungsüberlegungen geworden. Insbesondere die erwünschten Kompetenzen von Lehrpersonen (*output* der Stufe I) erfreuen sich eines außerordentlich hohen Standardisierungsinteresses (s. die Beispiele weiter unten). Es ist allerdings schwer zu begreifen, warum deutschland-, ja europaweit und sogar darüber hinaus (vgl. Kap. 5) mit erheblichem personellen Aufwand lange Kompetenzlisten für alle Lehrerberufe und innerhalb von ihnen für alle Fächer formuliert werden, ohne dass auch nur in halbwegs brauchbaren Ansätzen eine auf sie bezogene Diagnostik vorliegt. Der Versuch, eine solche Diagnostik zu entwickeln, würde allerdings, wie man sich leicht vorstellen kann, den bereits für die Kompetenzenformulierung betriebenen Aufwand vervielfachen, weshalb man sich zugleich vor die Frage gestellt sähe, ob man bereit und in der Lage wäre, ihn zu betreiben<sup>5</sup>. Nun aber entsteht gerade ein neuer Fortsetzungsband der Bildungsyriek, wie wir es schon aus den Zeiten der geisteswissenschaftlich ausgerichteten „bildungstheoretischen“ Pädagogik kennen: wortreiche und nicht enden wollende Kataloge von – diesmal – *Lehrerhaupt-* und *unterkompetenzen*. So zählt das KMK-Papier zu „Standards für die Lehrerbildung“ allein für die sog. Bildungswissenschaften (auf die ja nur der kleinere Teil der gesamten Lehrerbildung entfällt) unter den 11 Hauptkompetenzen 84 Unterkompetenzen auf (2004). Und der Ausbildungsplan der rheinland-pfälzischen Studienseminare für Lehrer an berufsbildenden Schulen, die „Architektur“ (o.J.), kommt auf deutlich mehr als 100 zu vermittelnde Kompetenzen. Für das Lehrerbildungscurriculum „Wirtschaft und Arbeit“ dieses Bundeslandes sieht der noch nicht publizierte Kommissionsentwurf ca. 45 Einzelkompetenzen vor.<sup>6</sup> Es ist gar nicht zu übersehen, dass wir uns erneut in einer Phase der inflationären Zielproduktion befinden<sup>7</sup>, diesmal in Gestalt von Kompetenzen für Lehrer, das letzte Mal in Gestalt von Schlüsselqualifikationen für Schüler (vgl. Didi u.a. 1993).

Während die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE mit ihrem Basiscurriculum aus Gründen, von denen gleich noch zu sprechen sein wird, das Konzept einer *input*-Standardisierung verfolgt, wird in anderen Forschungs- und Entwicklungsprojekten die Idee umzusetzen versucht, *output*-Standards der Stufe II zu entwickeln. Zu nennen ist hier vor allem die Gruppe um Fritz Oser und Ursula Renold in Freiburg/Schweiz, die mit Hochdruck und mit bereits erkennbaren Resultaten an der Identifikation und Elaboration von gegenwärtig immerhin 88 solcher Standards für Lehrer an berufsbildenden Schulen arbeitet (vgl. Oser/Oelkers 2001 und den *Fragebogen* der Freiburger Forschungsgruppe [2005]), von denen zunächst eine Teilgrup-

---

<sup>5</sup> So benötigte das personell gut ausgestattete Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Berliner Humboldt-Universität (9 hauptamtliche Wissenschaftler, 6 Doktoranden und nicht-wissenschaftlicher Dienst) ein gutes Jahr, um allein Vorschläge für die Standardisierung von Mathematik (Hauptschulabschluss/Mittlerer Abschluss) zu erarbeiten – ein Bereich, für den bereits eine Fülle von sehr weit gediehenen Vorarbeiten verfügbar war.

<sup>6</sup> Die Endfassung wird verfügbar sein unter: <http://www.mwwfk.rlp.de/>.

<sup>7</sup> Um die rein quantitative Dimension zu veranschaulichen: Allein in Rheinland-Pfalz erarbeiten gegenwärtig 32 Lehrerbildungskommissionen Standards (der *output*-Stufe I) für alle Unterrichtsfächer. Jede von ihnen produziert im Durchschnitt gut 25 Textseiten, so dass zusammengenommen eine stattliche Kompetenzensammlung auf rund 800 Seiten entsteht. Wenn man diese Aktivität auf die 16 Bundesländer und die 25 europäischen Staaten hochrechnet, kann man erahnen, welche Papierlawine hier losgetreten wurde und welches Ausmaß die zweifellos bald für erforderlich gehaltenen Räumungsarbeiten im Sinne einer herbeizuführenden Vereinheitlichung erreichen werden.

pe ausgearbeitet werden soll (vgl. Oser 1997, 2002, 2005). Versucht man, die Charakteristika der in diesem Konzept fokussierten Ergebnisse der Lehrerausbildung als *output* der Stufe II herauszuarbeiten, so lassen sich die folgenden Bestimmungsstücke identifizieren:

- a) Die zur Standardisierung vorgesehenen Sachverhalte sind Berufsschullehrerhandlungen (vgl. Abb. 2).
- b) Die Standardisierung fixiert einen auf *mittlerer Ebene* kontextualisierten Typus von Handlungen (z.B. „abstrakte Zusammenhänge im Berufsfeld für Berufsschüler anschaulich machen“), nicht eine einzelne routinisierbare Handlung („an die Tafel schreiben“) und auch nicht eine eher abstrakte Handlungsgattung („veranschaulichen“).
- c) Der zu standardisierende Handlungstyp wird *direkt beschrieben*, nicht indirekt als Wirkung interner Voraussetzungen (wie z.B. „wissensbasiertes Handeln“) oder als behaupteter Verursacher hervorzubringender Effekte (wie z.B. „Vermittlung von Einsicht“).
- d) Der gewählte Handlungstyp muss *pragmatisch relevant* in dem Sinne sein, dass die ihm subsumierbaren Einzelhandlungen auf reale Settings des betrieblichen oder berufsschulischen Umfelds angepasst sind. Das bedeutet, dass der Handlungstyp sich bspw. auf den Umgang mit berufsrelevanten Medien erstreckt, wie etwa mit einer bestimmten Software oder dem Modell einer elektrischen Schaltung, und dass er berufsrelevante Inhalte zum Gegenstand hat.
- e) Der Kausalnexus, in welchen der Handlungstyp (s.o. Buchst. c) eingebettet ist, sollte zumindest prinzipiell *theoretisch modellierbar* und empirisch prüfbar, faktisch, soweit irgend möglich, *fortschungsgesättigt* sein.
- f) Handlungen des beschriebenen Typs sollen (im Sinne von Buchst. e) geeignet sein, wünschbare (curricular vorgegebene direkte oder bildungsorganisatorisch – i.w.S. – als günstig angesehene indirekte) *bildungsdienlich Effekte* hervorzubringen.
- g) Die normierten Handlungstypen sollten so *klar bestimmt* sein, dass für reale Handlungen von Lehrpersonen i.d.R. eindeutig zu entscheiden ist, ob sie einem Normtypus zugeordnet, ihm also begrifflich subsumiert werden können oder nicht. – Es ist keinesfalls erwartbar und auch gar nicht erforderlich, dass jede Erscheinungsform von Lehrerhandeln unter einen Typus fällt, dessen optimale Ausprägung einen Standard bildet. Unterrichtliches Handeln ist vielgestaltig. Standardisiert werden sollen und können nur zentrale berufstypische Vollzüge, wie z.B. „Schüler zur Analyse wesentlicher betrieblicher Prozesse motivieren“ oder „Lerndienliche Hausaufgaben zusammenstellen“, nicht aber periphere Handlungen wie „begrüßen“, „austeilen“, „an die Tafel schreiben“, „Medien bedienen“ usw.
- h) Für den standardisierten Handlungstyp wird ein *Erfüllungskriterium* angegeben, das eine möglichst eindeutige und möglichst ökonomische bzw. einfache Entscheidung über das Erreichen des Standardniveaus erlaubt. Dieses Kriterium sollte zumindest eine komparative Metrik aufweisen, um inter- und intraindividuelle Unterschiede hinreichend differenziert erfassen zu können. Die schweizerische Arbeitsgruppe versucht diesen Anspruch über die Verfilmung

von Unterrichtsszenen<sup>8</sup> zu erfüllen, in denen eine Handlungsausführung dargestellt wird, die dem standardisierten Handlungstypus zugehört und von der gezeigt werden kann, in welchem Maße sie die (optimale) Norm erfüllt.

Standards der *output*-Stufe II normieren demnach berufliches Handeln von Lehrpersonen für bestimmte Kontextkonstellationen eines betrieblichen oder schulischen Settings auf einem Niveau, von dessen Erreichen man nach Ansicht der Oser-Renold-Gruppe mit guten (wissenschaftlich geprüften) Gründen eine optimale Förderung des pädagogischen Interaktionsziels erhoffen darf. Wer solche Handlungen zuverlässig auf Standardniveau situationsangepasst hervorbringen kann, gilt demnach als Experte. Eine solche Person verfügt offenbar über genau jene Kompetenzen, die ihr ein solches Handeln erlauben – wo immer und wie immer sie diese erworben haben mag. Das Charakteristische dieses Standardisierungskonzepts ist, dass es auf den beobachtbaren Ausbildungs*output* fokussiert und nicht die „dahinter stehenden“ latenten Fähigkeiten („Kompetenzen“) zum Thema macht. Weil es bis heute noch nicht gelungen ist, das Amalgam interner Wissens- und Fähigkeitskomponenten zu dekomponieren, das die Emission einer pädagogisch adäquaten Handlung ermöglicht, zieht sich dieser Ansatz auf das zurück, was der Beobachtung besser zugänglich ist.<sup>9</sup> Damit ist er dem Kompetenzenkonzept (*output* Stufe I) zumindest insoweit deutlich überlegen, als er wenigstens im Prinzip einen Weg zur Diagnostizierbarkeit der interessierenden Lehreraktivitäten zu eröffnen scheint.<sup>10</sup>

### 3. *Output-Standards aus Sicht des Professionalisierungskonzepts*

Obwohl die *output*-Standards der Stufe II gegenüber denjenigen der Stufe I offenbar einen ausbildungspraktischen Rationalitätsvorsprung aufweisen, darf man nicht aus dem Blick verlieren, dass beide und erst recht alle effekt- bzw. produktbezogenen Standards ein entscheidendes programmatisches Defizit aufweisen<sup>11</sup>: Sie sagen nichts über den zu ihrer Erreichung erforderlichen *input* und den *throughput* – hin und wieder mit dem Hinweis, auf diesem Feld sollten die Ausbildungsinstitutionen in einen Wettbewerb um ihre Adressaten treten (vgl. Herrmann 2005). Auch wird die metaphorische Behauptung geäußert, „viele Wege führten nach Rom“; es sei Ausdruck eines neuen Zugewinns an Autonomie der Ausbildungsinstitutionen, dass sie in der

<sup>8</sup> Sog. Vignetten, wie sie in den USA schon seit langem bekannt sind; vgl. Bates 1973.

<sup>9</sup> Damit ist nicht etwa ein Rückfall in behavioristisches Denken verbunden, zumal die Handlungen, von denen hier die Rede ist, auch die sie motivierenden, prinzipiell verbalisierbaren Intentionen umfassen.

<sup>10</sup> Es dürfte sich dabei allerdings um einen noch sehr langen Weg handeln, wenn man sich vor Augen hält, wie schwierig es werden kann, im Feld beobachtete Handlungen zunächst zu identifizieren und analytisch zu isolieren, sie mit einem Standard „objektiv“ zu vergleichen und den Grad bzw. das Maß ihrer Differenz zur Norm zu bestimmen. Einerseits kann, ja muss eine dem Standard entsprechende qualitätsvolle Handlung in Abhängigkeit von den situativen Kontextbedingungen variieren; andererseits können schon äußerlich als marginal erscheinende Nuancierungen dramatische Qualitätseinbußen bedeuten (wie etwa der Ton, in dem eine verbale Äußerung erfolgt).

<sup>11</sup> In ihrer „Presidential Address“ beim Jahreskongress 2005 der AERA in Montreal kommt auch Marilyn Cochran-Smith (2005) auf die Defizite der „*outcome*“-Orientierung zu sprechen („*The Outcome Trap*“; 11-12). Es ist zumindest irritierend, wie oberflächlich die Dinge an so prominenter Stelle besprochen werden. So gelangt Cochran-Smith in unserem Zusammenhang u.a. zu der „Einsicht“, dass die Fokussierung der Lehrerausbildung auf die Aufgabe, Schüler für ihre Rolle im Erwerbsleben zu qualifizieren, als Engführung („*a narrow and reductionist version*“; 12) zu betrachten sei. Dieser „*vocationalism*“ müsse als eine verfehlte Variante der *output*-Orientierung betrachtet werden.

Wahl und im Arrangement des *inputs* und des *throughputs*, also im wesentlichen des Curriculums und des Lehr-Lern-Arrangements, frei seien.<sup>12</sup> Genau dieser Umstand mache sie allererst wettbewerbsfähig und Sorge durch den damit verbundenen Marktdruck für Effizienzsteigerung und Optimierung in der Lehrerausbildung (vgl. Mechtenberg 2005).

Diese Vision scheint gegenwärtig auf die verantwortlichen Bildungspolitiker eine beachtliche Faszination auszuüben. Sie vermag jedoch die ihr aufgebürdete Last an Erfolgserwartungen nicht zu tragen, weil die institutionellen Bedingungen der Lehrerausbildung in nahezu allen entscheidenden Punkten alles andere als marktabhängig gestaltet sind. Es ist der Staat, der gerade durch Vorgaben zum *input* und *throughput* die Entstehung des erwünschten Optimierungsdrucks behindert<sup>13</sup>, wie etwa durch detaillierte Lehrerprüfungsordnungen, durch die Festlegung des Umfangs von Fächeranteilen am Gesamtstudium, durch die Bestimmung von Regelstudienzeiten, durch den Modularisierungszwang oder durch die erzwungene BA/MA-Struktur. Insofern besteht keineswegs Autonomie in der Gestaltung des *input*- und – weniger noch – des *throughput*-Arrangements.<sup>14</sup>

Von systematischem Interesse ist die These von der multikausalen Erzeugbarkeit ein und desselben Ausbildungsergebnisses (die „Viele-Wege-führen-nach-Rom-These“), wie sie insbesondere auch von der KMK vertreten wird (vgl. Fußnote 12). Sie erscheint um so weniger plausibel, je präziser der zu erzielende *output* vorgeschrieben wird. Lautet – wie etwa im KMK-Beschluss zu Lehrerbildungsstandards – die Stufe I-*output*-Vorgabe folgendermaßen: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen Lerntheorien und Formen des Lernens“ (KMK 2004, 8, Sp. 1), so ist zumindest der inhaltliche *input* weitestgehend fixiert (wenn es sich hier nicht ohnehin um eine verkappte *input*-Vorgabe handelt!). Natürlich gilt auch das Umgekehrte, dass nämlich bei eher offener *output*-Beschreibung auch die *input*-Frage offen bleibt. Dies macht das folgende Beispiel aus der Kompetenzliste der KMK deutlich: „Die Absolventinnen und Absolventen wissen, wie sie weiterführendes Interesse und Grundlagen des lebenslangen Lernens im Unterricht entwickeln“ (ebd.). Da kann man – mit Verlaub – den Absolventinnen und Absolventen nur gratulieren und sie hinter vorgehaltener fragen, wo und wie sie dieses Wissen erworben haben. Jedenfalls befänden sie sich damit schon deutlich jenseits des aktuellen Forschungsstandes. Ausgerechnet von diesem letzteren, ambitioniert offeneren Typ sind aber die meisten KMK-Kompetenzvorgaben (vgl. ebd.).

Der erwähnte systematische Punkt lässt sich an diesem Beispiel gut verdeutlichen: *Output*- und effektorientierte Standards, wie sie gegenwärtig zur Diskussion stehen bzw. bereits verordnet worden sind, kodifizieren Ausbildungsergebnisse, die man zwar als wünschbar ansehen kann, für deren Herbeiführung uns aber – vorsichtig

<sup>12</sup> Diese Auffassung vertritt – mit erheblichen Folgen – vor allem auch die KMK. In ihren Papieren zur Akkreditierung von Studiengängen geht sie davon aus, dass die „Verstärkung des Wettbewerbsgedankens durch betonte Differenzierung der Studieninhalte bei gleich lautender Bezeichnung der Studiengänge“ eine wichtige Aufgabe der BA/MA-Reform sei, deren Erfolg durch die Vorgabe von *output*-Standards gesichert zu werden vermöge (z.B. KMK 2002, 3-4).

<sup>13</sup> Vgl. zum Grundsätzlichen Kirchhof 2003.

<sup>14</sup> Rheinland-Pfalz schreibt nicht nur den *output* der Stufe I vor, sondern auch Struktur und Inhalt des gesamten Arrangements (vgl. Saterdag 2004). Es lässt keinerlei Spielräume für lokale Profilbildungen offen, ohne freilich die Erreichbarkeit der gesetzten Kompetenzziele durch den vorgeschriebenen *input* und *throughput* in irgend einer Weise gewährleisten zu können.

gesagt – viele Kenntnisse fehlen.<sup>15</sup> Die gewährte Autonomie in der Gestaltung des *inputs* und des *throughputs* unter Vorgabe dieses *outputs* erweist sich so bei genauem Hinsehen eher als „Schwarzer Peter“: Die Lehrerausbildungsstätten sollen selber zusehen, wie sie die Standardvorgaben erreichen. Damit werden sie aber unter einen weitgehend uneinlösbaren Anspruch gestellt, an dem sie letztlich nur scheitern können.<sup>16</sup> Haben sie nicht schon immer versucht, ihr Bestes zu geben? Und haben sie nicht schon immer versucht, anspruchsvolle Ziele des von der KMK gemeinten Typs zu erreichen? Mit welchem Grund soll man annehmen dürfen, dass sie das jetzt plötzlich könnten, wo solche Ziele rechtsverbindlich vorgeschrieben werden?

Nicht, dass hier behauptet werden soll, die Lehrerausbildung sei bereits an ihre objektiven Leistungsgrenzen gestoßen. Aber mit der Vorgabe von neu gefassten langen Kompetenzlisten, die Ideale zum Alltagsstandard erheben, wird man die Beteiligten und insbesondere die Aspiranten unter einen frustrationsgenerierenden, weil unerfüllbaren Erwartungsdruck setzen. Solange jedoch keine Messinstrumente zur Verfügung stehen, die diesen Sachverhalt zu offenbaren erlauben, wird dieses Scheitern nicht zum öffentlichen Problem. Zwar kennen alle Beteiligten im Prinzip die Unmöglichkeit, all die schönen<sup>17</sup> Kompetenzen qua Ausbildung gezielt herbeizuführen, aber sie werden diese Sachlage „aus Mangel an Beweisen“ verschweigen. Damit können alle augenzwinkernd das Gesicht wahren: Die Bildungspolitik hat plausibel erscheinende und wohlklingende Vorgaben gemacht, denen man kaum widersprechen kann, und die Ausbildungsinstitutionen begründen ihre Wichtigkeit und Reputation damit, dass sie solchermaßen anspruchsvolle Leistungen zu erbringen versprechen. Zu sagen: „Das können wir nicht“, das würde als Nestbeschmutzung oder als selbstzerstörerischer Defätismus angesehen.

Obwohl die Dinge in der Literatur und in amtlichen Verlautbarungen selten klar voneinander geschieden werden<sup>18</sup>, kann man das *Professionalisierungskonzept* als eine Alternative zur *output-effect*-Standardisierung betrachten. Es beruht, so ist schon bei Hesse (1968) nachzulesen, darauf, dass in unseren neuzeitlichen Gesellschaften Probleme entstehen, deren Lösung nicht wie etwa bei rein ausführenden Tätigkeiten durch die Anwendung spielraumfreier Verhaltensregeln erfolgen kann (vgl. dazu auch Oevermann 1997). Zu diesen Problemen gehören bspw. Rechts- und Gerechtigkeitsfragen oder Gesundheitsfragen, aber eben auch das der Sicherung der „psychosozialen Integrität“ (Lempert 2004, 106) der Gesellschaftsmitglieder, zu der u.a. die Erziehung, mithin auch die Berufserziehung rechnet.

---

<sup>15</sup> Das kann man auch an den folgenden beiden nahezu beliebig herausgegriffenen Beispielen prüfen: „Die Absolventinnen und Absolventen wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt.“ (ebd. S. 8, Sp. 1). Oder: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen interkulturelle Dimensionen bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen.“ (ebd. S. 9, Sp. 1).

<sup>16</sup> Das ist die andere Seite des von Jürgen Zabeck (1982) kritisierten „didaktischen Illusionismus“: Wer gänzlich darauf verzichtet, Curricula unter dem Anspruch von „Machbarkeit“ und kausaler Relevanz für die Zielerreichung zu entwickeln, gerät schnell in jene Lage, die Zabeck den „Curriculumtechnologien“ attestiert, nämlich den Realitätsbezug zu verlieren.

<sup>17</sup> Mit Blick auf diese wohlklingenden *output*-I-Standards, für deren Vermittlung wir über keine seriösen Verfahrenskennnisse verfügen, sprach ich vorhin von „Bildungslyrik“. Und natürlich fallen einem für diese Lage gleich auch Referenzen auf die Potemkinschen Dörfer und auf des Kaisers neue Kleider ein.

<sup>18</sup> Vgl. z.B. die einschlägigen Texte von Garm/Karlsen 2004, Saterdag 2003, 2004; Buchberger/ Buchberger 2002 und Thierack 2002; ebenso European Commission 2005.

Angesichts der fehlenden Lösungsalgorithmen sind den Erziehungsprofessionals breite Handlungsspielräume eingeräumt. Diese sollen es ihnen erlauben, in Anpassung auf die je besondere Problem- und Bedarfslage geeignete Maßnahmen aus einem weiten Spektrum von Handlungsmöglichkeiten zu wählen. Dieses Spektrum ist jedoch nicht unbegrenzt, seine Offenheit nicht zu verwechseln mit Beliebigkeit. Es wird vielmehr eingegrenzt durch wissenschaftliches Erklärungs- und Begründungswissen, m.a.W. durch – im wesentlichen – erziehungswissenschaftliche und in unserem Falle speziell durch berufs- und wirtschaftspädagogische Theorien (vgl. Kurtz 1997). Auf ihrem jeweils aktuellen Stand liefern diese Theorien den Rahmen für die Begründung professionellen Handelns. *Professionals* müssen in der Lage sein, das Theoriewissen kreativ und innovativ und umsichtig auf den Einzelfall hin zu interpretieren (vgl. Lempert 2004, 128-132). – Die professionstheoretische Sicht macht deutlich, dass zwischen Theoriewissen in einem weiten Sinne, das durchaus auch Wissen und Können zur exemplarischen Theorieanwendung umfasst, einerseits und Professionalität andererseits eine Differenz besteht – das von Luhmann gelegentlich so genannte „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr 1979). Diese Differenz lässt sich jedoch inhaltlich nicht exakt bestimmen, weil Professionalität als ein *mixtum compositum* aus einer ganzen Reihe zusätzlicher Elemente, wie z.B. schnelle Situationsauffassung, routinierte Handlungsfähigkeit, kommunikative Flexibilität, ethische Grundüberzeugung, emotionale Selbstkontrolle u.a.m., betrachtet werden muss (vgl. auch Gruber 2004, 12-13), die in ihrer optimalen individuellen Zusammensetzung und in ihrem Zusammenwirken unbekannt sind und wahrscheinlich sogar prinzipiell unbestimmt bleiben (vgl. Neuweg, 2002). Professionalität kann daher gar nicht zuverlässig diagnostiziert und ihr Erwerb erst recht nicht systematisch kontrolliert werden.

Auf der Grundlage dieser Problemanalyse erweist sich das Professionalisierungskonzept der Lehrerausbildung als ein Rationales, das folgerichtig auf *input*-Standardisierung abstellt. Mit der curricularen Vorgabe des zu erwerbenden Wissens, insbesondere des Theoriewissens, schafft es die notwendigen, wenngleich nicht hinreichenden Bedingungen für Lehrerprofessionalität. Aber die Erfüllung dieser notwendigen Bedingungen des vollzogenen Wissenserwerbs lässt sich im Unterschied zum Kompetenzerwerb diagnostisch mit hinlänglicher Treffsicherheit kontrollieren, und zwar nicht nur im engeren Sinne des Vorliegens von vernetztem Wissen, sondern durchaus auch im Sinne von dessen exemplarischer Anwendung in virtuellen und dimensionsreduzierten Problemsituationen.

Aus professionstheoretischer Sicht hängen *output*-Standards der Stufe I hoffnungslos in der Luft. Sie sind nach allen Seiten hin durch tiefe Gräben des Nicht-Wissens von der Ausbildungswirklichkeit abgetrennt: Weder weiß man, wie die *output*-Standards qua Ausbildung, also qua *input* und *throughput* zu erzeugen wären, noch hat man einen auch nur blassen Schimmer davon, wie sie sich mit welchen Erziehungswirkungen (*effect*) zu einer Lehrerhandlung (*output* der Stufe II) verbinden, noch schließlich liegen wenigstens in Umrissen erkennbare Konzeptualisierungsvorstellungen für ihre zuverlässige Diagnose vor. Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik war daher gut beraten, mit dem Beschluss eines Basiscurriculums<sup>19</sup> auf das Professionalisierungsprogramm zu setzen. So kann wenigstens im Prinzip sichergestellt werden, dass die *notwendigen* Voraussetzungen für die Entwicklung berufspädagogischer Expertise und Professionalität erworben werden. Das Erreichen dieser Expertise und Professionalität selbst hat freilich nur eine Chance, wenn die

<sup>19</sup> Nachzulesen unter <http://www.bwp-dgfe.de/sektion/beschluesse.html>.

Kasuistik des Referendariats und der ihr folgenden ersten Berufserfahrung konsequent auf das erworbene Wissens- und Theoriefundament zurückbezogen wird. Dass dies in der Lehrerausbildung, insbesondere in den Studienseminaren, in aller Regel nicht funktioniert, ist nach meinem Urteil die entscheidende Schwäche des deutschen Lehrerbildungssystems (vgl. Beck 1992; s. dazu auch die differenzierte Darstellung bei Lempert 2004).

#### **4. Berufsschullehrerausbildung im Zugriff der „Europäer“**

Nimmt man vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und Einschätzungen die Verhältnisse in den Blick, unter denen in den Ländern Europas die Ausbildung und Rekrutierung von Berufsschullehrern erfolgt, so sollte man zwischen den gegenwärtig (noch) geltenden Bedingungen und den Trends zu ihrer Veränderung unterscheiden. Mit Lipsmeier (2001) können wir zwar zunächst feststellen, dass zwischen und innerhalb der einzelnen Länder ganz erhebliche Differenzen bestehen hinsichtlich der Lehrerrekutierung, der Ausbildungskonzeption (also dem „*input*“ und „*throughput*“), der Berufsfunktionen, der institutionellen Arbeitsbedingungen und des gesellschaftlichen Status. Lipsmeier spricht im Hinblick darauf von „chaotischen“ Verhältnissen (ebd., 193) – eine Beurteilung, die sich auf eine sehr spärliche Forschung stützen muss (vgl. Grollmann, 2001) und die aber selbstverständlich nur vor dem Hintergrund eines unausgesprochenen Einheitlichkeitsbedürfnisses, das man keinesfalls teilen muss, nachvollziehbar ist.

Tatsächlich liegen die Dinge so, dass bereits schon die *output*-Erwartungen an die Berufsschullehrerausbildung länderspezifisch differieren (z.B. in den Abstufungen vom „Theorielehrer“ bis zum „Lehrer für Fachpraxis“ und vom Lehrer im vollzeitschulischen Kontext über den im „dualen System“ bis hin zum ausbildenden Lehrer im Betrieb; vgl. Lipsmeier 2001, 188-189; ebenso Grollmann 2001). Das impliziert, dass auch die vorgelagerten Ausbildungskomponenten (*input* und *throughput*) verschieden sind. Dieser Befund ist natürlich nicht überraschend, weil Strukturen und Funktionen der Berufsschullehrerausbildung in je unterschiedlichen systemischen Umgebungen<sup>20</sup> unterschiedlich ausfallen *müssen*, wenn sie nicht dysfunktional sein sollen. Sie sind in ihren nationalen Kulturen verwurzelt, ja in sie eingewachsen. Dieser Umstand müsste bei allen supranationalen Reformmaßnahmen mitbedacht werden.

Dass ein *einheitliches* europäisches System der Berufsschullehrerausbildung erfolgreich implementiert werden könne, erscheint im Lichte dieser Überlegung zweifelhaft, um nicht zu sagen: unsinnig. Selbst dort, wo die Verhältnisse im großen und ganzen überein zu stimmen scheinen, wie etwa in den 16 deutschen, in den 9 österreichischen Bundesländern oder den 26 Schweizer Kantonen, stoßen wir bekanntlich auf unterschiedliche Rekrutierungs-, *input*- und *throughput*-Konstellationen. Das dürfte trivialerweise mit den unterschiedlichen historischen Entwicklungen zusammenhängen, aus denen sie hervorgegangen sind (vgl. Garm/Karlsen 2004, 732; Judge 1990, 11), aber auch damit, dass infolge der Unzufriedenheit mit den Ausbildungsergebnissen auf der Ebene der „Effekte“ die lokalen bildungspolitischen Gestaltungsbereiche

---

<sup>20</sup> Sie werden v.a. gebildet durch das jeweilige Allgemeinbildungswesen, die Berufs- und Wirtschaftskonstellationen, die Arbeitsmarktgegebenheiten und die Positionierung der Berufsbildung im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang.

tigten unterschiedliche Maßnahmen zur Behebung des als Mangel Angesehenen ergriffen haben und ergreifen.

Trotz dieser Lage der Dinge setzen die Organe der EU direkt und indirekt deutlich sichtbare Konvergenzentwicklungen in Gang. Dabei berufen sie sich auf den viel beschworenen Globalisierungsprozess, auf die sogenannten Megatrends und auf das erwünschte Zusammenwachsen Europas, aber auch darauf, dass die vorfindlichen Differenzen zwischen den Staaten in Wahrheit nur Oberflächenphänomene seien, unterhalb derer es ohnehin bereits eine große Übereinstimmung gebe (vgl. Buchberger et al. 2000, insbes. 13-14). Allerdings zieht der EU-Vertrag für solche Bestrebungen eher enge Grenzen, wenn er im Artikel 126, Nr. 1 davon spricht, dass zwar die Kooperation der Mitgliedsstaaten auf dem Felde von Erziehung und Bildung unterstützt werden soll, dass aber dabei die nationalen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten ebenso respektiert werden müssen wie die kulturelle und sprachliche Verschiedenheit der Mitgliedsstaaten. Und Nr. 4 dieses Artikels geht sogar noch weiter: Er verbietet ausdrücklich Maßnahmen zur Harmonisierung von Gesetzen und Verordnungen der Mitgliedsstaaten.<sup>21</sup>

Das heißt freilich nicht, dass die Mitgliedsstaaten nicht aus eigenem Entschluss ihre Strukturen vereinheitlichen dürften. Und genau das haben sie ja u.a. in der Bologna-Erklärung vom Mai 1999 angekündigt.<sup>22</sup> Darüber hinaus geht aber auch von den Aktionen und Maßnahmen der EU-Kommission gegen alle offiziellen Beteuerungen ein durchaus beachtlicher Konvergenzdruck aus, der durch die Vergabe von finanziellen Mitteln „dezent“ verstärkt wird. So konstatieren Buchberger und Buchberger: „Die Gemeinschaft kann bildungsrelevante Themen und diskursbestimmende Rhetoriken

---

<sup>21</sup> ARTICLE 126

1. The Community shall contribute to the development of quality education by encouraging cooperation between Member States and, if necessary, by supporting and supplementing their action, while fully respecting the responsibility of the Member States for the content of teaching and the organization of education systems and their cultural and linguistic diversity.
2. Community action shall be aimed at:
  - developing the European dimension in education, particularly through the teaching and dissemination of the languages of the Member States;
  - encouraging mobility of students and teachers, inter alia by encouraging the academic recognition of diplomas and periods of study;
  - promoting cooperation between educational establishments;
  - developing exchanges of information and experience on issues common to the education systems of the Member States;
  - encouraging the development of youth exchanges and of exchanges of socio- educational instructors;
  - encouraging the development of distance education.
3. The Community and the Member States shall foster co-operation with third countries and the competent international organizations in the field of education, in particular the Council of Europe
4. In order to contribute to the achievement of the objectives referred to in this Article, the Council:
  - acting in accordance with the procedure referred to in Article 189b, after consulting the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, shall adopt incentive measures, excluding any harmonization of the laws and regulations of the Member States;
  - acting by a qualified majority on a proposal from the Commission, shall adopt recommendations.

<sup>22</sup> Ob es mit der Freiwilligkeit und der Gestaltungsfreiheit so weit her ist, wird man unterschiedlich beurteilen können. So schreiben die „Confederation of EU Rectors' Conferences“ und die „Association of European Universities (CRE)“ in ihren Erläuterungen zum Bologna-Papier u.a. wörtlich: „(The Declaration) is a **commitment freely taken** by each signatory country to reform its own higher education system or systems in order to create overall convergence at European level. ... Any pressure individual countries and higher education institutions may feel from Bologna process could only result from their ignoring increasingly common features or staying outside the mainstream of change“ (!) [<http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>].

definieren, Aktionen initiieren, Entscheidungen vorbereiten und treffen sowie Initiativen ausführen und überwachen“ (2002, 107-108). Das ist nicht wenig, wenn diese Möglichkeiten programmatisch gezielt genutzt werden. Und tatsächlich verbreitet die Europäische Kommission Grundsatzserklärungen zur Kompetenzorientierung der Lehrerbildung (vgl. z.B. European Commission 2005<sup>23</sup>) und fördert bspw. durch das Programm COMENIUS 2 u.a. Projekte, die auf die Entwicklung von europaweit einsetzbaren Kursen und Curricula für die Erstausbildung von Lehrern aller Art gerichtet sind. Aber auch sozusagen subkutan wirkt der harmonisierende Geist Europas, wie man an dem inzwischen in bildungspolitischen Verlautbarungen grassierenden Qualitätsetikett der „EU-Kompatibilität“ sehen kann, das lehrerbildungspolitische Forderungen wie Programme ziert (vgl. z.B. Buchberger/Buchberger 1999; Expertengruppe Hessen 2003). Und gerade an den deutschen Universitäten konnten wir beobachten, dass zum Teil im vorausseilenden Gehorsam BA/MA-Strukturen implementiert wurden mit dem Argument, man könne diesem Trend ohnehin nicht entgehen. Dafür, dass dies bei hinreichender fachlicher Entschlossenheit vielleicht doch möglich ist, haben die Ingenieurwissenschaften und neuerdings die Ärzte, Zahnärzte und Apotheker ein durchaus eindrucksvolles Beispiel geliefert (vgl. Mitteilung in Forschung & Lehre 9/2005, 460).

Die indirekten und administrativ lancierten Folgen der EU-Politik sind in der Tat gravierend, weshalb die Bildungsministerin Viviane Reding nicht zu Unrecht von einer „*silent revolution*“ (zit. nach Buchberger/Buchberger 2002, 110) spricht. So ist zwar in der Bologna-Erklärung weder von Modulen noch von Akkreditierung die Rede, aber in nahezu allen Hochschulgesetzen der deutschen Bundesländer werden beide verpflichtend gemacht.<sup>24</sup> Wieder einmal ist es die KMK, die ohne Not und ohne dafür Gründe anzugeben Druck macht und damit sträflich gegen das Prinzip „Sorgfalt vor Geschwindigkeit“ (KWB 2005) verstößt. Sie hat nicht nur die bereits erwähnten *output*-I-Standards für die Lehrerbildung vorgegeben, sondern am 02.06.05 „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“ beschlossen. Dort heißt es in Ziff. 2, die KMK „erwartet, dass die Länder alle (Lehramts-)Studiengänge ... modularisieren (und) die Module an den ländergemeinsamen Standards ausrichten“ (KMK 2005), also eben an jenen Standards, die weiter oben bereits kritisch beleuchtet wurden. Weiter heißt es in 2.2: „Bachelor- und Master-Studiengänge sind zu akkreditieren.“ Und schließlich in 2.3 nochmals: „Im Rahmen des Akkreditierungsverfahrens ist insbesondere die Einhaltung ... der ländergemeinsamen fachlichen Anforderungen ... Standards in den Bildungswissenschaften ... festzustellen“ (ebd.).<sup>25</sup>

<sup>23</sup> In manchen „europäischen“ Papieren stößt man auch auf einen eher gedankenlosen, aber eben gerade auch deshalb keineswegs folgenlosen Gebrauch des Kompetenzbegriffs in der Ausbildung von Berufsschullehrern (vgl. z.B. European Commission 2003; Cort/Härkönen/Volmari 2004).

<sup>24</sup> Die Akkreditierungsforderung wird nicht selten mit Verweis auf die positiven US-amerikanischen Erfahrungen mit dieser Prozedur begründet. Aber dieses Argument ist alles andere als tragfähig. Viele sogar besonders renommierte Studiengänge in den USA sind überhaupt nicht akkreditiert (vgl. Brass 2005, 477).

<sup>25</sup> Nur am Rande sei hier bemerkt, dass die KMK zugleich beschlossen hat, BA/MA-Lehrerstudiengänge nur anzuerkennen, wenn sie grundständig, also bereits in der Bachelorphase, „Bildungswissenschaften“ enthalten sind (ebd. 3-4, Ziff. 1.1) – ein in den gegenwärtig durchgeführten Umstrukturierungsprozessen m.E. nicht selten übersehenes Kriterium.

Mit derartigen Regelungen, die seitens der EU auch europaweit eingefordert werden (vgl. Buchberger & Buchberger 2002, 212), wird die *output*-Orientierung der Lehrerausbildung im allgemeinen und damit auch die der Berufsschullehrerausbildung im besonderen allgemeinverbindlich. Das bedeutet zugleich, dass sich die gesamte curriculare Studienplanung in ein kompetenzfixiertes *Modulkorsett* einzwängen lassen muss. Dabei hat sie verordneterweise eine Aufgabe zu lösen, die, wie wir gesehen haben, gar nicht lösbar ist, weil das dazu vorausgesetzte Wissen nicht vorliegt und weil dieses Wissen, wenn es uns denn – von welchen Götterboten auch immer überbracht – kontrafaktisch zur Verfügung stünde, ohne jeden Zweifel erst recht die Unmöglichkeit vor Augen führte, die Erwartungen der Bildungspolitiker und derer, die ihnen zuarbeiten, zu erfüllen. Denn die Aufgabe bestünde ja „schlicht“ darin anzugeben, welche Studieninhalte und Studienformen die Erreichung jener anspruchsvollen KMK-*output*-I-Vorgaben herbeiführen, also wie bspw. zu erreichen wäre, dass die „Absolventinnen und Absolventen ... bei Schülerinnen und Schülern Lern- und Leistungsbereitschaft (wecken und stärken)“ (KMK 2004, 8; Sp. 2) oder welche Lehrstoffe und Vermittlungsverfahren dafür sorgen können, dass sie „Leistungsüberprüfungen als konstruktive Rückmeldung über die eigene Unterrichtstätigkeit (nutzen)“ (ebd., 11; Sp. 2). Wer in aller Welt dürfte sich anmaßen, einen solchen Anspruch erfüllen zu können? Und wer dürfte behaupten, das Vorliegen solcher Kompetenzen zuverlässig diagnostizieren zu können? Öffnen sich hier nicht gerade im Zusammenhang mit der Lehrerbeurteilung Schleusen für neue Ungerechtigkeiten, weil Defizitbehauptungen – wie sie etwa im Zusammenhang mit der Zweiten Staatsprüfung oder mit Beförderungsüberprüfungen von Prüfungskommissionen in die Welt gesetzt werden können – nicht widerlegbar sind?<sup>26</sup>

Es steht zu befürchten, dass unter dem Vorzeichen einer rigiden praktizistischen *output*-Ausrichtung der Berufsschullehrerausbildung wesentliche Dimensionen der akademischen Fachsozialisation verloren gehen oder gar aktiv ausgegrenzt werden. So dürften essentielle Teile des berufs- und wirtschaftspädagogischen Basiscurriculums, wie etwa „1.2 Wissenschaftstheoretische Grundlagen und Hauptströmungen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ oder „1.3 Ideen-, Sozial und Institutionengeschichte der Berufsbildung“ oder „4. Ansätze und Methoden der quantitativen und qualitativen Berufsbildungsforschung“ kaum eine Chance haben, sich unter solchen Vorgaben als Studieninhalte zu legitimieren. Aus professionstheoretischer Sicht rechnen aber gerade auch sie zu den profil- und stilbildenden Fundamenten fachlicher Expertise, die zur Entwicklung eines akademischen Habitus und einer politik- und wissenskritischen Haltung im beruflichen Handeln beitragen sollen.

Peter F. E. Sloane schlägt in Anlehnung an Fritz Oser und Jürgen Oelkers als Brückenschlag zwischen *input* und *output* vor, in einer Matrix die Inhalte des Basiscurriculums auf die zu Standards erhobenen Kompetenzen zu beziehen (2003, 491; analog auch Wilbers 2004, 11). Man kann jedoch leicht absehen, was bei Anwendung eines solchen Verfahrens geschieht. Zum einen werden, wie soeben angedeutet, „bedauerlicherweise“ einige Inhalte des Basiscurriculums mangels Zuordenbarkeit als „kognitive Kompetenzwaisen“ durch den Lattenrost der Matrix fallen und zum anderen wird die Herstellung aller matrixfähigen *output-input*-Zuordnungen auf schierer Spekulation beruhen.

---

<sup>26</sup> Den Hinweis auf dieses Problem verdanke ich Professor Dr. A. Kell, Universität Siegen.

Man könnte über dieses zweite Manko achselzuckend hinwegsehen und hoffen, dass die qua vermuteter Zuordenbarkeit zu Standardrelevanzehren gelangten Inhalte ohnehin wie in einem *input*-orientierten Konzept zulänglich vermittelt werden, wäre da nicht mit einer fatalen Konsequenz der Argumentationsumkehrung zu rechnen. Unter der *output*-Verwertungsperspektive drohen die wissenschaftlichen Inhalte pragmatisch verkürzt und damit in ihrem Geltungsanspruch unter- oder überschätzt zu werden (vgl. auch Gruschka u.a. 2005, 481, Sp. 1, Nr. 4). Was das für die Entwicklung von Professionalität bedeutete, ist leicht abzusehen: Sie würde im Kompetenzkorsett verkümmern.

### **5. Ausblick: Deutsche Kompetenzstandards weltweit**

Es ist klar, dass der europäische Vereinheitlichungsdruck trotz aller gegenteiliger offiziellen Versicherungen den Mitgliedsländern das angelsächsische BA/MA-Konzept, das seinerseits qua Modularisierungspflicht und Akkreditierungskriterien ein *output*-Stufe I-Konzept ist, aufzuzwingen versucht und zumindest in Deutschland damit offenbar schnelle Erfolge erzielt. Man muss sich wundern, auf wie viel nachgerade naive Zustimmung (vgl. z.B. bei Grollmann/Kruse/Rauner 2005) und auf wie wenig Widerstand diese Politik bei unseren Universitäten im allgemeinen und den Berufs- und Wirtschaftspädagogen im besonderen stößt. Zwar ist nicht zu bestreiten, dass es Verbesserungs- und Anpassungsbedarf in der Ausbildung unserer Absolventen gibt. Und wir haben darauf mit der Einführung des Basiscurriculums, also mit einer *inneren* Reform, im Prinzip angemessen reagiert. Es wäre nun eigentlich unsere Aufgabe gewesen – und m.E. ist sie es immer noch – diese innere Reform bundesweit in die Realität der akademischen Lehre umzusetzen – ein Ziel, von dem wir ja, wenn ich es recht sehe, an vielen Standorten noch mehr oder weniger weit entfernt sind. Stattdessen wird jedoch nun allerorten an BA/MA-Modulen gebastelt, die ohne jeden Zweifel einer Kompetenzvermittlungsfiktion und einer Standarderreichbarkeitsillusion aufsitzen.<sup>27</sup>

Vom Wettbewerb zwischen Universitäten und Mitgliedsstaaten der EU um das beste Berufsbildungswesen kann angesichts solcher Harmonisierungsbestrebungen nicht die Rede sein. Er wird vielmehr systematisch unterbunden und als „Gewinner“ gehen selbstverständlich diejenigen Ausbildungskulturen aus diesem Prozess hervor, die die geringste Anpassungsleistung erbringen müssen, also die angelsächsischen. Sie können in ihren gewachsenen Strukturen bleiben und müssen sich nicht auf systemfremde Konstruktionen adaptieren.

Wer allerdings glaubt, dass wir es hier mit einem ausschließlich europäischen Problem zu tun hätten, täuscht sich. Längst sind deutsche Berufsbildungsmissionare weltweit unterwegs und schaffen die Voraussetzungen dafür, dass an *output*-Standards der Stufe I für die Berufsschullehrerbildung auch die nicht-europäischen Staaten genesen sollen. So berichtet Jenewein (2005) von dem Erfolg, bei einer im November 2004 stattgehabten UNEVOC-Tagung<sup>28</sup> das BA/MA-Konzept als weltweit gültige Struktur für die Berufsschullehrerausbildung etabliert zu haben – eine Initiative, die

<sup>27</sup> Vgl. dazu auch nochmals die analoge Kritik Zabecks am „didaktischen Illusionismus“ (1982).

<sup>28</sup> UNEVOC ist eine Unterorganisation der UNESCO; das Kürzel bedeutet: International Center for Technical and Vocational Education and Training (TVET). – Die Tagung firmierte unter „UNESCO International Meeting on Innovation and Excellence in TVET Teacher Education, November 8-10, 2004, Hangzhou, China“.

von der GTW<sup>29</sup> vorbereitet und von Vertretern des ITB Bremen maßgeblich gelenkt worden war. So stammt aus der Feder von Peter Gerds (2004) ein jene Tagung vorbereitendes „*Input paper*“ zum Verfahren der Abfassung von Standards als „*detailed description of applied competencies in an particular professional (vocational) field*“ (2004, 3) und von Felix Rauner mit Sun Lei (2004) ein später beschlossenes weiteres „*Input paper*“, das u.a. ein modularisiertes, nahezu theorieloses Rahmencurriculum für ein Master-Programm zur Ausbildung von Bachelor-Absolventen unterschiedlicher Provenienz enthält (2004, 5-6).

Die UNEVOC-Gruppe plant weitere Konferenzen. Sie hat schon die Gründung einer „International Association of TVET Research and Education“ ins Auge gefasst. Zu deren Aufgaben soll auch die Akkreditierung unserer Studiengänge rechnen (ebd. 7), die selbstverständlich nur zu erreichen sein wird, wenn Kompetenzstandards, also Standards der *output*-Stufe I, vorgewiesen werden können. Völlig ungeklärt ist, woher die Agenten dieser Gruppe die Legitimation für ihre Regelungsaktivitäten nehmen. Sie sind weder von der scientific community, nämlich der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der DGfE, noch von der Bundesregierung delegiert worden. Ungeachtet dessen schaffen sie eilig Fakten, die uns, so steht zu fürchten, bald mit dem erneuten Hinweis auf ihre Unumgehbarkeit übergestülpt werden – etwa so wie die Forderung nach Umsetzung der EU-Regelungen zur BA/MA-Struktur. Das Kompetenzkorsett ist also schon weltumspannend geschnürt.

---

<sup>29</sup> „gtw - Gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken. Arbeitsgemeinschaft in der GfA - Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e. V.“

## *Literatur*

- Architektur der Ausbildung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Rheinland-Pfalz (o.J.) ([http://64.233.183.104/search?q=cache:J5ifwuZAUt0J:www.sembs-trier.de%/sem bbstr /homepage/ architektur.pdf+Architektur+Lehramt+Rheinland-Pfalz&hl=de](http://64.233.183.104/search?q=cache:J5ifwuZAUt0J:www.sembs-trier.de%/sem%20bbstr%20/homepage/architektur.pdf+Architektur+Lehramt+Rheinland-Pfalz&hl=de))
- Bates, Gary C. (1973): An Invitation to Inquiry: The Vignettes Film Project. ERIC ED080314
- Baumert, Jürgen/Demmrich, Anke/Stanat, Petra (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, 15-68
- Beck, Klaus (1992): Zur Funktion von Universität und Studienseminar in der Ausbildung von Lehrern für berufsbildende Schulen. In: Sommer, Karl Heinz (Hrsg.): Lehrer für berufliche Schulen. Lehrermangel und Lehrerausbildung. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 15. Esslingen: DEUGRO, 183-200
- Buchberger, Friedrich et al. (2000): Green Paper on Teacher Education in Europe. Umeå/Schweden: Umeå Univ. (<http://tntee.umu.se/publications/greenpaper.html>)
- Buchberger, F.; Buchberger, I.: Europa-Kompatibilität der Lehrerausbildung in Deutschland. In: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" -Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission. Bonn 1999, Materialband, S. 5-22
- Buchberger, Friedrich/Buchberger, Irina (2002): Europa – eine Chance zur Reform von Schule und Lehrerausbildung? In: Hilligus, Annegret Helen/Rinkens, Hans-Dieter/Friedrich, Claudia (Hrsg): Europa in Schule und Lehrerausbildung. Entwicklungen – Beispiele – Perspektiven. Münster: Lit, 101-127
- Brass, Peter (2005): Ivy League und andere Missverständnisse. Über den Mythos „Vorbild USA“. Lehre & Forschung, Heft 9/2005, 478-477
- Cochran-Smith, Marilyn (2005): The New Teacher Education: For Better or for Worse? Educational Researcher, 34, No. 7 (October), 3-17
- Cort, Pia/Härkönen, Auli/Volmari, Kristiina (2004): PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future. Cedefop Panorama Series 104. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities
- Deutscher Bildungsrat (1970) (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. Stuttgart: Klett
- Didi, Hans-Jörg (1993): Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive. Gutachten im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). Bonn: Institut für Bildungsforschung (IBF), November 1993
- Expertengruppe Hessen (2003): Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen. [http://www.hmwk.hessen.de/md/content/sonstiges/hochschule\\_expertenbericht.pdf](http://www.hmwk.hessen.de/md/content/sonstiges/hochschule_expertenbericht.pdf)
- European Commission (2003): Implementation of „Education & Training 2010“. Working Group: Improving Education of Teachers and Trainers. Progress Report, Nov. 2003
- European Commission (2005): Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Directorate-General for Education and Culture. Version 15.03.05 ([http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture))

- Fragebogen [2005]: Fragebogen zu den Standards in der Berufsfachschule. Leading House „Qualität in der Beruflichen Bildung“. Projekt „Professional Minds“. Freiburg/Schweiz: Universität Freiburg, SIBP/ISFPF
- Garm, Ninna/Karlsen, Gustav E. (2004): Teacher education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective. *Teaching and Teacher Education*, 20, 731-744
- Gerds, Peter (2004): Standards for occupation-directed education, training and development practitioners (ETDPs). *Input* paper for group session A ([http://www.unip-net.org/modules/UpDownload/store\\_folder/UNIP\\_\\_International/Conference\\_Documents/20041028\\_input\\_group\\_B.pdf](http://www.unip-net.org/modules/UpDownload/store_folder/UNIP__International/Conference_Documents/20041028_input_group_B.pdf))
- Grollmann, Philipp (2001): Past research and future perspectives in terms of international research on vocational teachers' education and professionalisation. ([http://www.training-village.gr/etv/upload/projects\\_networks/ttnet/workshopconferences/workshop/grollmann\\_helsinki.doc](http://www.training-village.gr/etv/upload/projects_networks/ttnet/workshopconferences/workshop/grollmann_helsinki.doc))
- Grollmann, Philipp/Kruse, Wilfried/Rauner, Felix (Hrsg.) (2005): *Europäisierung Beruflicher Bildung*. Münster: Lit
- Gruber, Hans (2004): *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung*. Forschungsbericht Nr. 13. Regensburg: Univ. Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung
- Gruschka, Andreas u.a. (2005): Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb! Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. *Forschung & Lehre*, Heft 9/2005, 480-481
- Heid, Helmut (2003): Standardsetzung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, Beiheft Nr. 47, 176-193
- Herrmann, Wolfgang A. (2005): *Erneuerung der Universität: Wettbewerb, Autonomie und Internationalität* ([http://portal.mytum.de/archiv/reden\\_p/reden\\_p\\_20030305\\_101448/index.html](http://portal.mytum.de/archiv/reden_p/reden_p_20030305_101448/index.html))
- Hesse, Albrecht (1968): *Berufe im Wandel. Ein Beitrag zum Problem der Professionalisierung*. Stuttgart: Enke
- Jenewein, Klaus (2005): Berufspädagogen auf dem Weg zu einem Internationalen Master-Standard. *Die berufsbildende Schule*, 57, 118-119
- Judge, H. (1990): The Education of Teachers in England and Wales. In: Gumbert, E. (ed.): *Fit to Teach. Teacher Education in International Perspective*. Atlanta: Georgia State Univ., 7-30
- Kirchhof, Paul (2003): *Universität zwischen Freiheit und Steuerung*. *Forschung & Lehre*. H. 5, 234-240
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2002): *Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002 (<http://www.kmk.org/doc/beschl/kuenentw.pdf>)
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 ([http://www.kmk.org/doc/beschl/standards\\_lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf))

- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2005): Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005 ([http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/KMK\\_\\_Eckpunkte\\_Lehramt\\_02062005.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/KMK__Eckpunkte_Lehramt_02062005.pdf))
- Kurtz, T. (1997): Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Leske + Budrich
- KWB [Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung] (2005): Vorschlag der deutschen Wirtschaft für ein Qualifikationsrahmen- und Leistungspunkte-Modell. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 57, 25-32
- Lempert, Wolfgang (2004): Berufserziehung als moralischer Diskurs? Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler: Schneider
- Lipsmeier, Antonius ((2001): Internationale Aspekte der Lehrerbildung für berufliche Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97, 186-195
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, 345 - 365
- Mechtenberg, Lydia (2005): Wettbewerb um kluge Köpfe. Die Länder Europas im Bologna-Prozess. *WZB-Mitteilungen*, H. 107, 39-42
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 10-29
- Oevermann, U. (1997): Die Architektonik einer revidierten Professionalisierungstheorie und die Professionalisierung rechtspflegerischen Handelns. Vorwort zu A. Wernet: Professioneller Habitus im Recht. Frankfurt: Suhrkamp, 9-19
- Oser, Fritz (1997): Standards in der Lehrerausbildung. Teil 1 und Teil 2. Beiträge zur Lehrerbildung, 15, 26-37 und 210-228 (vgl. auch ders. im „Materialband zum Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“. Bonn 1999, 79-86)
- Oser, Fritz (2002): Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 1/6, 8-19
- Oser, Fritz (2005): Professional Minds: Handlungssituationen und Standards für die Berufsausbildenden. *Zeitschrift für Berufsbildung*, Folio Nr. 3
- Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (2001) (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger
- Rauner, Felix/Lei, Sun (2004): Proposal for an international standard framework curriculum for a Master Degree in TVET. *Input paper for group session B.* ([http://www.unip-net.org/modules/UpDownload/store\\_folder/UNIP\\_\\_International/Conference\\_Documents/20041028\\_input\\_group\\_B.pdf](http://www.unip-net.org/modules/UpDownload/store_folder/UNIP__International/Conference_Documents/20041028_input_group_B.pdf))
- Saterdag, Hermann (2003): Für Professionalität und Praxisbezug in der Lehrerbildung. Das Duale Ausbildungskonzept des Landes Rheinland-Pfalz. In: Merckens, Hans (Hrsg.): *Lehrerbildung in der Diskussion*. Opladen: Leske+Budrich, 57-74

- Saterdag, Hermann (2004): Professionalität als Ziel der Lehrerbildung. Strukturelle und inhaltliche Faktoren am Beispiel des Dualen Studien- und Ausbildungskonzepts des Landes Rheinland-Pfalz. Journal für LehrerInnenbildung, Heft 1
- Sloane, Peter F. E. (2003): Bakkalaureaten und Magister für die (berufsbildenden) Schulen – Quo vadis Berufs- und Wirtschaftspädagogik? ZBW 99, 481-493
- Terhart, Ewald (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz
- Terhart, Ewald (2003): Lehrerbildung nach PISA. Welche Konsequenzen kann man aus den aktuellen Leistungsvergleichsstudien für die Lehrerbildung ziehen? In: Merkens, Hans (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske + Budrich, 167-177
- Thierack, Anke (2002): BA/MA im Lehramtsstudium?! – Die bundesdeutsche Diskussion im Visier. In: Hilligus, Annegret Helen/Rinkens, Hans-Dieter/Friedrich, Claudia (Hrsg.): Europa in Schule und Lehrerausbildung. Entwicklungen – Beispiele – Perspektiven. Münster: Lit, 129-148
- Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim: Beltz, 17-32
- Wilbers, Karl (2004): Standards für die Bildung von Lehrkräften. Arbeitsbericht. Institut für Wirtschaftspädagogik. Universität St. Gallen. Oktober 2004
- Zabeck, Jürgen (1982): Zur Kritik des didaktischen Illusionismus in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Schanz, Heinrich (Hrsg.): Berufspädagogische Grundprobleme. Stuttgart: Holland + Josenhans, 66-97

## Bisher erschienen

Heft Nr. 1

Lüdecke-Plümer, S./ Zirkel, A./ Beck, K. (1997): *Vocational Training and Moral Judgment – Are There Gender-Specific Traits Among Apprentices in Commercial Business?*

Heft Nr. 2

Minnameier, G./ Heinrichs, K./ Parche-Kawik, K./ Beck, K. (1997): *Homogeneity of Moral Judgement? - Apprentices Solving Business Conflicts.*

Heft Nr. 3

Lüdecke-Plümer, S. (1997): *Bedingungen der Entwicklung des moralischen Urteils bei angehenden Versicherungskaufleuten.*

Heft Nr. 4

Heinrichs, K. (1997): *Die „Schlüsselqualifikation“ moralische Urteilsfähigkeit – Ihre Entwicklung und Ausprägung bei kaufmännischen Auszubildenden.*

Heft Nr. 5

Beck, K. (1997): *The Segmentation of Moral Judgment of Adolescent Students in Germany – Findings and Problems.*

Heft Nr. 6

Heinrichs, K. (1997): *Betriebsbezogene moralische Urteile von Auszubildenden im Versicherungswesen – Persönlichkeitsspezifisch oder situationsspezifisch?*

Heft Nr. 7

Sczesny, Ch. (1997): *Das Lösungsverhalten bei wirtschaftskundlichen Aufgaben – Visuelle und physiologische Begleitprozesse situierter kognitiver Leistungen.*

Heft Nr. 8

Beck, K./ Bienengraber, Th./ Heinrichs, K./ Lang, B./ Lüdecke-Plümer, S./ Minnameier, G./ Parche-Kawik, K./ Zirkel, A. (1997): *Die moralische Urteils- und Handlungskompetenz von kaufmännischen Lehrlingen – Entwicklungsbedingungen und ihre pädagogische Gestaltung.*

Heft Nr. 9

Beck, K. (1997): *The Development of Moral Reasoning During Vocational Education.*

Heft Nr. 10

Sczesny, Ch./ Lüdecke-Plümer, S. (1998): *Ökonomische Bildung Jugendlicher auf dem Prüfstand: Diagnose und Defizite.*

Heft Nr. 11

Lüdecke-Plümer, S./ Sczesny, Ch. (1998): *Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich.*

Heft Nr. 12

Beck, K./ Bienengraber T./ Parche-Kawik, K. (1998): *Entwicklungsbedingungen kaufmännischer Berufsmoral – Betrieb und Berufsschule als Sozialisationsmilieu für die Urteilskompetenz.*

Heft Nr. 13

Beck, K. (1998): *Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? Zur Kritik der Kohlbergschen Moralentwicklungstheorie.*

Heft Nr. 14

Beck, K. (1998): *Moralerziehung in der Berufsausbildung?*

Heft Nr. 15

Beck, K. (1998): *Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe und Movens Lebenslangen Lernens.*

Heft Nr. 16

Parche-Kawik, K. (1998): *Wirtschaftsethik und Berufsmoral – Die Auseinandersetzung um das Leitbild für den modernen Kaufmann im Lichte empirischer Befunde.*

Heft Nr. 17

Hillen, S./ Berendes, K./ Breuer, K. (1998): *Systemdynamische Modellbildung als Werkzeug zur Visualisierung, Modellierung und Diagnose von Wissensstrukturen.*

Heft Nr. 18

Breuer, K./ Höhn, K. (1998): *Die Implementation eines Qualitätsförderungssystems für berufliche Abschlußprüfungen – Eine Interventionsstudie am Beispiel des neu geordneten Ausbildungsberufs Versicherungskaufmann/ Versicherungskauffrau.*

Heft Nr. 19

Beck, K. (1998): *Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz in der kaufmännischen Erstausbildung – Zur Analyse der Segmentierungshypothese.*

Minnameier, K. (1998): *Homogenität versus Heterogenität des moralischen Denkens – Wie urteilen Auszubildende im Rahmen betrieblicher Kontexte?*

Zirkel, A. (1998): *Kaufmännische Berufsausbildung und moralisches Denken – Erleben weibliche und männliche Auszubildende ihre soziale Umwelt unterschiedlich?*

Heft Nr. 20

Wuttke, E. (1999): *Lernstrategieeinsatz im Lernprozeß und dessen Einfluß auf den Lernerfolg.*

Heft Nr. 21

Beck, K. (1999): *Zur Lage der Lehr-Lern-Forschung - Defizite, Erfolge, Desiderate.*

Heft Nr. 22

Minnameier, G. (1999): *Wie man lernt, komplex zu denken, oder: Was substantielle Lernfortschritte sind und wie man sie erzielt.*

Heft Nr. 23

Beck, K. (1999): *Fortschritt in der Erziehungswissenschaft? Anmerkungen zur Gegenwart einer unendlichen Geschichte.*

Heft Nr. 24

Bienengräber, Th. (1999): *Die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz im Betrieb – zur Bedeutsamkeit einzelner sozialer Bedingungen für die Genese der moralischen Urteilsfähigkeit.*

Heft Nr. 25

Parche-Kawik, K. (1999): *Wahrnehmung sozialer Interaktionsbedingungen am Arbeitsplatz – Unterschiede in den Sichtweisen von Auszubildenden und ihren Ausbildern.*

Heft Nr. 26

Beck, K. (2000): *Die Moral von Kaufleuten – Über Urteilsleistungen und deren Beeinflussung durch Berufsbildung.*

Heft Nr. 27

Bienengräber, Th. (2000): *Zur Frage der Bereichsspezifität in der Wirkung moralischer Entwicklungsbedingungen.*

Heft Nr. 28

Beck, K. (2000): *Alternative Research Approaches: Development Strategies in Educational Technology.*

Heft Nr. 29

Wuttke, E. (2000): *Cognitive, Emotional and Motivational Processes in an Open Learning Environment – How to improve Vocational Education.*

Heft Nr. 30

Beck, K. (2000): *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Erstausbildung – Abschlußkolloquium eines DFG-Schwerpunktprogramms. Eröffnungsvortrag.*

Heft Nr. 31

Beck, K./ Dransfeld, A./ Minnameier, G./ Wuttke, E. (2000): *Autonomy in Heterogeneity? Development of Moral Judgement Behaviour During Business Education.*

Heft Nr. 32

Minnameier, G. (2000): *A New "Stairway to Moral Heaven"? Systematic Reconstruction of Stages of Moral Thinking Based on a Piagetian "Logic" of Cognitive Development.*

Heft Nr. 33

Beck, K./ Bienengräber, Th./ Mitulla, C./ Parche-Kawik, K. (2000): *Progression, Stagnation, Regression - Zur Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz während der kaufmännischen Berufsausbildung.*

Heft Nr. 34

Beck, K. (2000): *Die moralische Dimension beruflicher Umweltbildung.*

Heft Nr. 35

Beck, K. (2000): *Abschlußbericht zum DFG-Schwerpunktprogramm "Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung.*

Heft Nr. 36

Minnameier, G. (2001): *An Analysis of Kohlberg's „Stage 4 ½" within an Enhanced Framework of Moral Stages.*

Heft Nr. 37

Breuer, K./ Hillen, S./ Berendes, K. (2001): *Entwicklung und Elaboration Mentaler Modelle zu komplexen betriebswirtschaftlichen Erklärungsmustern über die computergestützte Modellbildung und Simulation.*

Heft Nr. 38

Beck, K. (2001): *Moral atmosphere: Its components and its shape in vocational school and training company.*

Heft Nr. 39

Beck, K. (2002): *Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung - Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme.*

Heft Nr. 40

Minnameier, G. (2002): *Peirce-Suit of Truth - Why Inference to the Best Explanation and Abduction Are Not the Same and How This Relates to Current Debates in Philosophy of Science and Epistemology.*

Heft Nr. 41

Wuttke, E./ Beck, K. (2002): *Eingangsbedingungen von Studienanfängern - Die Prognostische Validität wirtschaftskundlichen Wissens für das Vordiplom bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften.*

Heft Nr. 42

Beck, K./ Parche-Kawik, K. (2003): *Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität des moralischen Urteilens.*

Heft Nr. 43

Minnameier, G. (2003): *Wie verläuft die Kompetenzentwicklung - kontinuierlich oder diskontinuierlich?*

Heft Nr. 44

Beck, K. (2003): *Ethischer Universalismus als moralische Verunsicherung? Zur Diskussion um die Grundlegung der Moralerziehung.*

Heft Nr. 45

Wuttke, E./ Surać, V. (2003): *Der Zusammenhang von betrieblichen Interaktionsbedingungen und Facetten sozialer Kompetenz - Möglichkeiten der Diagnose.*

Heft Nr. 46

Minnameier, G. (2003): *Developmental Progress in Ancient Greek Ethics.*

Heft Nr. 47

Minnameier, G. (2003): *Measuring Moral Progress - Empirical evidence for a theory of moral reasoning.*

Heft Nr. 48

Beck, K. (2003): *Morals For Merchants - Desirable, Reasonable, Feasible?*

Heft Nr. 49

Breuer, K. / Molkenthin, R. / Tennyson, R. D. (2004): *Role of Simulation in Web-Based Learning.*

Heft Nr. 50

Beck, K. (2004): *Role requirements and moral segmentation - An empirical perspective on the basis of moral education.*

Heft Nr. 51

Breuer, K. / Eugster, B. (2004): *The development of traits of self-regulation in vocational education and training - A Longitudinal Study.*