

ABSCHLUSSPRÜFUNGEN ALS BEZUGSPUNKTE

WIRTSCHAFTSPÄDAGOGISCHER PRAXIS

EINE IDEOLOGIEKRITISCHE ANALYSE AM BEISPIEL DER

AUSBILDUNG DER KAUFLEUTE FÜR BÜROMANAGEMENT

MARC CASPER

Inhalt

1	Einleitung.....	1
2	Wahrnehmungen zum Problemfeld Prüfungen.....	5
2.1	Outputorientierung, Standardisierungsstreben und steigender Prüfungsumfang im deutschen Bildungssystem.....	6
2.2	Kompetenzorientierung ohne funktionierende Kompetenzmessung und konzeptionelle Fragen in der Wirtschaftspädagogik.....	12
2.3	Subjektive Orientierung und das Gewicht von Prüfungen für Handlungsleitung.....	21
2.4	Fragestellungen.....	29
3	Wissenschaftstheoretische Verortung und Methode.....	31
3.1	Kritische Erziehungswissenschaft im paradigmatischen Zusammenhang.....	31
3.2	Ideologiekritik als Methode der Kritischen Erziehungswissenschaft.....	37
4	Elemente der Untersuchung.....	43
4.1	Abschlussprüfungen in der Beruflichen Bildung.....	43
4.1.1	Bedeutung der Industrialisierung für Berufsordnung und Abschlussprüfungen.....	45
4.1.2	Funktionen von Abschlussprüfungen.....	50
4.1.3	Rahmen und Struktur der Abschlussprüfung.....	54
4.2	Wirtschaftspädagogische Praxis.....	59
4.3	Ausbildung der Kaufleute für Büromanagement.....	64
5	Theoretische Zugänge.....	71
5.1	Bildungstheoretischer Zugang.....	71
5.1.1	Momente der Bildung und Halbbildung.....	71
5.1.2	Impulse der Abschlussprüfung und pädagogische Konsequenzen.....	79
5.2	Handlungstheoretisch-konstruktivistischer Zugang.....	85
5.2.1	Wissen als Werkzeug.....	85
5.2.2	Impulse der Abschlussprüfung und pädagogische Konsequenzen.....	88
5.3	Pädagogisch-diagnostischer Zugang.....	92
5.3.1	Lerndiagnostik als Bestandteil vollständiger Lernhandlungen.....	92
5.3.2	Zur Passung von Lernhandeln und Lerndiagnostik.....	97
5.4	Curriculumtheorie und Prüfungen als heimliche Lehrpläne.....	101
5.5	Bildungssoziologischer Zugang.....	106
6	Zusammenführendes Modell und Ansätze für weitere Forschung.....	113
7	Schlussbemerkungen.....	118
8	Literaturverzeichnis.....	120

Anmerkungen:

Bei Zitaten älterer Texte wurden Rechtschreibung und Zeichensetzung des Originals übernommen.

Grafische Darstellungen wurden konsequent in den Fließtext eingearbeitet, daher wurde auf einen Anhang und ein separates Abbildungsverzeichnis verzichtet.

Zur leichteren Lesbarkeit wird auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung, wie z.B. "Lehrer/In" oder "Schülerinnen und Schüler", verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung stellvertretend für beide Geschlechter. Wir sehen den generischen Maskulin der deutschen Sprache nicht als *Entschuldigung*, sondern als *Grund* für geschlechtergerechte Sprache und bedauern, im Rahmen dieser Arbeit auf diese Konvention zurückzugreifen.

*Der Deutsche Pfad der Tugend
ist immer noch der Dienstweg!*

(Joachim Wichmann als *Dr. Herbert Brokstedt*
in *Büro, Büro*; Schwabenitzky 1982, 21:01)

1 Einleitung

Scharfe Metallgegenstände in einen menschlichen Körper zu stoßen wird in den meisten Fällen als Körperverletzung interpretiert. Dennoch gibt es bestimmte Menschen in einer arbeitsteiligen Gesellschaft, von denen wir genau dies erwarten, Chirurgen zum Beispiel. Wir trauen ihnen zu, komplexe und für uns risikoreiche Handlungen durchzuführen. Dieses Zutrauen beruht einerseits auf einer Notwendigkeit: Wer Schmerzen unterliegt und sich selbst nicht heilen kann, ist darauf angewiesen, sich in fremde Hände zu begeben. Andererseits beruht unser Zutrauen in Mediziner auf dem gesellschaftlichen Rahmen, der sie umgibt. Sie sind Teil eines kulturellen Symbolsystems, mit vertrauten Elementen wie weißen Kitteln, glänzenden Instrumenten, Klemmbrettern und Dokortiteln. Während es nahezu unproblematisch ist, einen weißen Kittel zu erwerben, so ist das Tragen der Doktorwürde an einen langwierigen und aufwendigen Prozess gebunden, bestenfalls ein Bildungs- und Qualifikationsprozess, dessen erfolgreicher Abschluss in einer gültigen, gerechten Prüfung mit einem Zertifikat endet. Dieses Zertifikat, ein Diplom, ein Titel, ist im Idealfall nicht nur eine willkürlich autoritär zugeteilte Berechtigung, sondern ein valides Reputationselement. Wir wollen darauf vertrauen, dass der Träger eines Zertifikats auch die dort verbrieften Qualitätskriterien erfüllt. Beim Chirurgen haben wir, im Falle der oben erwähnten Notwendigkeit, kaum eine andere Wahl. Es ist den meisten Menschen nicht möglich, die Qualität eines Chirurgen eigenständig zu prüfen, es fehlt uns dafür an Fachwissen und an Zeit, besonders spürbar im Falle einer Notoperation.

Nun mag es befremdlich wirken, eine Arbeit zu Prüfungen in der Wirtschaftspädagogik mit dem Beispiel eines Chirurgen zu beginnen, zumal als tragendes Beispiel später die Ausbildung für Kaufleute für Büromanagement im Fokus stehen soll. Der Chirurg ist jedoch ein besonders illustratives Beispiel, an dem sich Grundfunktionen des Prüfens zeigen lassen: Prüfungen sollen prognostisch wirken, Zertifikate sollen Vertrauen schaffen. Die Notwendigkeit zu prüfen ist eine zwischenmenschliche, sie ergibt sich aus einem Bedarf an Informationen und Sicherheit. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind dies insbesondere diagnostische und prognostische Informationen, zum Lernfortschritt und zur Leistungsfähigkeit. Mit Aussagen über die Leistungsfähigkeit tragen Prüfungen eine Vielzahl gesellschaftlicher Funktionen in einen symbolischen Raum, Leistung wird unter anderem zum Kriterium für gerechte und effiziente Entscheidungen. Eine Gesellschaft tut gut daran, wenn diejenigen Ärzte werden, die am besten dafür geeignet sind - nicht jene, die aufgrund eines ererbten

Status, durch Glück, willkürliche Zuweisung oder Betrug eine solche Position besetzen. Ob die betrachtete gesellschaftliche Teilaufgabe nun die Bearbeitung des menschlichen Körpers betrifft oder die Organisation und Bearbeitung bürowirtschaftlicher Aufgaben, ist für eine allgemeine Betrachtung letztlich unerheblich. Beide Tätigkeiten drücken sich in bestimmten Berufskulturen aus, Ausbildung und Tätigkeitsspektrum sind zu großen Teilen standardisiert und detailliert kodiert, es gibt verbindliche 'Regeln der Kunst', Habitus und Initiationsriten.

Den Charakter des Rituellen tragen dabei heute vor allem die Abschlussprüfungen zu einer beruflichen Qualifikationsstufe. Wenn gesellschaftliche Positionen in unserem Erfahrungskreis nicht mehr durch göttliches Urteil oder Ständetum legitimiert werden, sondern über die Prozesse und Produkte einer Bildungsmeritokratie, so zeigt sich in diesen doch gleichermaßen ein archaisches Element der Herrschaft. So heißt es bei Foucault:

"Die Prüfung kehrt die Ökonomie der Sichtbarkeit in der Machtausübung um. Die traditionelle Macht ist diejenige, die sich sehen läßt, die sich kundtut... Ganz anders die Disziplinarmacht: Sie setzt sich durch, indem sie sich unsichtbar macht, während sie den von ihr Unterworfenen die Sichtbarkeit aufzwingt. In der Disziplin sind es die Untertanen, die gesehen werden müssen, die im Scheinwerferlicht stehen, damit der Zugriff der Macht gesichert bleibt. [Prüfungen sind dabei die Technik] durch welche die Macht, anstatt ihre Mächtigkeit erstrahlen zu lassen und ihren Abglanz auf die Untertanen fallen zu lassen, diese in einem Objektivierungsmechanismus einfängt." (Foucault 1977, S. 241)

In der Reflexion dieser Aussage kann es bereits stutzig machen, wenn zeitgenössische Prüfungen sich eine möglichst hohe *Objektivität* als Qualitätskriterium setzen. Generell lässt sich fragen, an welchen Funktionen und Kriterien sich die Qualität einer Prüfung messen lässt. Beantwortet man diese Fragen jedoch ausschließlich vor einem testtheoretischen Horizont, so vernachlässigt man die ordnenden Funktionen von Prüfungen. Über die Ordnung gesellschaftlicher Positionen ordnen sich gleichsam Macht- und Herrschaftsstrukturen; an der Schnittstelle von Schule und Berufsleben nimmt letztlich auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine ordnende Rolle ein. Es wird damit zur kritisch-reflexiven Verantwortung der Wirtschaftspädagogen, sich mit Fragen der Herrschaftsstruktur und Machtverteilung auseinanderzusetzen. Dabei muss insbesondere das eigene Handeln hinterfragt und auf seine Bezüge hin überprüft werden, wenn es nicht zur rein fremdbestimmten Befehlsausführung verkommen will. Vor diesem Hintergrund werden externe Abschlussprüfungen als Bezugspunkte für die wirtschaftspädagogische Praxis ein besonders interessanter Gegenstand.

In dieser Arbeit möchten wir uns der Frage nähern, wie Abschlussprüfungen wirtschaftspädagogisches Handeln beeinflussen. Da es diverse Ausprägungen von Prüfungen und

ein breites pädagogisches Handlungsfeld gibt, müssen diese Begriffe zunächst geklärt und systematisiert werden. Wirtschaftspädagogik lässt sich außerdem aus den Perspektiven unterschiedlichster Bezugswissenschaften betrachten. Dies legt eine Sondierung denkbarer theoretischer Zugänge zum Zusammenhang von wirtschaftspädagogischer Praxis und Prüfungen nahe. Um die untersuchten Zusammenhänge zu konkretisieren und auf spezifische Merkmale kaufmännischer Ausbildungen einzugehen, nutzen wir die Abschlussprüfung der Kaufleute für Büromanagement (KfBM) als Beispiel. Diese Berufsausbildung ist von aktuellem Interesse, da sie traditionsreiche, stellenstarke Berufe in einem Neuordnungsprozess zusammenführt und im August 2014 die ersten Durchgänge gestartet sind. Es hat also zum Zeitpunkt der Verfassung dieser Arbeit noch keine entsprechende Abschlussprüfung für den neuen Beruf stattgefunden, dennoch wirkt die ausstehende Prüfung schon jetzt, zwischen Sachzwang und Mythos, auf das Handeln der Pädagogen ein. Zwischen der offiziellen, normierten, objektiven Struktur der Prüfung und den individuellen Wahrnehmungen besteht dabei die Gefahr zur Verzerrung. Das ist zu Beginn unserer Auseinandersetzung noch ein diffuses, subjektiv gebundenes Problembewusstsein. Eine theoretische Differenzierung und Systematisierung dieser Wahrnehmung soll Ziel der Arbeit sein, verbunden mit der Formulierung eines verallgemeinernden Modells und Ansätzen zur nachfolgenden empirischen Elaboration. Diese Ansätze könnten mit der kommenden ersten KfBM-Abschlussprüfung konkretisiert werden und die Umsetzung der Neuordnung unterstützen. Unser persönlicher Bezug begründet sich einerseits aus unserem allgemeinen Interesse an der pädagogischen Rolle in gesellschaftlichen Ordnungsprozessen wie oben angerissen, andererseits aus unserem speziellen Interesse an diesem Beruf durch unsere Begleitung des Projekts KaBueNet¹, welches die schulübergreifende curriculare Entwicklung des neugeordneten Ausbildungsberufs im Bundesland Berlin begleitet.

Die Abschlussprüfung der Kaufleute für Büromanagement als zentrales Beispiel dieser Arbeit steht jedoch nicht isoliert, sondern in einem wesentlichen systemischen Kontext. Sie ist in gewissem Maße stellvertretend für ein zeitgenössisches Verständnis von Prüfungen in der Wirtschaftspädagogik und darüber hinaus dem deutschen Bildungs- und Prüfungswesen. Dieses wiederum wird zunehmend von europapolitischen Konvergenzansprüchen beeinflusst. Um die Rahmenbedingungen individuellen Handelns vollständig zu erfassen, müssten daher systemische und konzeptionelle Problemebenen mit betrachtet werden. Auch wenn diese nicht unmittelbar als personalisierte Informationen auf das Individuum einwir-

¹ Informationen zum Projekt finden sich unter <http://kabuenet.de/>, abgerufen am 05.12.2015.

ken, so beeinflussen sie dessen Wahrnehmung indirekt durch öffentlich diskutierte Leitideen, Konzepte und gesellschaftliche Institutionen. Diese "repräsentieren [...] in Ideologien und expressiven Symbolen den Sinnzusammenhang eines sozialen Systems" (Brüsemeister 2008, S. 40). Gerade diese impliziten ideologischen Sinnzusammenhänge zwischen individuellem pädagogischen Handeln und externen standardisierten Prüfungen liegen in unserem Interesse. Ideologiekritik dient daher als spezifischer Filter unserer Betrachtungen.

Diese Arbeit verortet sich also in einem Forschungsbereich zu Prüfungen und Ideologien. Um das Erkenntnisinteresse einzugrenzen beginnt der folgende Abschnitt mit einer Darstellung von allgemeinen Wahrnehmungen zum Problemfeld Prüfungen, auf der systemischen, konzeptionellen und subjektiven Ebene. Ausgehend von dieser Problemdarstellung werden die Leitfragen der Arbeit formuliert. Abschnitt 3 zeigt, mit welchem wissenschaftstheoretischen Verständnis und über welche Methoden diese Fragen angegangen werden, er endet in der Zielformulierung der Arbeit. Abschnitt 4 widmet sich einer Klärung der Begriffe, die im Titel der Arbeit als grundlegende Bezüge gesetzt sind. Abschnitt 5 bildet den Hauptteil und untersucht Impulse und Gegenimpulse von Abschlussprüfungen vor dem Hintergrund *bildungstheoretischer, handlungstheoretisch-konstruktivistischer, pädagogisch-diagnostischer, curriculumtheoretischer* und *bildungssoziologischer* Zugänge. In Abschnitt 6 werden diese Zugänge in einem umfassenden Modell zusammengeführt. Ansätze zu weiterführender Forschung auf Basis des Modells schließen sich unmittelbar an. Die Arbeit schließt in Abschnitt 7 mit Schlussbemerkungen.

*"Sehr gut",
sagte der Großfürst Michael
einmal von einem Regiment,
nachdem er es eine ganze Stunde lang
das Gewehr hatte präsentieren lassen,
"sehr gut, aber sie atmen!"*

(Foucault 1977)

2 Wahrnehmungen zum Problemfeld Prüfungen

Unser aktuelles und allgemeines Problembewusstsein für Prüfungen im deutschen Bildungssystem erwacht aus drei miteinander verknüpften Wahrnehmungen:

Erstens scheint mit dem europaweiten Paradigmenwechsel zur *Outputorientierung* ein verschärftes Streben nach Standardisierung und Vergleichbarkeit entbrannt zu sein, mit der Folge, dass der rein quantitative Umfang an Prüfungen weiter steigt. Diese systemische Beobachtung bezieht sich auf das gesamte Bildungssystem.

Zweitens scheint sich durch den parallelen Paradigmenwechsel zur *Kompetenzorientierung* der angestrebte Untersuchungsgegenstand vieler Prüfungen geändert zu haben, ohne bisher eine angemessene Veränderung der Prüfungsprozesse nach sich zu ziehen. Konzeptionelle Lücken in Bezug auf den Kompetenzbegriff betreffen dabei nicht nur die *Kompetenzfeststellung*, sondern gleichermaßen die *Kompetenzentwicklung*. Das in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verbreitete Lernfeldkonzept bietet zwar einen Rahmen für Kompetenzentwicklung, spannt allerdings noch eine eigene, weitere Ebene konzeptioneller Fragen auf, die sich in der Passung von Unterricht und Prüfung auswirken.

Drittens führen das gesellschaftliche Gewicht und die Unsicherheiten von Prüfungen zu einer *Handlungsleitung*, die pädagogisches Arbeiten stark beeinflussen kann. Die subjektiven Orientierungen (und Desorientierungen) im Kontext der ersten beiden Beobachtungen könnten zu verkürzten und verzerrten Wahrnehmungen führen, die sich unter Umständen zu Fehlgewichtungen innerhalb der pädagogischen Praxis etablieren.

Diese drei Wahrnehmungen zur systemischen, konzeptionellen und subjektiven Dimension von Prüfungen und eine Auswahl damit verbundener Probleme werden nun vertiefend dargestellt. Ausgangspunkt ist dabei das allgemeine Prüfen im deutschen Bildungswesen. Von dort aus soll das Spezielle des Prüfens in der Wirtschaftspädagogik herausgestellt und schließlich am Beispiel der Abschlussprüfung der Kaufleute für Büromanagement konkretisiert werden. Deren subjektive Dimension liegt im engeren Interesse dieser Arbeit; sie lässt sich jedoch kaum ausreichend verstehen, wenn sie unabhängig von ihrem systemischen und konzeptionellen Rahmen betrachtet wird. Daher nähert sich diese Problemdarstellung dem Kerninteresse in zweifacher Weise vom Äußeren, Allgemeineren an und möchte gleichzeitig Impulse setzen, das untersuchte Spezielle in diesen größeren Kontexten mitzudenken.

2.1 Outputorientierung, Standardisierungsstreben und steigender Prüfungsumfang im deutschen Bildungssystem

Messen, Prüfen, Beurteilen und Zertifizieren haben einen hohen bildungspolitischen Stellenwert, grundsätzlich zu Recht. Schließlich sind insbesondere Zertifikate zu Abschlussprüfungen oft mit Bemächtigungen verbunden, die ihren Trägern Bildungswege, Erwerbschancen und dadurch Lebensstile ermöglichen oder, im Mangel, verwehren. Durch die schrittweise Öffnung Europas weitet sich das Spektrum potenzieller Lebenswege enorm, was eine europäische Diskussion um Bildungsstandards und die Vergleichbarkeit von Bildungssystemen und individuellen Qualifikationsnachweisen nach sich zieht. Diese Diskussion begegnet der breiten Öffentlichkeit unter anderem in Form von komparativen Studien wie IGLU, TIMMS und PISA oder Instrumenten wie dem europäischen Qualifikationsrahmen (EQR bzw. EQF). Der europäische Qualifikationsrahmen, so lautet der Anspruch, "fungiert als Übersetzungsinstrument, das nationale Qualifikationen europaweit verständlich macht und so die Mobilität von Beschäftigten und Lernenden und deren lebenslanges Lernen fördert. Somit ist er der Referenzrahmen für den Vergleich der verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme" (KMK 2015). Das deutsche Pendant zum EQR ist entsprechend der DQR. Als Rahmen für lebenslanges Lernen umspannt er acht "Kompetenzniveaus" von der Ausführung einfachster Aufgaben unter Anleitung bis zur selbständigen wissenschaftlichen Innovation und deckt damit indirekt die gesamte Bildungslandschaft bis zur universitären Doktorwürde ab. Die Ausbildung für Kaufleute für Büromanagement liegt beispielsweise auf dem DQR-EQR-Niveau 4, wie ein Großteil der dualen Ausbildungen.² Innerhalb dieser Niveaus werden jedoch keine Inhalts- oder Prozessstandards formuliert (*Womit haben sich Lernende auf welche Art und Weise auseinandergesetzt?*), sondern Ergebnisstandards; es wird formuliert, wozu Lernende auf einem bestimmten Qualifikationsniveau abschließend fähig sein sollen, bzw. was in den Kategorien *Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz* und *Selbständigkeit* verfügbar sein soll. Die Vergleichskriterien des EQR liegen also letztlich in *Lernergebnissen*, in *Outcomes* oder *Outputs* über diverse nationale Bildungsgänge hinweg. Ein derart umfassender Anspruch auf Vergleichbarkeit und Standardisierbarkeit von Qualifikationen fordert nun nicht nur eine informative und gerechte Formulierung der Ergebnisse nationaler Qualifikationsprozesse, sondern auch eine operationalisierbare Feststellung dieser formulierten Qualifikationen.

² Informationen zum DQR und den Zuordnungsverfahren finden sich unter <http://www.dqr.de/> (abgerufen am 05.12.2015).

Outputorientierung hat dabei eine Subjekt-Zielebene gerechter Qualifikationsnachweise und eine System-Zielebene der Qualitätsentwicklung. Subjekte erhalten eine bestenfalls objektive, faire und verlässliche Zertifizierung ihrer Fähigkeiten, sodass im Wettbewerb wohlinformiert nach ebendiesen Fähigkeiten entschieden wird. Ein stärkerer Fokus auf die Normierung und die Technologie des Testens lässt sich so im Dienst der Gerechtigkeit interpretieren. Wenn

"bei Beurteilungen die Gütekriterien der Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit beachtet werden müssen, so liegt das nicht daran, dass der Unterricht heute inhumaner, leistungsorientierter oder unpersönlicher ist, sondern daran, dass er Pflichtunterricht und »Massen«-Unterricht ist, der zu Berechtigungen führt. Das macht eine stärkere Regelung notwendig, auch um Willkür und Protektion zu verringern" (Ingenkamp und Lissmann 2008, S. 21).

Subjekte nutzen outputorientierte Bildungszertifikate dann zur individuellen Reputation und Legitimation im Rahmen ihrer Bildungs- und Beschäftigungsbiografie. *Systeme* hingegen nutzen Outputorientierung unter dem

"Aspekt des Sicherstellens und Prüfens der Ergebnisse und Wirkungen von Bildungsprozessen anhand vereinbarter Standards oder Anforderungen. Damit bildet Outputorientierung einen entscheidenden Bezugspunkt zur Qualitätssicherung und zur Optimierung von Bildungsprozessen. Dementsprechend beinhaltet die Orientierung am Output, aus den Ergebnissen Rückschlüsse auf den vorangegangenen Prozess, die Institution bzw. das zugrunde liegende System zu ziehen, um einerseits Stärken und Schwächen zu identifizieren, andererseits Daten und Ansätze zu liefern, die zur Verbesserung von Bildungsmaßnahmen beitragen können." (Kurz 2005, S. 428)

Die subjektive Dimension und die systemsteuernde Wirkung von Outputorientierung bleiben dabei keinesfalls ohne Überschneidungen. Besonders in der Hochschullehre werden damit verbundene Herausforderungen und Probleme bereits deutlich und öffentlichkeitswirksam kritisiert. Universitäten unterliegen mit dem Bologna-Prozess einem zusätzlichen spezifischen Anspruch der Konvergenz europäischer Hochschulsysteme zu einem gemeinsamen "Europäischen Hochschulraum" (vgl. BMBF 2015, S. 4f.). Im Rahmen einer umfassenden Studienstrukturreform nähern sie sich der Operationalisierung europaweiter Bildungsstandards u.a. über eine Modularisierung ihrer Veranstaltungsstruktur: Qualifikationsziele werden in Teil-Lernziele zerlegt und in bewältigbaren Häppchen angegangen, abgeprüft und mit der Vergabe von Credit Points bestätigt. Eine solche zunehmende Atomisierung des Bildungswesens führt in nächster Konsequenz zu einer zunehmenden Durchdringung mit Prüfungen, da Module, die aufeinander aufbauen, sukzessive verbrieft werden

müssen (d.h., das nachweisbare Bestehen von Modul x1 ist eine formal zwingende Voraussetzung zur Belegung des Moduls x2). Eine enge Taktung und Tendenzen zur Überlastung der Lernenden sind die Folge, entsprechend lautet die Kritik in der Forschung und in den Medien. Eine BMBF-Untersuchung identifiziert *Prüfungsvorbereitung* als maßgeblichsten Belastungsfaktor für Studierende (Bargel et al. 2009, S. 71ff.), die Süddeutsche Zeitung schreibt von "Bildungshetze" (Bertelsmann 2012), die Frankfurter Allgemeine schreibt "der Bologna-Absolvent habe einen Kopf, aber keine Seele" und "wenn Bildung in Verbindung mit der Reifung der Persönlichkeit verstanden werden sollte, sei der permanente Stress durch Präsenzstunden und Prüfungen nicht hilfreich" (Grossarth 2014). Für ein Gedankenexperiment fasst Reinmann darüber hinaus folgende Bedingungen des universitären Prüfungssystems zusammen:

- "(1) die Erkenntnis, dass Studierende in der Regel so lernen, wie sie geprüft werden (z.B. Reeves 2006);
- (2) die Beobachtung, dass sich die Masse der Prüfungen auf die Abfrage von Kenntnissen beschränkt (z.B. Wannemacher 2009);
- (3) die Folgerung, dass die Kompetenzrhetorik in Modulhandbüchern mit den Merkmalen heutiger Prüfungen in der Regel wenig gemeinsam haben (z.B. Borgwardt 2011);
- (4) die Erfahrung, dass anspruchsvolle Prüfungen mit gegebenen Ressourcen nur schwer zu bewältigen sind (z.B. Müller 2011);
- (5) der Grundsatz, dass man die an Universitäten vorhandenen Ressourcen nicht unnötig verschleudern sollte (z.B. Schimank 2008)." (Reinmann 2012, S. 35).

Neben pädagogische und testtheoretische Bedenken treten also zusätzlich bildungsökonomische Konflikte: In Prüfungsprozesse gebundene Ressourcen fehlen andernorts für Bildungsprozesse.

Die Universitäten bilden hierbei jedoch nur die Spitze des Eisbergs und ähnliche Bedingungen lassen sich in anderen Bildungsinstitutionen erahnen. Eine systematische Überlastung Lernender durch erhöhtes Standardisierungsstreben in Verbindung mit verdichteter, womöglich pädagogisch und testtheoretisch verzerrter Outputmessung zieht sich durch das gesamte Bildungssystem. Im Einklang mit einem solchen Primat des Prüfens und Standardisierens schlussfolgert beispielsweise auch die Kultusministerkonferenz aus internationalen Vergleichen, "dass Staaten, in denen eine systematische Rechenschaftslegung über die Ergebnisse erfolgt – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, sei es durch

zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen –, insgesamt höhere Leistungen erreichen"³ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 5). Komparative Leistungsforschung, oder genauer: deren Rezeption hat einen maßgeblichen Einfluss auf die aktuellen Entwicklungen des Bildungssystems. Dabei ist eine bedenkliche Tendenz zu Verkürzungen in der Wahrnehmung zu erkennen, wie z.B. v. Hentig hinsichtlich der PISA-Rezeption beschreibt. Zwar folge PISA durchaus einem Kompetenzkonzept, das einen rein inhaltsbezogenen, materialen Bildungsbegriff hinter sich lässt, "es bleibt aber durch sein Verfahren auf die Erwartung an einzelne, vornehmlich »kognitive« Leistungen der herkömmlichen Schule beschränkt" (v. Hentig 2012, S. V 22). Es wird also von diesem kleinen Teilbereich auf die Schule als Ganzes geschlossen, wobei schwer zu erfassende Merkmale wie soziales Verhalten sich der Erhebung fast völlig entziehen (vgl. ebd.). Es ist also äußerst fraglich, was hier unter 'Leistung' verstanden wird und ob eine Optimierung dieser 'Leistung' nicht kontraproduktiv für ein anderes Verständnis von 'Bildungserfolgen' sein mag. Es besteht die große Gefahr, Aktionismus zu betreiben, der dem Bildungssystem langfristig mehr schadet als hilft, nicht zuletzt bildungsökonomisch. Wie v. Hentig überspitzt:

"Die Bildungspolitiker verwenden große Energie und die letzten aus dem Haushalt zu pressenden Mittel darauf, festgestellte »Defizite« zu beheben; man trifft wieder einmal Maßnahmen zur Rettung von Maßnahmen; man handelt sofort, weil man ja »weiß«, was man zu tun hat; - und die Autoren der (PISA-)Studie schreien auf: *Das* haben wir so nicht gewollt!" (v. Hentig 2012, S. V 25).

So wird zunehmend flächendeckend, viel und gern geprüft, gemessen und verglichen. Ob die Konsequenzen, die jeweils gezogen werden, heilsam sind (und für wen), hängt nun maßgeblich an den verfolgten Zielkriterien. Zu einzelnen Instrumenten und Strukturelementen der Standardisierung gibt es daher entsprechende vereinzelte Diskussionen. So äußert sich beispielsweise die GEW äußerst kritisch auch zum Zentralabitur: "Unversehens wird Bildung [...] immer mehr auf den leicht messbaren Output aus einer angeblich nach betriebswirtschaftlichen Prinzipien organisierten Wissensfabrik reduziert. Hinter aller Rhetorik um Qualitätssteigerung steht Bildungsabbau im Rahmen der Sparpolitik" (GEW Bundesfachgruppe Gymnasien 2006, S. 2).

³ Interessant: Dieser Abschnitt ist in Satzbau und Wortwahl nahezu ein Zitat aus der sog. 'Klieme-Expertise' zu Bildungsstandards, jedoch ist dort noch keine Rede von "zentralen Prüfungen" und statt "Rechenschaftslegung" heißt es lediglich "Qualitätssicherung" (Klieme et al. 2007, S. 13).

Hier steht nun "Sparpolitik" im Kontrast zur vorher thematisierten Verschwendung von Ressourcen. Außerdem, um eine haltbare Aussage über "Bildungsabbau" zu treffen, bedarf es zwar zunächst eines differenzierteren Bildungsbegriffs; die Beobachtung, dass Bildung und Outputmessung generell in Konkurrenz treten können, ist jedoch keinesfalls neu. Beispielsweise betrachtete Andreae schon 1899 die Historie und mögliche Fortschreibung des deutschen Prüfungswesens in Relation zur Psychologie der Beteiligten und legte einen Text vor, der für die Fragestellungen dieser Arbeit nahezu als Grundlagentext betrachtet werden könnte. Er stellte schon damals *rückblickend* fest: "Je mehr das Unterrichts- und Schulwesen die ordnende Hand des Staates zu spüren hatte, umso mehr wurde es von einem Netz von allerhand Examina überzogen" (Andreae 1899, S. 114f.). Weiter beobachtete er:

"Lehrer und Schüler seufzen unter der Last einer Arbeit, welche unter dem Scheine der kontrollierenden Überwachung in seltsamer Ironie der eigentlichen Arbeit nicht nur die Zeit raubt, sondern sie, wie wir noch sehen werden, in der bedenklichsten Weise beeinflusst" (ebd., S. 115).

Auf Andreaes Gedanken zur Beeinflussung "der eigentlichen Arbeit" wird unten noch eingegangen, an dieser Stelle soll die Beobachtung genügen, dass eine bildungspolitisch angesetzte Verdichtung von Prüfungen nicht zwingend *bildungspolitisch* günstig wahrgenommen wird, sondern gar kontraproduktiv; und das in sich wandelnden historischen Kontexten. So sprach auch Flechsig im Rahmen der Testkritik der 1970er-Jahre von einer "Tendenz, das Prüfungssystem auf Kosten des Bildungssystems immer weiter auszubauen" (Flechsig 1977, S. 631) und mahnte:

"Würde man sich der Fortschreibungsmethoden einiger Bildungsökonomien bedienen, so käme man möglicherweise zu dem Ergebnis, daß um das Jahr 1985 herum aus unserem Bildungssystem mit Prüfungsperioden ein *Prüfungssystem mit Bildungsperioden* geworden ist, wobei dann diese Bildungsperioden fast ausschließlich von Eltern, Nachhilfelehrern und Repetitoren übernommen werden müßten, weil die Lehrkörper durch Prüfungsgeschäfte im weiteren Sinne ausgelastet wären." (ebd., S. 632; Hervorh. i. Orig.)

Erneut treten hier die Begriffe Bildung und Prüfung in Konkurrenz auf und es bleibt weiterhin zu klären, inwieweit die zeitgenössische Outputorientierung überhaupt einem Bildungsbegriff folgt. Wenn sich die Kultusministerkonferenz beim Europäischen Qualifikationsrahmen auf die Prozesse *Bologna*, *Kopenhagen* und *Lissabon* beruft, lässt sich zumindest erahnen, dass die bildungspolitischen Ziele mittelbar sind: Insbesondere der Lissabon-Prozess beruht ursprünglich auf dem "Ziel, die (Europäische) Union zum wettbewerbs-

fähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen" (Europäisches Parlament 2000, S. Abs. 5). Wenn auch "sozialer Zusammenhalt" genannt wird (zumindest innerhalb der EU), so scheint die Lissabon-Strategie doch primär ökonomischen Orientierungen zu folgen - das Sprachspiel um "Wettbewerb", "Konkurrenz", "Beschäftigung" und "Wachstum" zeigt wenig pädagogisches, geschweige denn bildungstheoretisches Interesse über die Qualifizierungsfunktion von Bildungseinrichtungen hinaus, die obengenannte GEW-Befürchtung einer "Wissensfabrik" lässt sich nachvollziehen.

Ein solches Wettbewerbs- und Konkurrenzdenken bleibt jedoch nicht auf der äußeren Ebene zwischen den Wirtschaftsräumen EU, USA und Asien, sondern setzt sich ins Innere fort: Durch Vergleichstests und Rankings entsteht ein Bewusstsein für die Position einer Nation innerhalb der europäischen Gemeinschaft, wie es die deutsche Reaktion auf PISA deutlich gezeigt hat. Dort wurde erneut klar, dass dem deutschen Bildungssystem nach wie vor historische Altlasten anhängen⁴. Das deutsche Modell des Prüfens

"baut maßgeblich auf der sozial hochselektiven Bildungsmeritokratie auf und basiert - zumindest auf der Ebene der Ordnungspolitik - viel stärker auf einer hochgradig formalisierten und institutionalisierten Ex-post-Zertifizierung von Lernprozessen als auf einer outcomeorientierten Bewertung von Lernergebnissen" (Münk et al. 2010, S. 7).

Inwieweit sich deutsche Bildungszertifikate tatsächlich auf konkrete Lernprozesse statt auf abstrakte Bildungsgangbezeichnungen beziehen, sei dahingestellt, zumal Prozessstandards in Relation zu Ergebnisstandards aktuell von untergeordnetem Interesse zu sein scheinen. Dass eine ideale "Bewertung von Lernergebnissen" noch nicht erreicht ist, mag auch trivial erscheinen, solange vor dem Bewertungsproblem noch konzeptionelle Unklarheiten über die angestrebten Lernergebnisse an sich liegen. Der folgende Abschnitt nähert sich daher der Frage, was genau gemessen werden soll, wenn Lernergebnisse geprüft werden und welche spezifischen Fragen sich dabei der Wirtschaftspädagogik stellen.

⁴ Die soziale Reproduktion durch das klassische dreigliedrige Schulsystem ist seit jeher unter Kritik (vgl. z.B. Mitter 1994, S. 68); schon in den siebziger Jahren attestierten IEA-Studien dem deutschen Bildungssystem ein Primat der "Auslese" über den "Lernerfolg" (Flehsig 1977, S. 638).

2.2 **Kompetenzorientierung ohne funktionierende Kompetenzmessung und konzeptionelle Fragen in der Wirtschaftspädagogik**

Im vorigen Abschnitt wurde dargestellt, wie sich die europäischen Ansprüche auf zunehmende Konvergenz und Vergleichbarkeit von Bildungssystemen äußern: in einer stärkeren Orientierung an Lernergebnissen, bzw. dem *Outcome* oder *Output* von Bildungsprozessen, *man möchte wissen, was man 'hat'*. Diese Outputorientierung soll nicht nur Mobilität und Wettbewerbsgerechtigkeit der Lernenden fördern, sondern auch der Steuerung und Qualitätssicherung von Bildungsprozessen dienen. Der damit einhergehende Zwang, Lernergebnisse aussagekräftig und vergleichbar zu attestieren, führt zu einer immer stärkeren Zergliederung, Modularisierung und Prüfungsdurchdringung des Bildungssystems. Da Outputorientierung eine verlässliche Feststellung von Outputs fordert, übersetzt sie sich in Prüfungsorientierung. Prüfungen sind dadurch allgegenwärtig und haben einen hohen Stellenwert für die Steuerung *aller* Akteure im Bildungswesen.

Damit eine Steuerung auf Basis von Lernergebnissen nicht zu Fehlentscheidungen führt, müssen institutionelle Ziele, angestrebte Lernergebnisse und valide Erfassung der erreichten Ziele in Einklang gebracht werden. Es muss erst Klarheit über die Absicht und Funktion einer Bildungsinstitution bestehen, bevor haltbar formuliert werden kann, welchen Effekt sie auf Lernende haben soll. Sonst werden im schlimmsten Fall Institutionen an Defiziten gemessen, die sie strukturell weder beheben können noch wollen. Werden ihnen Aufgaben übertragen, für die sie nicht optimal ausgestattet sind, so werden ihre Effekte gleich zweifach eingedämmt: Erstens können sie die neue, unpassende Aufgabe aus strukturellen Gründen nicht optimal erfüllen. Zweitens hält sie der erhöhte Aufwand der neuen Aufgabe davon ab, ihre ursprünglichen, strukturell passenderen Aufgaben optimal zu erfüllen. Setzt man hingegen bestimmte angestrebte Effekte als Ausgangspunkt, so müsste die optimale Institution dafür gefunden oder notfalls geschaffen werden. Veränderte Effektansprüche fordern dann auch Organisations- und Personalentwicklung. Solange wiederum keine Klarheit über die angestrebten Effekte herrscht, kann auch keine valide Prüfung dafür entwickelt werden. Geht man diesen konzeptionellen Weg nicht, so besteht die Gefahr, sich an tradierten Prüfungsprozessen zu orientieren und von diesen auf das zu schließen, was geprüft werden *kann*, nicht was geprüft werden *soll* - denn was geprüft werden *soll*, das weiß man ja noch nicht genau.

Genau weiß man es noch nicht, aber *grob* herrscht Einigkeit darüber, dass in Bildungseinrichtungen *Kompetenzen* entwickelt und somit auch geprüft werden sollen. Dabei ist der Kompetenzbegriff ambivalenter als seine inflationäre Verwendung nahelegt⁵. Das wird besonders im Kontrast der institutionalisierten Allgemeinbildung und Beruflichen Bildung deutlich: Der Kompetenzbegriff, auf den sich die Allgemeinbildung tendenziell bezieht, ist "in hohem Maße domänenspezifisch" (Klieme et al. 2007, S. 75) und kognitiv geprägt, wie ihn die Definition von Weinert nahelegt. Demnach sind Kompetenzen

"die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren *kognitiven* Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die *damit verbundenen* motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert 2001, S. 27; eig. Hervorh.)

So könnte Kompetenzmessung zunächst auf kognitive Merkmale begrenzt werden. Nicht-kognitive Merkmale würden dann "separat erfasst und hinsichtlich der Beziehungen zu den kognitiven Merkmalen untersucht werden" (Seeber und Nickolaus 2010, S. 11), wie es in der Allgemeinbildung teilweise geschieht (vgl. ebd.). Jenes Kompetenzverständnis ist jedoch "ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personal-kompetenz" (Klieme et al. 2007, S. 22). Dieses geht zurück auf "eine anthropologische Fundierung in Anlehnung an Heinrich Roth, mit der die Humanitätsidee im Bild des 'reifen Menschen' weiterentwickelt wurde" (Rebmann et al. 1998, S. 76). Roth bestimmt Erziehung als eine Aufgabe, welche

"die Befreiung des Menschen zum Ziel hat, ein Freiwerden der menschlichen Handlungsfähigkeiten in Richtung auf Freiheit und Mündigkeit zum Wohl des Individuums und der Gesellschaft, wobei beide nur als frei und mündig gelten können, wenn mit der zunehmenden Freiheit eine Verantwortung einhergeht, die sich über zunehmende Sach-, Sozial und Werteinsicht [...] entfaltet" (Roth 1971, S. 596).

Eine Erziehungswissenschaft mit derartigem Selbstverständnis "beschreibt damit auch den Erziehungsprozeß als Prozeß der Emanzipation, d.h. der Befreiung des Menschen aus unnötiger Herrschaft und zu sich selbst" (Rebmann et al. 1998, S. 75; in Bezug auf Blankertz 1982, S. 306 f.). In diesem Sinne wird eine kritische Auseinandersetzung mit Herrschafts-

⁵ Das wirtschafts- und rechtssprachliche Verständnis von 'Kompetenz' im eher technischen Sinne von 'Zuständigkeit' und 'Weisungsbefugnis' ist nicht Gegenstand der folgenden Betrachtungen, sollte aber zur Vermeidung von Missverständnissen erwähnt werden.

strukturen, Macht und Ideologien zum unvermeidlichen Element der Erziehungswissenschaft, was wir im Verlauf dieser Arbeit noch ausführen möchten. Darüber hinaus (und maßgeblich für die Diskussion um Kompetenzbegriffe) mündet Roths Forderung nach mehrdimensionaler "Handlungsfähigkeit" und "Einsicht" schließlich auch in den aktuellen

"Begriff der Handlungskompetenz, der intellektuelle Fähigkeiten, Vorwissen, Fertigkeiten und Routinen, motivationale Merkmale, metakognitive und volitionale Kontrollsysteme sowie persönliche Wertorientierungen in einem komplexen handlungsregulierenden System *integriert*" (Seeber und Nickolaus 2010, S. 11; eig. Hervorh.).

Ein derartiges komplexes und integriertes Kompetenzverständnis legt dann auch eine integrierte, multikriteriale Kompetenzerfassung nahe, die entsprechend schwieriger zu operationalisieren ist als ein domänenspezifisches Kompetenzverständnis. Eine solche Kompetenzerfassung ist notwendigerweise testtheoretisch herausfordernd (vgl. ebd.). Doch diese Herausforderungen sind nicht zu ignorieren, da die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit schon lange gesetztes Ziel der Beruflichen Bildung ist.

Bereits Anfang der neunziger Jahre wurde ein auf Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz basierendes Verständnis von Handlungskompetenz "zum Bildungsauftrag der Berufsschule erhoben" (Breuer 2005, S. 2). Betrachtet man also die Tätigkeit an beruflichen Schulen als wirtschaftspädagogische Praxis im engeren Sinne, so hat dort Output- bzw. Ergebnisorientierung, ausgedrückt in Kompetenzorientierung, zumindest formal und normativ eine Tradition, die *Kopenhagen*, *Bologna* und *Lissabon* lang vorausgeht. Auf der Ebene der Ordnungsmittel führt die KMK seit 1996 lernfeldorientierte Rahmenlehrpläne ein, die sich nun an den anzustrebenden Lernergebnissen in Form von Kompetenzen orientieren, anstatt Lehrgänge über traditionelle Input- bzw. Inhaltsstandards in Form von Stoffkatalogen zu erwerbenden Fachwissens zu steuern. Lernfelder sind in diesem Sinne keine neuen 'Fächer', sondern bilden berufliche Handlungsfelder ab.

"Handlungsorientierter Unterricht im Rahmen der Lernfeldkonzeption orientiert sich prioritär an handlungssystematischen Strukturen und stellt gegenüber vorrangig fachsystematischem Unterricht eine veränderte Perspektive dar." (KMK 2011, S. 17)

Verstärkend werden "Ausführungen zum Bildungsauftrag der Berufsschule und zu didaktischen Grundsätzen eines handlungsorientierten Berufsschulunterrichts gleichlautend in alle neuen Rahmenlehrpläne aufgenommen", (Tramm 2003, S. 3) was

"eine deutliche Abkehr vom kenntnis- bzw. stofforientierten Berufsschulunterricht propagiert, wie er bis heute, gerade auch unter dem Einfluss des externen Prüfungswesens, als dominierendes Unterrichtsmuster angesehen werden kann" (ebd.).

Trotz seiner Datierung auf 2003 belassen wir dieses Zitat bewusst im Präsens, da der Prozess des lernfeld- und kompetenzorientierten Umdenkens noch lange keine Selbstverständlichkeit geworden ist. So bejaht auch Rauner zehn Jahre später,

"dass mit dem Lernfeldkonzept ein geradezu revolutionärer Perspektivwechsel in der beruflichen Bildung vollzogen wurde, dessen Tragweite für die Gestaltung und Organisation von Rahmenlehrplänen, Bildungsprozessen, der Lernortkooperation sowie der Ausbildung der Lehrkräfte⁶ erst nach und nach von den Beteiligten und Betroffenen verstanden wurde – wenn überhaupt" (Rauner 2013, S. 92).

Unabhängig vom Grad des "Verständnisses" des Lernfeldkonzepts bleiben gegenüber einer derartigen Veränderung erwartungsgemäß auch Kritik und Gegenwehr nicht aus.

"So verwundert es nicht, dass die Empfehlungen in den Bundesländern unterschiedlich gedeutet und umgesetzt werden, von der mit Sicherheit äußerst unterschiedlichen unterrichtlichen Handhabung ganz zu schweigen." (Lipsmeier und Pätzold 2000, S. 7)

Mitglieder des Berliner Senats beriefen sich beispielsweise auf den Empfehlungscharakter und betonten:

"Die KMK schreibt lernfeldstrukturierten Unterricht *nicht* vor. Alle KMK-Rahmenlehrpläne enthalten vielmehr den Hinweis, dass es den Ländern freigestellt ist, den Rahmenlehrplan unmittelbar zu übernehmen oder ihn in eigene Lehrpläne umzusetzen. Diese Freiheit wird genutzt." (Schnadwinkel 2003, S. 1; Hervorh. i. Orig.)

Der *Berliner Weg* im Umgang mit Lernfeldern schlug sich dort langfristig auch in organisatorischen Hürden nieder, sodass sich dem Lernfeldkonzept zugeneigte Pädagogen auch aktuell in teilweise ungünstigen Rahmen sehen:

"Die Umsetzung des Lernfeldkonzepts wird zudem durch die Unterrichtsorganisation erschwert, da diese nicht selten an dem alten fachsystematischen Unterricht ausgerichtet ist. Zum Teil sind aus organisatorischen Gründen in den berufsbildenden Schulen immer noch Fächer auf dem Stundenplan zu finden." (Schachschneider 2014)

⁶ Interessanterweise verweist diese Aufzählung nicht explizit auf veränderte Lernergebnisse und deren Erfassung.

Dies betrifft auch die hier als Beispiel gewählte Ausbildung der Kaufleute für Büromanagement, zumal dieser Beruf im Unterschied zu seinen Vorgängern erstmals nach Lernfeldern ausgebildet wird. Mit der Neuordnung der Büroberufe standen nicht nur die Berliner Oberstufenzentren (OSZ) in 2014 einer mindestens zweifachen Herausforderung gegenüber, da neben der eigentlichen Neuordnung auch der erstmalige Umschwung zum flächendeckenden Lernfeldunterricht in den Büroberufen umzusetzen ist. Eine dritte Herausforderung - und gleichzeitig einen Weg zur Bewältigung der anderen beiden - bildet die Entscheidung der betreffenden OSZ, sich im Projekt *KaBueNet* für eine schulübergreifende, kooperative Curriculumentwicklung zu vernetzen. Dabei unterstützt sie die wissenschaftliche Begleitung des Instituts für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg, aus deren Kontext wir persönliche Erfahrungen einfließen lassen. Gerade in schulübergreifender Arbeit wird spürbar, wie stark sich unterschiedliche Organisationskulturen von Schulen auf die pädagogische Praxis auswirken. Betrachtet man Merkmale von Organisationen, so lassen sich diese nach Preisendörfer systematisieren in

- "(1) die Organisationsziele,
- (2) die Organisationsstruktur mit der zusätzlichen Unterscheidung von formaler und informeller Struktur,
- (3) die Organisationsmitglieder bzw. -beteiligten sowie
- (4) die räumlich-sachliche Ausstattung der Organisation" (2005, S. 59).

Diese Faktoren stehen in Wechselwirkung und so wird deutlich, dass konzeptionelle Veränderungen auf der Zielebene (sprich: *Kompetenzorientierung*) und der Prozessebene (sprich: *Lernfeldorientierung*) sich in umfassende organisatorische Veränderungen übersetzen müssen - oder auf entsprechende Widerstände treffen. Es liegt nahe, dass sich diese handlungsleitend für die Mitglieder der Organisation auswirken, was weiter unten vertieft wird.

Die Notwendigkeit solcher organisationsstruktureller Veränderungen wird noch deutlicher, wenn man die Kompetenzbegriffe der Allgemeinbildung und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik direkt gegenüberstellt:

	"Kompetenzen" in der allgemeinen Standarddiskussion	"Kompetenzen" in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Fokus	kognitive Leistungsfähigkeit	Handlungs- und Orientierungsfähigkeit
Ausgangspunkt	Schulfächer bzw. "Domänen"	Handlungsfelder und berufliche Problemsituationen
Problem	Situierung von Lerninhalten	Identifikation von kognitiven Leistungen und relevanter Wissensbasis
Gestaltungsprozess	Vom Inhalt über die Leistung zur Situierung	Von der Situation über die Leistung zum Inhalt

Gegenüberstellung d. Kompetenzbegriffe (in Anlehnung an Tramm 2005)

Konzeptionelle Unterschiede fordern strukturelle Unterschiede. Fächer fordern andere Organisationsstrukturen als Lernfelder, die curricularen und didaktischen Prozesse fordern unterschiedliche Strukturen, Kompetenzentwicklung folgt unterschiedlichen Prinzipien in Abhängigkeit des verwendeten Kompetenzbegriffs und schließlich fordern unterschiedliche Prüfungsgegenstände bei der Kompetenzmessung auch unterschiedliche Prüfungsprozesse.

Konzeptionelle und strukturelle Veränderungen von diesem Ausmaß lassen sich jedoch nicht trennscharf radikal ausführen. Sie finden ihren Weg in die Praxis eher schleichend, wie der nächste Abschnitt noch vertieft. So ist auch nicht verwunderlich, dass neben der Unterrichtspraxis auch das externe Prüfungswesen in der beruflichen Bildung bei Weitem noch nicht vollkommen ist. Der wohlgemeinten Kompetenzorientierung steht bisher weder eine flächendeckend funktionierende Kompetenzentwicklung, noch eine funktionierende Kompetenzmessung gegenüber. Dass unter diesen konzeptionellen Unsicherheiten auch kein flächendeckendes kompetenzorientiertes Lernen realisiert werden kann, erübrigt sich.

Für einen konkreteren Blick auf Abschlussprüfungen und zur Illustration der konzeptionellen Lücken bietet es sich an, vom Anspruch einer berufspraktisch validen Prüfung auszugehen und allgemeine berufliche Anforderungen (u.U. gar exemplarisch für gesellschaftliche Anforderungen) mit denen herkömmlicher Prüfungssituationen zu vergleichen. Dabei fällt u.a. auf (vgl. Feufel 1992, S. 56f. und Walter 1996, S. 17):

- *Informieren* in der beruflichen Realität fordert die souveräne Anwendung von Hilfsmitteln; Prüfungssituationen fordern hingegen i.d.R. eher Memorieren und die Anwendung von Mnemotechniken.

- *Kommunikation und Kooperation* in realen Kollegien stehen einer "Vereinsamung und Sprachlosigkeit" (ebd.) in der Prüfung gegenüber.
- Berufliche Situationen sind *komplex und fließend*, Prüfungen hingegen pointiert und meist nach getrennten Fächern/Teilen zergliedert.
- Berufliche Handlungsfähigkeit bedeutet in höchster Instanz *eigenständige Zielsetzung und Ausrichtung*, in der Bewältigung extern gestellter Prüfungssituationen wird der Prüfling hingegen zum "Befehlsempfänger für vollständig fremdgesetzte Ziele" (ebd.).

In veränderten beruflichen Anforderungen und zunehmenden "Gestaltungsspielräumen bei der Organisation von Arbeit und Technik" (Walter 1996, S. 136) äußert sich, parallel zur Pädagogik, auch ein *betriebswirtschaftlicher* Paradigmenwechsel *vom Verhalten zum Handeln*, von der Anpassung zur Gestaltung. Eine an Handlungskompetenz orientierte Berufsbildung kann somit auch zum "Gestaltungsfaktor arbeitsorganisatorischer Entwicklung" werden (ebd.), sofern sie sich neuen Konzepten widmet⁷. Eine solche Widmung bedarf dann umfassender konzeptioneller Arbeit und Begriffsklärung, schließlich stehen vor dem Hintergrund dieses Paradigmenwechsels "Begriffe wie 'Lernerfolg', 'Leistung', 'Berufsbefähigung' u.a.m. in einem anderen Licht und müssen inhaltlich neu belegt werden" (Walter 1996, S. 18). Wird berufliche Handlungskompetenz als Gestaltungskompetenz verstanden, als "Grundlage für weiteres selbstorganisiertes, eigenverantwortliches berufsbegleitendes und -bezogenes Lernen" (Ebbinghaus 2005, S. 1; in Bezug auf Stöckl und Straka 2001), so gilt außerdem:

"Aus der Zielkategorie von Ausbildung resultiert für die Abschlussprüfung, dass sie sowohl das Profil der erworbenen Kompetenzen aufzudecken als auch das daraus erwachsende Potenzial für zukünftige Kompetenzentwicklungen offen zu legen hat. Die traditionelle diagnostische Funktion wird damit um eine prognostische Funktion erweitert." (Ebbinghaus 2005, S. 1)

Inwieweit eine diagnostische Funktion tatsächlich "traditionell" für Abschlussprüfungen ist, sei an dieser Stelle noch dahingestellt. Klar wird hier zumindest ein vielschichtiger Anspruch an Abschlussprüfungen, der zu Funktionsüberlagerungen führen kann. Konkurrierende Funktionen mit verschiedenen Zielen und Kriterien bergen dabei die Gefahr verkürzter Kompromisse und Fehlgewichtungen. So steht einer konzeptionellen Diskussion über Ab-

⁷ Man könnte hier auf den Begriff des 'Commitment' zurückgreifen.

schlussprüfungen oft eine mess- und testtheoretische Diskussion gegenüber, wenn nicht im Wege:

"Diagnostische und konzeptionelle Gütekriterien stellen also teilweise gegensätzliche Ansprüche an die Gestaltung von Prüfungen: Während bei den diagnostischen Gütekriterien die Genauigkeit der Messung im Vordergrund steht, verlangen die konzeptionellen Qualitätskriterien, dass vor allem auch schwer messbare berufliche Anforderungen bzw. Qualifikationen geprüft werden. Um eine berufliche Handlungskompetenz mit einem Zertifikat bescheinigen zu können, müssen in professioneller Weise sowohl konzeptionelle wie diagnostische Standards bei der Prüfung zum Zuge kommen." (Reetz 2010, S. 111f.)

Ob dies der Fall ist, lässt sich angesichts einer empirischen Lücke jedoch nicht bestätigen. Laut Klotz und Winther "existieren hinsichtlich der Umsetzung des Prinzips der Handlungskompetenz im kaufmännischen Prüfungssystem und im Rahmen formativer sowie summativer Assessments der Leistungsstände kaum Befunde" (2012, S. 3); laut Weiß fehlt es "weitgehend an belastbaren Aussagen zur Qualität des Prüfungssystems" (2011, S. 38) etc. Unter diesen wenigen Befunden schließen beispielsweise Klotz und Winther aus einer Untersuchung der Validität und Reliabilität der kaufmännischen Abschlussprüfungen von 1768 Industriekaufleuten:

"Was mit den Abschlussprüfungen gemessen wird, entspricht sowohl inhaltlich als auch empirisch eher der fachlichen Personenfähigkeit als dem Konzept beruflicher Handlungskompetenz." (Klotz und Winther 2012, S. 11)

Trotz des Bestrebens, Handlungskompetenz in Prüfungen umzusetzen, scheinen Prüfungsaufgaben so letztendlich wieder in bewährte Muster der Wissensabfrage zurückzufallen:

"Die Mängel bestehen vor allem darin, dass der praxisnahe authentische Charakter der Situationsaufgabe - also ihre Validität - im Interesse der Objektivität und Vergleichbarkeit derartig reduziert wird, dass der Anspruch verfehlt wird, damit berufliche Handlungskompetenz zu erfassen. Dies hat dann 'unechte' Situationsaufgaben zur Folge." (Reetz 2010, S. 115)

Reetz definiert zwei Varianten unechter Situationsaufgaben:

"Entweder sind sie dadurch gekennzeichnet, dass die Situationen zwar eine gewisse Problemhaltigkeit aufweisen, die in ihrer Komplexität unwesentlich bleibt, weil die Situation 'zerstückelt' wird, indem die Prüflinge durch kleinschrittige Fragen zu vorgegebenen Antworten 'geführt' werden,

oder die Situationen sind gar nur künstlich aufgesetzt, fungieren als Rahmen ohne problemrelevante Informationen, und die Aufgaben/Fragen sind reine Wissensfragen und könnten auch ohne Situationsbezug gelöst werden." (Reetz 2005, S. 21)

Wenn sich nun herausstellt, dass eine spezifische Abschlussprüfung nur *Wissen* abfragt, aber keine verlässliche Aussage über den Erwerb beruflicher *Handlungsfähigkeit* treffen kann, so wirkt dieses *konzeptionelle* Problem in beide Richtungen:

In die eine Richtung wird der Bezug '*nach oben*' (in die *systemische* Dimension) zum Anspruch einer europaweiten Vergleichbarkeit verzerrt. Wenn beispielsweise das Abschlusszertifikat der KfBM-Ausbildung nicht valide verbrieft, dass "Kompetenzen, die zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld"⁸ erworben wurden, so verkommt die Zuordnung zum DQR, respektive EQR, zur inhaltsleeren "Kompetenzlyrik" (Klotz und Winther 2012, S. 11); eine sinnvolle Basis für Mobilität und internationalen Wettbewerb ist dann in weiter Ferne. Schlimmstenfalls sind solche Prüfungen dann nicht nur inhaltsleer, sondern fehlleitend. Wie auch Andreae schon in 1899 formuliert: Wenn

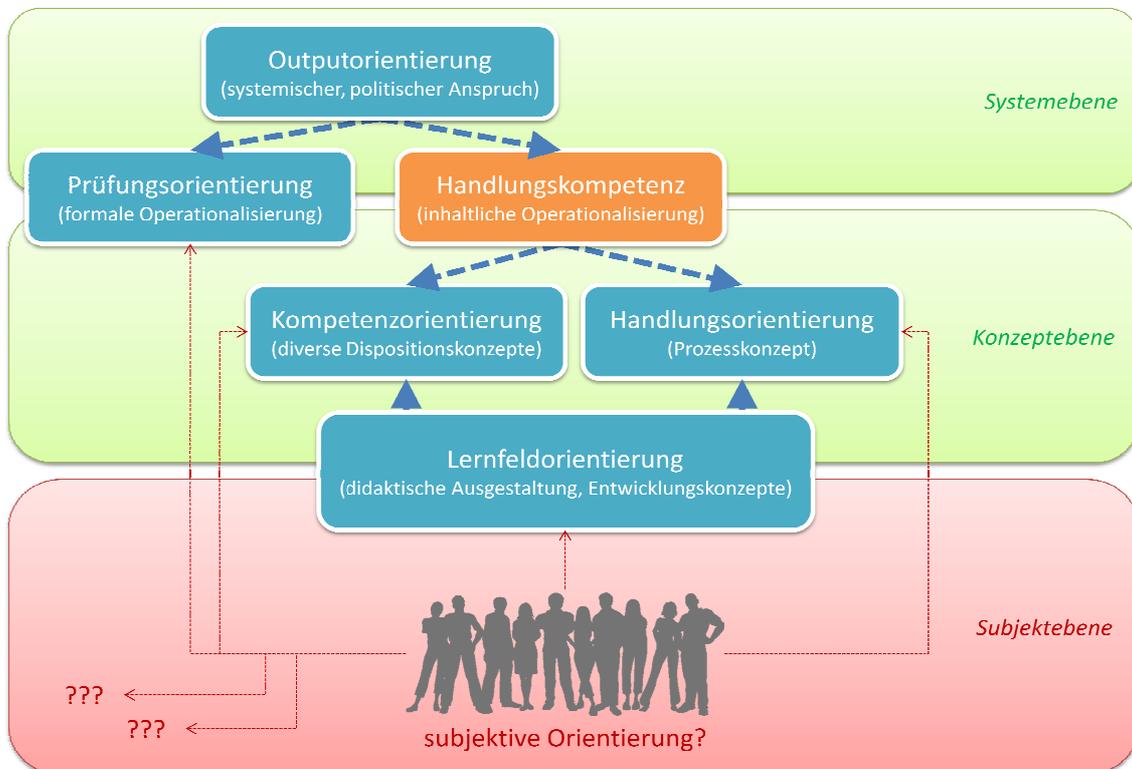
"von dem intellektuellen Besitz vielleicht das Beste [...] entweder gar nicht oder doch nur ungenügend erforscht werden kann, so muss das auf diesem Wege gewonnene Urteil über den Menschen als ein höchst problematisches erscheinen" (Andreae 1899, S. 114).

In die andere Richtung stellt eine nicht-valide Abschlussprüfung jeden Bezug '*von unten*' (aus der subjektiven Dimension) durch die involvierten Menschen in Frage. Wenn sich Schüler, Lehrer, Betriebe und andere an einer Prüfung orientieren, die effektiv keinem Konzept der Handlungskompetenz folgt, sei es bewusst oder unbewusst, so unterstützt ihre Prüfungsorientierung per se keine Kompetenzentwicklung. Es bliebe dann zu hoffen, dass aus Prüfungsorientierung resultierendes Handeln trotz der konzeptionell ungenügenden Ausrichtung kompetenzfördernde Effekte ermöglicht *oder* von anderweitig motiviertem und orientiertem Handeln begleitet wird, welches eine mögliche Fehlorientierung ausgleichen kann. Diese Zusammenhänge liegen im engeren Interesse der Arbeit und können nun, nachdem die systemischen und konzeptionellen Kontexte umrissen wurden, angemessen problematisiert werden.

⁸ Vgl. DQR-Niveau 4 (Koordinierungsgruppe DQR 2015).

2.3 Subjektive Orientierung und das Gewicht von Prüfungen für Handlungsleitung

In den vorangegangenen beiden Abschnitten wurde umrissen, wie sich eine u.a. europapolitisch begründete systemische *Outputorientierung* formal in *Prüfungsorientierung* operationalisiert. Inhaltlich soll diese Prüfungsorientierung mit Lernergebnissen in Form von Handlungskompetenzen belebt werden. Sie trifft dort auf Konzepte der *Kompetenzorientierung* und *Handlungsorientierung*, die aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Perspektiven zwar grundsätzlich einstimmig befürwortet, aber unterschiedlich interpretiert werden. Die unterschiedlichen konzeptionellen Interpretationen fordern dann unterschiedliche Prozesse und damit auch Prozessstrukturen bzw. Organisationsstrukturen zur Entwicklung von Kompetenz in ihrem jeweiligen Verständnis, wie an der Gegenüberstellung der Konzepte in Allgemeinbildung und Beruflicher Bildung gezeigt wurde. Bezeichnend für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist dabei eine Orientierung an beruflichen Handlungsfeldern statt an Schulfächern. Prozesse der Kompetenzentwicklung in der Beruflichen Bildung folgen somit einer *Lernfeldorientierung*. Um der Desorientierung bei diesem Überfluss an Orientierungsbegriffen entgegenzuwirken, hier eine schematische Darstellung:



Schematische Darstellung der Orientierungsbegriffe

Zu den Problemen auf der System- und der Konzeptebene tritt nun die Subjektebene als Schwerpunkt dieser Arbeit, das untere Drittel in der Darstellung. Letztendlich realisieren sich Paradigmenwechsel, Neukonzeptionen und deren Anforderungen an strukturelle und organisatorische Veränderungen nicht von selbst, geschweige denn unmittelbar, in die Wirtschaftspädagogik *von außen hinein*. Sie müssen aus den bestehenden Strukturen hervorgebracht, von Menschen *ausgehandelt*, von institutionellen Akteuren geschaffen werden. Eben diese bestehenden Strukturen können sich dann als Hürden ihrer eigenen Veränderung erweisen. Nimmt man der obigen Darstellung entsprechend das Lernfeldkonzept als Anknüpfungspunkt zur Betrachtung der subjektiven Orientierung, so

"ist der grundlegende berufspädagogische Richtungswechsel für sehr viele Lehrkräfte, Lehrerbildner und Berufsbildungsplaner noch immer gewöhnungsbedürftig. Lernfelder sind so anders als alles, was sie studiert und in Studienseminaren gelernt haben, und daher fällt es ihnen zuweilen schwer, sich mit dem Neuen anzufreunden" (Rauner 2013, S. 92).

Als Besonderheit der Organisation Schule tritt hinzu, dass Wirtschaftspädagogen nicht nur auf ihre eigene berufliche Sozialisation und deren Professionalisierungsprozesse zurückgreifen, sondern zusätzlich auf eine besonders ausgeprägte "vorberufliche Sozialisation" (Ziegler 2010, S. 44) in Form ihrer eigenen schulischen Sozialisation. Bereits als Schüler machen sie sich sehr früh erste Bilder davon, *'wie Lehrer sind'*, solche "berufskulturelle Haltungen werden über Sozialisationsprozesse tradiert" (ebd., S. 42) und kennzeichnen eine generationen- und institutionenübergreifende Trägheit gegenüber Innovationen, eine gewisse "Schwerfälligkeit des Bildungssystems" (Reinmann 2005, S. 55). Selbst wenn junge Lehrkräfte für kompetenzorientierten Lernfeldunterricht ausgebildet werden, so verlangt schon der Vorbereitungsdienst "erhebliche Anpassungsleistungen" (ebd., S. 44f.). Junge Lehrer tauchen im Rahmen ihrer beruflichen Sozialisation in bestehende und historisch gewachsene Institutionen ein, in ein soziales System mit zur Selbsterhaltung tendierender Kommunikation (vgl. Luhmann 1987), in generationenüberdauernde Habitus (*pl.*), die sich in menschlichem Handeln und Symbolsystemen ausdrücken und größtenteils unbewusst verinnerlicht werden.

So haben "revolutionäre und damit auch radikale Innovationen [...] in der Bildung - vor allem wenn es um traditionsreiche Institutionen wie Schule und Hochschule geht - kaum eine Chance" (Reinmann 2005, S. 55). Schrittweise, "evolutionäre Innovationen dagegen werden den Besonderheiten von Bildungskontexten besser gerecht" (ebd., S. 56). Der

Vorzug einer "evolutionären" Weiterentwicklung gegenüber eines radikalen Neuanfangs entspricht auch den Erkenntnissen der Innovationsforschung,

"dass die von den Neuerungen Betroffenen, angetrieben von den Kräften des Kurshaltens, nach Elementen im Neuen suchen, die irgendwie mit dem bisherigen Denken und Handeln sowie den festgefügt Überzeugungen zusammenpassen" (Rauner 2013, S. 92).

Vor diesen Hintergründen liegt es nahe, dass sich Lehrende bei größeren Veränderungen zunächst Orientierungspunkte suchen, die Sicherheit durch Bewährung und Tradition suggerieren.

Ein Wechsel vom fachsystematischen zum lernfeldorientierten Bildungsgang bringt nun einen nicht zu vernachlässigenden Orientierungsverlust in Bezug auf Lerninhalte mit sich. Auch im Beispiel der KfBM-Neuordnung wurde Berufsschullehrern eine Orientierung an vorgeschriebenen Inhalten genommen, zu Gunsten einer Kompetenzorientierung und lernfeldorientierten Rahmenlehrplänen. Wie oben in der Darstellung zum kompetenzorientierten didaktischen Gestaltungsprozess (nach dem Verständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik) gezeigt, müssen

"die Berufsbildenden Schulen [...] nun selbst über die inhaltliche Konkretisierung der allgemein formulierten Felder und Kerne entscheiden. Kompetenzorientierung steht damit nicht nur für mehr Eigenverantwortlichkeit der Lernenden, sondern auch der Lehrenden" (Straßer 2013, S. 497).

Diese Eigenverantwortlichkeit fordert jedoch curriculare und didaktische Kompetenzen, die nicht selbstverständlich sind. So

"stellt sich die Frage, ob Lehrende darauf vorbereitet sind, anhand vorgegebener Felder und Kerne Inhalte mit exemplarischen Charakter auszuwählen und zielgruppenspezifisch aufzubereiten" (ebd.).

Es ließe sich nun fundamental entgegnen, dass es sich bei derartiger Analyse- und Planungsarbeit gerade um "Grundfragen der Didaktik" handle (vgl. z.B. Jank und Meyer 2005, S. 15ff.; S. 98ff.); um theoretisches wie praktisches Handwerkszeug, das zur Kernkompetenz einer reflektierten, professionellen Lehrkraft gehören sollte. Eine zunehmende curriculare Gestaltungsfreiheit der Lehrenden kann überdies als notwendige Antwort auf gesellschaftlichen Wandel begrüßt werden:

"Je komplizierter die Arbeitsbedingungen werden (weil sich die Lehr-Lernvoraussetzungen immer schneller und nicht immer zum Besseren verändern), umso wichtiger wird es, dass Fachleute vor Ort das Recht und die Kom-

petenz erhalten, situationsangemessen, flexibel und immer wieder neu zu entscheiden, welche Lehrinhalte vernünftig sind und welche nicht." (Jank und Meyer 2005, S. 18)

Es lässt sich jedoch auch festhalten, dass

"die Struktur und das Spektrum der Aufgaben von Berufs- und Wirtschaftspädagogen komplex, vielschichtig und anspruchsvoll ist und dieser Berufsstand dringend einer weiteren Professionalisierung bedarf" (Lempert und Tramm 2010, S. 50);

einer Professionalisierung, die für langjährige Lehrkräfte nicht mehr vorgelagert zu oder unabhängig vom schulischen Tagesgeschäft erfolgen kann und so gleichfalls den oben beschriebenen Trägheitsfaktoren und Widerständen ausgesetzt ist. In Relation zum habitualisierten Tagesgeschäft zeigt sich die Ausarbeitung von Lernfeldern als intervenierende, anspruchsvolle Aufgabe, verschärft noch in Verbindung mit der erstmaligen Implementation einer Neuordnung eines Berufs. So resümiert auch Diepold, es

"muss aber auch kritisch angemerkt werden, dass der hohe Gestaltungsspielraum der Schulen zum einen eine curriculare Kompetenz der einzelnen Lehrkräfte voraussetzt, die nicht unbedingt erwartet werden kann, zum anderen vor allem in der Einführungsphase eine zusätzliche zeitliche Belastung darstellt. Das Erreichen der mit den neuen Ordnungsmitteln angestrebten Ziele wird letztlich auch von der Abschlussprüfung, dem so genannten 'heimlichen' Lehrplan⁹, abhängen. Der schriftliche Teil der Abschlussprüfung wird somit Einfluss darauf nehmen, wie eine gewünschte Kooperation von Schule und Betrieb die Gestaltungsspielräume nutzen wird" (Diepold 2004, S. 17).

Hier wird aus schulnaher Perspektive (zwar vermutend, aber *ausdrücklich*) auf den Einfluss der Abschlussprüfung auf die Gestaltung von Unterricht hingewiesen. Nun drängt sich gerade bei einer Neuordnung die Frage auf, wie sich Lehrende auf Prüfungen beziehen können, die *noch nicht stattgefunden* haben.

Zum Ersten können sie sich auf ihre Erfahrungen mit vergangenen Prüfungen beziehen, was jedoch eine Orientierung an die *gerade zu überwindende* Tradition bewirkt. Gerade bei einer Neuordnung, die einen Beruf erneut an veränderten gesellschaftlichen Anforderungen ausrichten will, mutet dies paradox an. Wenn Erwartungen an kommende Prüfungen auf Erfahrungen mit vergangenen Prüfungen basieren, so werden sich diese Erwartungen schlimmstenfalls selbst erfüllen, da Unterricht, der sich an alten Prüfungsmustern ausrichtet, nur befürwortet, dass jene Muster beibehalten werden.

⁹ Der Begriff des "heimlichen Lehrplans" wird unten wieder aufgegriffen.

Zum Zweiten verstehen sich die mit der Abschlussprüfung betrauten Stellen als Dienstleister, die ihrerseits Produkte zur Prüfungsvorbereitung anbieten¹⁰. Für die regulär erst in 2017 durchgeführte KfBM-Abschlussprüfung lässt sich beispielsweise seit Beginn 2015 ein "Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement Prüfungskatalog für die IHK-Abschlussprüfung" erwerben, dessen Produktbeschreibung suggeriert:

"Wer sicher und gut vorbereitet in die Prüfung gehen will, kommt am Prüfungskatalog zur Abschlussprüfung nicht vorbei. Von den Prüfungsstellen der IHK herausgegeben, informiert er über alle Themen, die *Inhalt* der Prüfung sein könnten. So bietet der Prüfungskatalog die perfekte Checkliste für eine umfassende Prüfungsvorbereitung. Einfach gelernte *Stoffgebiete abhaken* und auf einen Blick erkennen, welche Themen gekonnt wurden und welche noch gelernt werden müssen." (U-Form Verlag Solingen; eig. Hervorh.)

Dass eine Rhetorik des "Stoffgebiete abhakens" eher der herkömmlichen Fachorientierung als einer im Lernfeldkonzept angestrebten Handlungsorientierung entspricht, ist die eine beunruhigende Beobachtung. Hier wird weiterhin ein verkürztes 'Lern'verständnis propagiert, das Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung erschwert, nahezu boykottiert. Die andere beunruhigende Beobachtung liegt darin, dass dort "Inhalte" angepriesen werden; genau das Planungselement, das Lehrkräften im neuen Gestaltungsprozess zunächst fehlt. Treten diese selbsternannt prüfungsrelevanten Inhalte nun in Konkurrenz zu von Lehrern zu entwickelnde, durch Sachanalyse und didaktische Analyse pädagogisch zu legitimierende Inhalte, so wird ein lehrergesteuertes Curriculum torpediert oder kommt, im schlimmsten Fall, gar nicht zustande. Ein Verzerrungspotenzial zwischen Prüfung und Curriculum ist wiederum keinesfalls neu und konnte schon lange vor der Einführung von Lernfeldern in der beruflichen Bildung beobachtet werden:

"Bei den Auseinandersetzungen um die Abschlußprüfungen in der Berufsbildung ist deutlich geworden, wie sehr Prüfungen auch Unterricht und Ausbildung inhaltlich steuern können - nicht selten im Gegensatz zu den geltenden Curricula. Am ausgeprägtesten ist diese Steuerungsfunktion bei den Fortbildungsprüfungen im Rahmen des BBiG: Hier wird - wie bei der Führerscheinprüfung - 'prüfungsgesteuert' fortgebildet, d.h. die Prüfung ist geregelt, aber nicht die Fortbildung selbst, die sich daher an der Prüfung orientieren muß." (Schmidt und Reisse 1983, S. 198)

Es liegt nahe, dass Lehrende bei einem wahrgenommenen Rückgang von Orientierung und Regelung durch curriculare Vorgaben (*sprich: Lernfeldorientierte Rahmenlehrpläne*) auf

¹⁰ Siehe hierzu den Partnershop unter <http://www.u-form-shop.de/> (U-Form Verlag Solingen).

die weiterbestehende (bzw. so empfundene) Orientierung und Regelung durch Prüfungen zurückgreifen. Die Prüfung wird zur gesetzten Norm, zur unveränderlichen Variable, der sich die veränderliche Variable des auszugestaltenden Unterrichts zu fügen hat. Ein solches Denken nimmt dann implizit an, dass die Prüfung tatsächlich *gesetzt* ist und von Lehrenden nicht beeinflusst werden kann. Es nimmt außerdem an, dass der Prüfungserfolg von so maßgeblicher Bedeutung ist, dass er andere Maßstäbe dominiert. Prüfungen wird so eine Macht über schulische Prozesse bis hin zum konkreten Unterricht zugesprochen, die eine kritische Erziehungswissenschaft gezielt und vehement hinterfragen müsste. Durch den oben gezeigten systemischen Kontext der zunehmenden Kodierung von Anforderungen als vergleichbare Standards wird diese Macht sogar noch weiter ausgebaut:

"Stehen die zu erreichenden Anforderungsniveaus im Zentrum, die über Tests und Prüfungen operationalisierten Standards, dann richten sich Inhalte und Ziele an diesen Niveauvorgaben aus. Die ausschließliche Orientierung an den test-theoretisch erfassten Standards enthält auch die Gefahr der Verengung auf die 'vermessene Bildung', auf die jeweils testbaren Kompetenzen. Lehrerschaften und Schulen pauken auf die extern geprüften Leistungen hin, um nach außen hin ein positives Bild zu präsentieren. Die primäre Orientierung an Standards kann zu einer Verkrustung und langweiligen Vereinheitlichung des Unterrichts führen." (Fend 2008, S. 79)

Wenn Lehrende diese "Verkrustung von Unterricht" riskieren, realisieren sie gewissermaßen die Dominanz von Prüfungen. Sie füllen konzeptionelle Lücken nun in Bezug auf eine externe Setzung, statt sie selbst grundlegend auszugestalten und dabei gegebenenfalls wertvollere curriculare Inhalte nach eigenen Maßstäben zu bestimmen. Wenn sie die im Lernfeldkonzept erhöhte curriculare Verantwortung derart umsetzen, so ist damit keinesfalls gesagt, dass sie dies schlicht aus Eigennutz, Faulheit oder Unfähigkeit tun. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sie versuchen, verschiedene Interessen und Erwartungen verantwortllich abzuwägen. Unger identifizierte dazu in einer empirischen Fallstudie

"eine Rollenambivalenz zwischen:

- den Bedürfnissen der Lehrenden, ihre didaktischen Bildungsansprüche erfüllen zu können und
- den im weitesten Sinne schulorganisatorisch bedingten Rollenanforderungen im Zusammenhang mit den Kammerabschlussprüfungen" (Unger 2007, S. 310).

Handlungsleitend für den einzelnen Lehrer sind in diesem Sinne nicht nur eigene, möglicherweise durchaus prägnante Ansprüche, sondern auch fremde Anforderungen wie Erwar-

tungen der Schulleitung, der Kollegen und nicht zuletzt der Schüler. Zu letzterem stellten Settlemeyer und Tschirner im Rahmen qualitativer Interviews mit ca. 120 Prüfungsteilnehmern und ca. 200 Kammerexperten, Berufsschullehrern, Arbeitgebern und Arbeitnehmervertretern fest:

"Hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung in der Berufsschule haben die Auszubildenden eine sehr große Erwartungshaltung: Der Lehrer oder die Lehrerin sollen früh mit den Übungen beginnen, häufig und gezielt mit ihnen üben, gutes Material, z.B. Übungsbögen mit alten Prüfungsfragen, dafür zur Verfügung stellen und die Übungen auch besprechen. Wichtig erscheint überdies, Übungsprüfungen mit Zeitvorgabe durchzuführen." (Settlemeyer und Tschirner 2002)

Solche Erwartungshaltungen bestehen unabhängig von der Qualität der Prüfung und ohne Blick auf verzerrende Effekte auf Unterricht, die bereits als problematisch erkannt wurden. Sie lassen sich jedoch nicht ausblenden oder übergehen, denn "professionelles pädagogisches Handeln von Berufsschullehrern ist in den sozialen Kontext der Schulorganisation eingebunden" (Unger 2007, S. 183) und unterliegt in diesem Spannungsfeld verschiedener Ansprüche "Paradoxien professionellen Handelns" (Schütze et al. 1996, S. 333). Lehrer entwickeln im Laufe der Zeit Strategien zur Lösung professioneller Dilemmata, die habituiert werden können.

Ob solch habitualisierte Praxis letztendlich optimal oder gar kontraproduktiv ist, kann hier nicht im Einzelfall geklärt werden. Fest steht jedoch, dass Abschlussprüfungen allein durch ihre normierte Existenz zum professionellen Kontext von Lehrern gehören und somit einen *Einfluss auf pädagogisches Handeln haben*. Angesichts systemischer, konzeptioneller und subjektiver Leerstellen und Probleme ist dieser Einfluss äußerst kritisch zu betrachten und auf seine genaue Wirkung hin zu untersuchen. Auch wurde festgestellt, dass viele Aussagen zum Einfluss von Prüfungen in Form von Erwartung und Verdacht geäußert werden. Diese Ungewissheit ist bedenklich, wenn man sich vor Augen führt, wie stark Prüfungen als "Berufszugangsschranken" (Reetz und Hewlett 2008, S. 239) auf die grundgesetzlich verankerte Berufsfreiheit einwirken und wie sich in ihren formellen und informellen Regelungen Machtstrukturen repräsentieren.

"Neben der Herrschaft durch Gruppen oder Generationen, die durch Prüfungen transportiert wird, ist der Prüfling in jedem Fall der individuellen Macht der Prüfenden unterworfen. Die Prüfenden entscheiden - oft in Alleinherrschaft - über das weitere Schicksal des Prüflings. Wer Prüfungsanforderungen definieren und Prüfungen abhalten darf, übt entsprechende Macht über die zu Prüfenden aus." (Walter 1996, S. 33)

Herrschaftsstrukturen lediglich unter der Äußerung von Erwartung und Verdacht hinzunehmen und im eigenen Handeln zu reproduzieren kann nicht Sinn einer Pädagogik sein, die sich "ein Freiwerden der menschlichen Handlungsfähigkeiten in Richtung auf Freiheit und Mündigkeit zum Wohl des Individuums und der Gesellschaft" als Bildungsauftrag setzt (Roth 1971, S. 596). Wenn sich ein System anhand seiner Erwartungen an sich selbst konstruiert, muss gefragt werden, nach welchen Leitideen es dies tut, welche Ideologien im Hintergrund wirken und suggerieren, dass es für die handelnden Subjekte tatsächlich wichtig oder gar unerlässlich ist, diese oder jene Erwartung zu erfüllen.

Diese Arbeit will sich dem Zusammenhang von Abschlussprüfungen und wirtschaftspädagogischer Praxis daher zunächst ideologiekritisch und über verschiedene theoretische Zugänge nähern. Der vorangegangene ausgedehnte Überblick scheint notwendig, um das Problemfeld für diese Arbeit bewältigbar einzugrenzen, ohne dabei seinen wirkenden Kontext zu verkürzen. Die breite Analyse der übergeordneten Wirkungszusammenhänge ist in diesem Sinne bereits ein erster Ertrag der Arbeit. Die auf diesem Wege berührten Probleme münden nun in die weiteren konkreten Fragestellungen.

2.4 Fragestellungen

Auf den bisherigen Beobachtungen und Überlegungen basierend lassen sich die folgenden Fragestellungen für die weitere Untersuchung formulieren und in Teilfragen untergliedern:

- Welchen Einfluss haben Abschlussprüfungen auf Lehrerhandeln?
 - In welchem Zusammenhang stehen normative Rahmenbedingungen und individuelles Handeln = *Praxis*?
 - Wie lassen sich die Gegenstände *Abschlussprüfung* und *wirtschaftspädagogische Praxis* systematisieren?
 - Wie lassen sich Zusammenhänge zwischen pädagogischer Praxis und Abschlussprüfungen systematisieren und differenzieren?
 - Wodurch gewinnen Abschlussprüfungen Einfluss, wie wird ihr Einfluss legitimiert?
 - Welchen Beitrag zum Verständnis dieser Zusammenhänge liefert eine ideologiekritische Betrachtung über unterschiedliche theoretische Zugänge?
- Welche Interessen und Wertesysteme werden in den beteiligten Institutionen verkörpert und durch individuelles Handeln realisiert?
 - Welche Widersprüche und Interessenskonflikte, welche Paradoxien müssen verhandelt werden?
 - Nach welchen Strategien und in welchem Bewusstseitsgrad lösen die Beteiligten auftretende Dilemmata?
 - Inwieweit sind die unterlegten Wertesysteme aktuell oder historisch, demokratisch oder machtasymmetrisch?
- Welche Implikationen entstehen für die Entwicklung von Bildungssystemen im Allgemeinen und den Neuordnungsprozess der KfBM-Ausbildung im Speziellen?
- Wie können die aufgeworfenen Fragen empirisch elaboriert werden?

Die Art dieser Fragen impliziert ein gewisses Wissenschaftsverständnis, welches Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang der Arbeit bedingt. Dies sollte vorab geklärt werden. Der nächste Abschnitt dient daher der wissenschaftstheoretischen Verortung und Darstellung des methodischen Vorgehens.

*"Schließlich kann es echten Dialog nicht geben,
ohne daß sich die Dialogpartner
auf kritisches Denken einlassen
- auf ein Denken, das die unlösliche Solidarität
zwischen Welt und Mensch entdeckt,
das deren Spaltung nicht zuläßt,
das die Wirklichkeit als Prozeß begreift,
als Transformation und nicht als statische Größe
- ein Denken, das sich nicht vom Handeln löst,
sondern fortwährend in die Zeitlichkeit eintaucht,
ohne Furcht vor den damit verbundenen Risiken."*

(Freire 1973, S. 99f.)

3 Wissenschaftstheoretische Verortung und Methode

Bei einer Betrachtung der Funktionen von Prüfungen kommt Walter zu dem Schluss:

"Die Debatte um wünschenswerte Funktionen und zu vermeidende Auswirkungen einer Prüfungspraxis geht allerdings über rein erziehungswissenschaftliche Überlegungen weit hinaus. Wer über Prüfungen und ihre Veränderbarkeit reflektiert, wird daher zumindest bildungs- und gesellschaftspolitische Aspekte mit berücksichtigen müssen." (Walter 1996, S. 43)

Es ist nun abhängig vom erziehungswissenschaftlichen Paradigma, was als "rein erziehungswissenschaftlich" gilt und inwieweit "gesellschaftspolitische Aspekte" Erweiterung oder gar *fundamentaler Bestandteil* einer erziehungswissenschaftlichen Betrachtung sind.

3.1 Kritische Erziehungswissenschaft im paradigmatischen Zusammenhang

Ein Beispiel für letzteres

"ist die Position der *Kritischen Theorie*, wonach sich Wissenschaft - auch in den unterschiedlichen Formen der empirischen Forschung - in kritischer Reflexion ihres gesellschaftlichen Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhangs vergewissern müsse" (Kutscha 2010, S. 380; eig. Hervorh.).

Dieser Position mit ihren klassischen Vertretern wie Horkheimer und Adorno steht das vor allem von Albert und Popper vertretene Paradigma des *Kritischen Rationalismus* gegenüber. Dessen Wahrheits- und Rationalitätsprinzip stellt an Wissenschaft

"die Forderung nach Wertfreiheit ihrer Aussagen über die zu untersuchende Realität - Werturteile, seien sie Forderungen oder Bewertungen, beruhen stets auf subjektiven Wünschen und Befindlichkeiten, die in einer pluralistischen Gesellschaft keineswegs von allen geteilt werden müssen. Sie sind zustimmungsbedürftig und ihre Geltung hängt davon ab, ob man sich auf sie verständigt hat." (Beck 2010, S. 375)

Vertreter der Kritischen Theorie standen einer derart von Werturteilen losgelösten Wissenschaftsauffassung skeptisch gegenüber und befürchteten in ihr einen missbrauchsanfälligen "Positivismus, den Mythos dessen, was der Fall ist" (Horkheimer und Adorno 1988 [1969], S. X). Im Diskurs um Wertfreiheit oder Wertverpflichtung der Wissenschaft entbrannte der sogenannte "Positivismusstreit" (Adorno 1980 [1969]), der wichtige Impulse auch für das Selbstverständnis der Pädagogik setzte. Bezogen auf Becks obige Darstellung wird beispielsweise gerade der Prozess der "Verständigung" konstitutiv für Erziehungswissenschaft,

geht man davon aus, "daß Mensch und Gesellschaft ebensowenig wie deren Lebensverhältnisse außerhalb von Kommunikation anzutreffen sind" (Schäfer und Schaller 1976, S. 11). Auch lässt sich nicht leugnen, dass die pädagogische Praxis in ihrem sozialen und politischen Kontext von bewussten und unbewussten Werturteilen durchzogen ist und bereits durch ihre Absicht, Menschen zu beeinflussen, einem mehr oder weniger bewussten Menschenbild und Wert(vor)urteil entspringt, mehr noch: sich nur über solches legitimieren kann. "Ohne Anthropologie und Ethik kann sich keine Pädagogik rechtfertigen." (Tafner 2012, S. 41) Schäfer und Schaller fassen darüber hinaus zusammen:

"Auch jede pädagogische Praxis stellt sich einen Menschen vor, im Blick auf welchen allein diese oder jene Maßnahmen sinnvoll sein können. Dasselbe gilt für gesellschaftliche Praxis im ganzen; in ihr bekundet sich die Auffassung der jeweiligen Gesellschaft vom Menschen. Anstelle einer expliziten Anthropologie sollte man vielleicht formulieren: der Mensch ist stets das, was er gemäß dem der gesellschaftlichen Praxis zugrundeliegenden Kommuniké von sich erwartet. (Schäfer und Schaller 1976, S. 10)"

Pädagogik ist demnach nicht ohne Werturteile und Kommunikation zu betreiben, in Folge auch nicht ohne sie denken. Werturteile im Sinne des Kritischen Rationalismus als "vorwissenschaftlich-naive oder nachwissenschaftlich-private Setzungen" (Jank und Meyer 2005, S. 120) als "nicht wissenschaftsfähig" (ebd.) abzuweisen und aus theoretischen Betrachtungen auszuschließen, wird daher von einigen Erziehungswissenschaftlern als grundlegend falsche, "bequeme und unpolitische Wissenschaftsposition" (ebd.) wahrgenommen; eine Position, die der politischen Verankerung durch Normierung und den politischen Konsequenzen durch Emanzipationsprozesse pädagogischen Handelns nicht gerecht wird.

"Aus Sicht der Kritischen Theorie [hingegen sind] die wechselseitigen (dialektischen) Beziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis konstitutiv und demnach nicht hintergebar." (Kutscha 2010, S. 380)

Eine pädagogische Praxis der Kommunikation, Emanzipation und Wertverständigung fordert dann eine entsprechende wissenschaftliche Theorie und Methode; diese muss kritisch sein. *Kritisch* heißt dabei nicht, dass sie sich einem Paradigma der Kritischen Theorie 'in Reinform', beispielsweise der *Frankfurter Schule*, einfach anhängen kann (vgl. Schäfer und Schaller 1976, S. 23f.); dafür stellte sich diese Ausprägung der Kritischen Theorie als wenig pädagogisch praktikabel (vgl. Kutscha 2010, S. 381; Koring 1997, S. 7) und auch politisch

dürftig heraus (vgl. Winter und Zima 2007, S. 9ff.¹¹). Ihre Impulse für eine *Kritische Erziehungswissenschaft* sind jedoch nicht zu unterschätzen und bewirkten u.a. eine Öffnung für qualitative Forschungsmethoden und den Einzug des kritischen Anspruchs in die Didaktik (wie bei Klafkis Vorgriff einer kritisch-konstruktiven Didaktik, vgl. Klafki 2007 [1985], S. 83ff.).

Unter Rückgriff auf die Impulse der Kritischen Theorie und ihrer Wirkungsgeschichte lassen sich nun Kennzeichnungen einer Kritischen Erziehungswissenschaft bestimmen. Ihre Kritik ist zunächst reflexiv in dem Sinne,

"daß jede Wissenschaft, und also auch die Erziehungswissenschaft, kritisch sein muß gegen sich selbst, gegen das sie leitende Interesse, gegen das eigene Verfahren und die begründenden Theoreme, gegen ihre Ergebnisse" (Schäfer und Schaller 1976, S. 23).

Dies betrifft vor allem den Umgang mit empirischen Ergebnissen im oben angesprochenen Sinn einer Skepsis gegenüber positivistischer Forschung, so

"ist die kritische Erziehungswissenschaft kritisch gegenüber der geheimen Normativität der von einer rein empirischen Erziehungswissenschaft erhobenen Fakten, der von ihr aufgedeckten Wenn-dann-Zusammenhänge. Sie weiß, daß die in begrenzter Fragestellung nachgewiesene Effizienz einer Maßnahme noch nicht besagt, daß diese Maßnahme im komplexen Zusammenhang von Erziehung und Bildung auch zu ergreifen ist" (ebd., S. 24).

Hierin spiegelt sich auch die anfangs erwähnte Kritik v. Hentigs an der verkürzten PISA-Rezeption, "man trifft wieder einmal Maßnahmen zur Rettung von Maßnahmen; man handelt sofort, weil man ja »weiß«, was man zu tun hat" (v. Hentig 2012, S. V 25). Kritisch betrachtet heißt empirisches Forschen hingegen

"nicht, die normative Kraft des Faktischen anzuerkennen, sich der Wirklichkeit zu fügen, sondern umgekehrt, die angeblichen Fakten, das scheinbar unabänderlich Gegebene, unter der produktiven Fragestellung, die die pädagogische Idee entwickelt, auf die noch verborgenen pädagogischen Möglichkeiten hin herauszufordern" (Roth 1964, S. 184).

¹¹ Dies gilt vor allem für die marxistischen Bezüge der Kritischen Theorie im 20. Jahrhundert, wie Schäfer und Schaller illustrieren: Einen pädagogisch-kommunikativen "Beitrag zur gesellschaftlichen Veränderung hat der Marxismus in einigen seiner Ausprägungen noch nicht geleistet, wenn er sich in rücksichtsloser Kritik alles Bestehenden erschöpft und sich oft in einer auf totalisierende Überlegungen begründeten praktischen Phantasielosigkeit mit den primitiven Formen der Gewalt und des Terrors als Beitrag zum praktischen Handeln in der Welt begnügt (Schäfer und Schaller 1976, S. 21f.; in Bezug auf Seiffert 1971). Auch die Ohnmacht dem Nationalsozialismus gegenüber sprach nicht für ein politisches Moment der Kritischen Theorie.

Die Kritik erschöpft sich also nicht in technischer Akribie gegenüber Methoden und Aussagekraft, sondern bezieht Forschung zurück auf ihre Entdeckungs- und Verwertungszusammenhänge,

"Analyse der empirisch nachprüfbaren Prozesse und Kritik der Zwecke, denen solche Prozesse wie auch die Analyse selbst unterstellt werden, sind zusammengekommen erst die unteilbare Aufgabe der Erziehungswissenschaft" (Mollenhauer 1968, S. 67).

Somit wird deutlich, dass sich Kritische Erziehungswissenschaft in ihrer Skepsis empirischen Prozessen nicht *abwendet*, sondern *zuwendet*. Doch

"der sichere Rückgriff auf das Methodenrepertoire der empirischen Sozialforschung ist [...] für die Analyse pädagogischer Praktiken zwar notwendig, aber eben nicht hinreichend" (Rieger-Ladich 2014, S. 71).

Gleiches gilt für den *geisteswissenschaftlichen Zugang*, der als drittes wichtiges Paradigma für die Berufsbildungsforschung neben Kritischen Rationalismus und Kritische Theorie tritt (vgl. Kell 2010, S. 359) und dem naturwissenschaftlichen *Erklärungsprinzip* ein geisteswissenschaftliches *Verstehensprinzip* entgegensetzt (vgl. Sloane 2010, S. 367). Auch das *Verstehen* ist für die Erziehungswissenschaft notwendig, aber nicht hinreichend, da es "beim Selbstverständnis handelnder Individuen ansetzt und nicht unmittelbar die Realität bestehender, konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse zur Ausgangsbasis nimmt" (Schäfer und Schaller 1976, S. 136f.). Werden die drei Stränge des Verstehens, Erklärens und der Kritik

"voneinander isoliert und nicht aufeinander bezogen, so sind einseitige Orientierungen in der Gestalt eines Traditionalismus, Aktualismus oder Utopismus unvermeidlich" (ebd., S. 137).

Eine moderne Erziehungswissenschaft sollte diese Stränge integrieren und kann sich *kritisch* nennen, wenn sich ihre Skepsis gegen ebendiese "einseitigen Orientierungen" richtet.

Somit ist schon Einiges über formale Kennzeichnungen Kritischer Erziehungswissenschaft gesagt, doch noch nicht viel über die inhaltlichen. Kritik lässt sich nicht ausschließlich über Negativität bestimmen, sondern trägt auch ihr Gegenstück der Affirmation in sich; die leitende Vorstellung, das Ideal, das Kriterium, welches 'noch-nicht' erreicht ist. In diesem 'noch-nicht' liegt die Negativität. Durch das Verneinen dieser Negativität, durch das Überwinden des 'noch-nicht', tritt das Emanzipatorische in die Kritische Erziehungswissenschaft:

"Die Dialektik der kritischen Schule gewinnt den Zugang zur jeweils konkreten Zukunftsperspektive der Gesellschaft nur dann, wenn sie die *Negativität von konkreten Herrschaftsverhältnissen dialektisch begreift* und in der Negation von

Negativität Emanzipation ermöglicht." (Schäfer und Schaller 1976, S. 136; Hervorh. i. Orig.)

Durch das Ansteuern einer "konkreten Zukunftsperspektive" wird pädagogisches Handeln 'utopisch', ohne in Utopismus verfallen zu müssen. Die Utopie löst sich dann aus ihrer Konnotation des absolut unmöglich Erreichbaren, sie ist dann lediglich der 'Nicht-Ort', der nicht 'erreicht' werden kann, weil er noch nicht existiert. Er muss erst geschaffen werden, um erreichbar zu sein. Utopie ist dann kein abstrakter Zustand, sondern ein konkreter Prozess, der darauf abzielt, die teils utopischen Versprechungen der gesellschaftlichen Ordnung einzulösen:

"Das zentrale Wertesystem einer Gesellschaft - wie es etwa in dem 'Naturrecht', in Grundrechtskatalogen oder in religiösen Wertvorstellungen vorliegt - enthält schon in sich ein utopisches Moment, das über den augenblicklichen Zustand der Verhältnisse hinausweist. Das emanzipatorische Interesse kann sich also sehr wohl gerade dadurch legitimieren, daß es auf der Einlösung der in diesen Normen impliziten Versprechungen besteht, daß es also die Rechtfertigungsideologien der Gesellschaft beim Wort nimmt." (Rülcker 1976, S. 15)

Wie ein idealer Zustand aussehen könnte, muss dann stetig neu verhandelt werden, da sich mit jeder nachrückenden Generation, mit jedem neuen Mitglied, die Gesellschaft samt ihrer kollektiven Ausrichtung verändert. Der Blick auf Herrschaftsverhältnisse ist von enormer Bedeutung, damit diese Verhandlungen nicht pervertiert werden: Richtet sich die 'Erziehung' der Mächtigen lediglich darauf, die Machtlosen in ihr bestehendes oder projektiertes Ideal einzupassen, kann kein wirklich gemeinsames Ideal entstehen. Verhärten und verselbständigen sich diese Prozesse des Einpassens, so wird durch die Unterdrückung der Kommunikation jede Kreativität und letztendlich jede *Bildung*, im Sinne des Schaffens, verhindert:

"Demzufolge wird man auch gesellschaftliche und somit auch pädagogische Praxis nicht als kommunikativen Prozeß beschreiben können, wenn sie nur auf die Vermittlung, d.h. auf die Perpetuierung des augenblicklichen Zustandes bedacht sind. Erst wenn in ihnen vor allem Neues hervorgebracht, gebildet wird - Menschen, Dinge, Verhältnisse - ist in ihrem Titel das Wort Kommunikation anwendbar." (Schäfer und Schaller 1976, S. 13)

Möchte man also davon ausgehen,

"daß die Gesellschaft kein bloßes Repetitionsphänomen ist, dann fällt der Pädagogik als Praxis wie als Theorie die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen" (Mollenhauer 1968, S. 66–67).

Um diese Aufgabe zu verfolgen, kann es schließlich nicht ausreichen, in Begrifflichkeiten der Anpassung zu denken und zu agieren.

"Die Absicht einer kritischen Erziehung geht über die Entscheidung zwischen passiver und aktiver Anpassung, zwischen Akkomodation und Assimilation hinaus. Weder an Bestehendes oder Projektiertes hat Erziehung den Heranwachsenden zu akkomodieren, noch hat sie die Verhältnisse - sie umgestaltend - an diesen, seine Neigungen, Bedürfnisse und Wünsche: an seine Subjektivität, zu assimilieren. Wenn man in der Erziehung überhaupt von 'Anpassung' reden will, dann kann es nur darum gehen, den Edukandus zu ermuntern, sich den kommunikativen Gruppenprozessen anzuschließen, in denen die Gruppe über sich hinausgeht und sich wie dem einzelnen neue Möglichkeiten eröffnet." (Schäfer und Schaller 1976, S. 19)

So stehen Erziehungsprozesse und Institutionen schließlich vor dem Paradoxon, gegen ihre eigene Macht zu arbeiten.

"Erziehung übernimmt in der Gesellschaft die Doppelrolle von Funktionalität und Disfunktionalität: gewiß steht sie im Dienst der gegenwärtig herrschenden Einrichtungen der Gesellschaft; zugleich aber bringt sie den Widerspruch zwischen gesellschaftlicher Wirklichkeit und gesellschaftlicher Realerwartung zum Bewußtsein. Solcherart provoziert sie die politische Aktion und zeigt ihr ihre nächsten Ziele." (ebd., S. 11)

Vor diesem Hintergrund erfährt Erziehung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine nicht zu vernachlässigende Verantwortung, sie kann als Stellschraube wirtschaftlicher und (wirtschafts-)politischer Innovation wirken. Dabei ist sie zwar nicht unmittelbar "Hebel der Veränderung; aber sie macht sichtbar, wo er anzusetzen ist" (ebd.). Zu verändern ist letztlich nicht der zu Erziehende, sondern, durch ihn, die Mitwelt. Kritische Erziehungswissenschaft zielt demnach nicht auf eine "Besserung" des Zöglings, sondern auf seine Emanzipation; seine Ermächtigung, durch sein gesellschaftliches Handeln am Wandel der Gesellschaft mitzuwirken (vgl. Schäfer und Schaller 1976, S. 9). Vor und neben jeder konkreten Utopie steht dann die abstrakte Utopie einer Gesellschaft, in der eine solch kommunikative, emanzipatorische Erziehung tatsächlich gelebt wird. Kritische Erziehungswissenschaft muss sich den Hindernissen dieses 'noch-nicht' erreichten Zustands zuwenden und kennzeichnet so "den Erziehungsprozeß als Prozeß der Emanzipation, d.h. der Befreiung des Menschen aus unnötiger Herrschaft und zu sich selbst" (Rebmann et al. 1998, S. 75; in Bezug auf Blankertz 1982, S. 306f.). Inhaltlich richtet sich ihre Kritik also gegen Macht- und Herrschaftsstrukturen, die gewaltfreie Kommunikation und gesellschaftlichen Wandel behindern.

Wo sich Herrschaftsstrukturen in Symbolsystemen ausdrücken und in institutionalisiertem Handeln realisieren wird somit *Ideologiekritik* zu einer zentralen Methode der Kritischen Erziehungswissenschaft. Dieser spezifische Filter scheint für die hier angestrebte Betrachtung angebracht, wenn die Macht von Prüfungsautorität über individuelles Handeln

untersucht wird und als Beispiel ein Beruf fungiert, der sich gerade in der Neuordnung befindet, sprich: im gesellschaftlichen Wandel. Wieweit dieser Wandel bereits durch herrschaftsfreie Kommunikation getragen wird, gilt es noch zu bestimmen. Zunächst gilt es zu bestimmen, was Ideologiekritik sein kann, wie sie hier betrieben werden soll und welchen Beitrag sie zu leisten vermag.

3.2 Ideologiekritik als Methode der Kritischen Erziehungswissenschaft

Zum Begriff der Ideologie gibt es stark variierende Auffassungen, wie Naess in einer empirisch-semanticen Studie zur Klassifikation von Ideologieauffassungen untersuchte (vgl. Naess 1956, S. 16ff).

"Die von ihm berücksichtigten Definitionen reichen von so weiten Bestimmungen, daß unter 'Ideologie' jedes für 'eine Gruppe oder Klasse charakteristische Denkschema' zu verstehen sei, bis zu relativ engen, ausdrücklich auf den Bereich der Politik bezogenen Definitionen wie etwa jener, daß eine Ideologie ein 'politischer Mythos' sei, der die Funktion habe, 'gegebene Sozialstrukturen zu konservieren'." (Salamun 1989, S. 252; in Bezug auf ebd.)

Die Idee des Mythos findet sich auch im Ideologiebegriff von Marx und Engels. Diese identifizieren Ideologie

"mit dem falschen Bewußtsein oder dem gedanklichen Prozeß, der im Bewußtsein eine Mystifizierung derart erfährt, daß der Mensch die Kräfte nicht kennt, die sein Denken wirklich lenken, und sich vorstellt von der reinen Folgerichtigkeit des Gedankens selbst oder von rein gedanklichen Einflüssen geleitet zu werden" (Kołakowski 1977 [1976], S. 176).

Ideologisches Denken ist demnach eine Form der *Selbsttäuschung*. Ob diese auf internalisierter Fremdtäuschung oder subjektiver Genese beruht, ist dabei zunächst unerheblich für ihren verzerrenden Charakter. Die Kritische Theorie der Nachkriegszeit formulierte ihr Verständnis von *Ideologiekritik* noch vor marxistischem Hintergrund und zielte "auf eine Negation des bestehenden Verblendungszusammenhanges [...], auf eine Entlarvung der Ideologie und die Konzeption eines falschen Bewusstseins als Voraussetzung für eine klassenlose Gesellschaft" (Büchter 2012, S. 132), während für einen modernen Ideologiebegriff die Frage nach 'wahrem' oder 'falschem' Denken nicht mehr zentral scheint (vgl. ebd.). Eher im Sinne des weiten Ideologiebegriffs eines "gruppencharakteristischen Denkschemas" (s.o.) sei dann

"jedes menschliche Denken der sozial-geistigen Zeitsituation und der jeweiligen sozial-strukturellen Seinslage verhaftet, damit von Vorverständnissen und be-

stimmten Perspektiven geprägt und somit ideologisch" (Büchter 2012, S. 132; in Bezug auf Mannheim 1929).

Ideologie wird hier nahezu unverbindlich als *Bezugsrahmen des Denkens* interpretiert und verliert damit vermeintlich die negative Konnotation, das "Falsche" der Marx'schen und der Kritischen Theorie. Als geteilte Auffassung ideologiekritischer Positionen kann hingegen festgehalten werden, "daß zwischen dem ideologischen Denken einer Person und ihrem Streben nach Gewißheit eine Entsprechung festgestellt wird" (Sowarka 1987, S. 50). So sucht ideologisches Denken seine eigene Bestätigung. Es kann dann positiv als Orientierung, Stabilisierung und Selbstbegründung interpretiert werden; oder negativ, nach "der Überzeugung, daß eine Sicherheit des Wissens weder im Alltagsleben noch in der wissenschaftlichen Welt gegeben ist" (ebd.¹²), als unreflektierte Haltung, die sich gegen Kritik zu immunisieren sucht (vgl. Salamun 1989, S. 263f.) und sich so der Kommunikation, dem (gesellschaftlichen) Wandel und damit dem Prinzip der Emanzipation verweigert.

Einer gesellschaftskritischen - und im obigen Sinn kritisch-emanzipatorischen erziehungswissenschaftlichen - Ideologiekritik geht es dann

"um das Erkennen und den Nachvollzug von Denkweisen, ihren Genesen, Vertretern, Architekturen und Interessen und psychologischen Funktionen" (Büchter 2012, S. 132; in Bezug auf Mannheim 1929).

Während sich das "Erkennen von Denkweisen" noch erfahrungswissenschaftlich umsetzen ließe, so liegen die darunterliegenden "Architekturen, Interessen und Funktionen" am äußersten Rande des empirisch Erfassbaren, wenn man wie v. Hentig der Auffassung ist, "daß die empirische Sozialforschung nur Tatsachen und Meinungen erheben kann, für die Gründe aber auf Interpretationen angewiesen ist" (v. Hentig 2012, S. 137). Erfahrung ist zunächst das Spezielle; ein Indikator, aber noch keine Erklärung für das Allgemeine und seine Struktur und noch weniger für dessen Wertbasis und praktisches Potenzial, für dessen Utopie. Es wird erneut deutlich, dass Kritische Erziehungswissenschaft letztendlich empirische, geisteswissenschaftliche und kritische Zugänge integrieren muss, um pädagogische Praxis zu werden und sich nicht in einseitigen Orientierungen zur Ohnmacht zu isolieren.

Ideologiekritik bedient sich dann auch der geisteswissenschaftlichen Methoden: der *Hermeneutik* als Dialog zwischen Subjekt und Objekt; der *Phänomenologie* als Suche nach

¹² Sowarka bezieht sich bei letzterem auf Popper (2002 [1963]). Hier klingt an, dass Poppers Position weniger 'positivistisch' ist, als es der Begriff des 'Positivismusstreit' nahelegt. In seiner fallibilistischen Ausrichtung ist der Kritische Rationalismus der Kritischen Theorie methodisch letztlich gar nicht so fern. So interpretiert König beispielsweise, dass die Streitenden in ihrer Verzettelung um Wertbasis und Werturteile "im Grunde aneinander vorbei reden" (1972, S. 225).

einem Allgemeinen in mehreren Speziellen und, insbesondere, der *Dialektik* als Denken in Gegensätzen (vgl. Sloane 2010, S. 368f.). Alle drei Methoden sind durch ihre kommunikative, dialogische Ausrichtung von Bedeutung für eine wie oben beschriebene Erziehungswissenschaft, die sich Kommunikation als Grundlage der Emanzipation und des gesellschaftlichen Wandels zum Ziel setzt. Für die Ideologiekritik im engeren Sinne eignet sich nun insbesondere die *dialektische Bewegung*, "bei der eine These mit einer Antithese konfrontiert und über diese Konfrontation eine Synthese gebildet wird, in der der Gegensatz aufgehoben wird" (Sloane 2010, S. 368). Dialektik entdeckt oder provoziert also zunächst den Widerspruch, um ihn dann zu verhandeln und durch seine Lösung Neues zu schaffen. Dieser Prozess entspricht im Kleinen der Sicht auf gesellschaftlichen Wandel im Großen, in Widerspruch und Kommunikation zwischen Herrschenden und Nachkommenden; eine Sichtweise auf Dialektik, die besonders in der Kritischen Theorie aufgegriffen wurde, unter Bezug auf Hegel und Marx (vgl. ebd.). Die dialektische Bewegung deckt sich darüber hinaus mit entwicklungspsychologischen und lerntheoretischen Konzepten der Schema-Entwicklung durch Äquilibration und Akkomodation:

"Äquilibration heißt Findung von Gleichgewicht. Der Impuls zur Differenzierung bestehender Strukturen, zu ihrer inneren Koordination oder Integration, also zum Aufbau immer komplexerer Strukturen erfolgt aus der Erfahrung eines 'Ungleichgewichtes', das sind fehlschlagende Assimilationsversuche, Widersprüche zwischen verschiedenen Assimilationsversuchen, kognitive Konflikte." (Oerter und Montada 1998, S. 553f.)

Den kognitiven Konflikt, den ideologisches Denken in seinem Streben nach Selbstbestätigung meidet, macht sich Dialektik zur Methode. Gerade wo sich ideologisches Denken gegen Kritik immunisiert, sucht Ideologiekritik nach Widersprüchen, nach Ungleichgewichten, nach Ansätzen zur Kommunikation und Entwicklung - gewissermaßen nach *Lernchancen*. Selbst wenn ad hoc keine Synthese gelingt, so ist die Aufdeckung von Widersprüchen produktiv, wenn sie "Interesse entzündet und in Folge die Intervention anderer"¹³. So zielt auch diese Arbeit nicht vordergründig auf die *Lösung* von Widersprüchen - wo dies in Ansätzen gelingen mag, sei es freudig angenommen - sondern vielmehr auf deren Entdeckung und Darstellung, auf deren Freilegung aus Verblendung, um sie *kommunizierbar* zu machen und damit in den produktiven Raum Kritischer Erziehungswissenschaft zu stellen. In diesem Sinne sind auch rückwirkend die bisherigen Ausführungen zu lesen - nicht nur als argumentative Vorbereitung des noch Kommenden, sondern gleichsam als eigene Diskussionsimpulse.

¹³ "A productive argument is one which incites the interest, and then the intervention of others." (Smith 1985, S. 181; eig. Übers.)

Zur Operationalisierung einer dialektisch geprägten Ideologiekritik ist es hilfreich, Widersprüche verklärende Merkmale von Ideologien zu identifizieren. Salamun definiert zu diesem Zweck einen Bezugsrahmen, eine Anschauung, dann als Ideologie,

"wenn sich an ihr absolute Wahrheitsbehauptungen, Ansprüche auf Erkenntnismonopole, Immunsierungen gegenüber Kritik, Verschwörungstheorien und Feind-Bilder, holistisch-essentialistische Denkmuster und als Tatsachen getarnte Wertungen nachweisen lassen" (Salamun 1989, S. 264¹⁴).

Bei einer ansatz- und teilweisen Nachweisbarkeit könnte dann bereits Ideologieverdacht erhoben werden, "gefährliche strukturelle Tendenzen und Merkmale [...], die nur allzu häufig Fanatismus, Intoleranz und Gewalt im Gefolge haben, [könnten dann] vielleicht schon im latenten Zustand erkannt und ins öffentliche Bewußtsein gehoben werden" (Salamun 1989, S. 268). Dies mag für den hier betrachteten Gegenstand der Abschlussprüfungen zunächst überspitzt klingen. Führt man sich jedoch die oben erfolgte Problemskizze vor Augen, so lassen sich die angeführten Merkmale systematisch abgleichen: Wenn sich Abschlussprüfungen auf Normierbarkeit, Vergleichbarkeit und testtheoretische Güte, auf *Objektivität* berufen, treffen sie mit ihrer Beurteilung eine *absolute Wahrheitsbehauptung*. Wenn sie per Norm zur Kennzeichnung einer erfolgreichen Ausbildung ernannt werden, beanspruchen sie ein *Erkenntnismonopol* in Überlagerung der Beurteilungen von Berufsschule und Ausbildungsbetrieb. Durch die Prüfungshoheit, das Machtgefälle zwischen 'wissenden' Aufgabenstellern und 'sich-noch-beweisen-müssenden' Prüflingen *immunsieren sie sich gegen Kritik* - das Versagen eines Prüflings wird zunächst auf dessen Unfähigkeit zurückgeführt und kann erst im nächsten Schritt, durch aktiven Widerspruch, als Gegenfrage an die Qualität der Prüfung zurückgerichtet werden. Etc. pp.

Schon jetzt kann Ideologieverdacht erhoben werden gegen den Bezugsrahmen, bzw. den periodisch wiederkehrenden *Bezugspunkt* der Abschlussprüfung. Für den konkreten Fall der KfBM-Ausbildung könnte sich ein "öffentliches Bewußtsein" nun gezielt gegen einen "gefährlichen latenten Zustand" richten und die konstruktiven Potenziale von Neuordnung und Erprobungsphase ausschöpfen. So soll dem Ideologieverdacht nun nachgegangen werden; gemeinsam mit der Frage, inwiefern durch Abschlussprüfungen womöglich "Fanatis-

¹⁴ Salamun identifiziert diese Merkmale auf der Suche nach Richtlinien für eine Ideologiekritik im Sinne Poppers und somit des Kritischen Rationalismus. Vor dem Hintergrund des oben erwähnten Integrationsanspruchs sehen wir hierin jedoch keinen Grund, seine methodisch-technischen Überlegungen für eine Ideologiekritik im Sinne Kritischer Erziehungswissenschaft ungenutzt zu lassen. Abgrenzen müssen wir uns hingegen von Salamuns ausschließlicher Orientierung an Poppers "rein wissenschaftlichen Werten" als Wertbasis der Ideologiekritik (ebd. S. 266). Als Wertbasis im Rahmen der Kritischen Erziehungswissenschaft muss hier zwingend das kommunikative, emanzipatorische Interesse im oben dargelegten Sinn ergänzt werden.

mus, Intoleranz und Gewalt" Einzug in die wirtschaftspädagogische Praxis finden - und wo-gegen sich diese richten.

Dialektisch wird dieses Vorhaben durch die Gegenüberstellung potenzieller Impulse der Abschlussprüfung mit solchen, die sich aus diversen theoretischen Zugängen ableiten lassen, namentlich: *bildungstheoretische, handlungstheoretisch-konstruktivistische, pädagogisch-diagnostische, curriculumtheoretische* und *bildungssoziologische* Impulse. Im Spannungsfeld des Bezugspunkts Abschlussprüfung und der theoretischen Bezugspunkte sind Widersprüche zu erwarten, deren Synthese im Aufgabenbereich professioneller pädagogischer Praxis liegt.

Ziel dieser Arbeit ist somit die Identifikation solcher Widersprüche sowie deren Zusammenführung in einem Modell der professionellen pädagogischen Auseinandersetzung.

Zunächst müssen jedoch noch die restlichen Bezüge dieser Arbeit, wie sie im Titel erscheinen, geklärt werden. Das *Werkzeug der Ideologiekritischen Analyse* zur Untersuchung von *Bezugspunkten* wurde in diesem Abschnitt eingeführt. Der folgende Abschnitt widmet sich nun, bereits unter Verwendung dieses Werkzeugs, der Klärung und Systematisierung der Elemente bzw. *Gegenstände: Abschlussprüfungen, wirtschaftspädagogische Praxis* und die *Ausbildung der Kaufleute für Büromanagement*.

*Technik als Kniff,
die Welt so einzurichten,
daß wir sie nicht erleben müssen.
Manie des Technikers,
die Schöpfung nutzbar zu machen,
weil er sie als Partner nicht aushält,
nichts mit ihr anfangen kann;
Technik als Kniff, die Welt als Widerstand
aus der Welt zu schaffen,
beispielsweise durch Tempo zu verdünnen,
damit wir sie nicht erleben müssen.*

(Frisch 1977 [1957], S. 169)

4 Elemente der Untersuchung

Durch den Titel der Arbeit sind bestimmte Bezüge gegeben: Das Verhältnis zwischen *Abschlussprüfungen* und *wirtschaftspädagogischer Praxis* ist der Gegenstand; *ideologiekritische Analyse* ist das Werkzeug, über welches der Gegenstand erschlossen wird. Letzteres wurde im vorigen Abschnitt vorgestellt und wirkt als Filter der folgenden Betrachtungen. Durch das Beispiel der *Ausbildung für Kaufleute für Büromanagement* ist außerdem ein konkreter Bildungsgang gegeben, dessen Kontext und Berufsbild dargestellt werden soll.

4.1 Abschlussprüfungen in der Beruflichen Bildung

Es gilt zu klären, was Abschlussprüfungen in der Beruflichen Bildung sind, wie sie sich in Institutionen und Prozessen ausdrücken, wie und zu welchem Zweck sie entstanden sind und welche Funktionen sie heute erfüllen. Für eine erste weite Definition lässt sich als *Prüfung* "jede Veranstaltung verstehen, die innerhalb der Nachwuchsausbildung der Feststellung von Kenntnissen und Fertigkeiten des Prüflings dient" (Küpper 1960, S. 13). *Abschlussprüfungen* in der Beruflichen Bildung wiederum sollen laut BBiG den erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung feststellen:

"Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. In ihr soll der Prüfling nachweisen, dass er die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen." (BBiG § 38, Bundestag 23.03.2005)

In dieser Norm wird berufliche Handlungsfähigkeit, "m.a.W. die Handlungskompetenz, als globale Zielvorstellung angesprochen" (Breuer 2005, S. 2). Die Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit ist das *Sachziel* der Berufsausbildung und soll sich im Bestehen der Abschlussprüfung ausdrücken, wodurch diese zum *Formalziel* der Ausbildung erhoben wird. Diese Unterscheidung wird bedeutsam, wenn eine Orientierung am Formalziel zu Lasten des Sachziels geht. Wenn beispielsweise für Phasen der Prüfungsvorbereitung andere Lernsequenzen zurückgestellt werden, die berufliche Handlungsfähigkeit fördern, mag dies dem Formalziel dienen, aber nicht dem Sachziel. Dass beide Zieldimensionen ihre Berechtigung haben und notwendig aufeinander abzustimmen sind lässt sich durch die Berechtigungsfunktion der Prüfung legitimieren, auf die unten noch eingegangen wird. Durch die Prüfung er-

worbene Berechtigungen bzw. durch Nichtbestehen verwehrte Rechte haben enorme Auswirkungen auf die Zukunft der Prüflinge.

Der durch die Prüfung festzustellende Ausbildungserfolg richtet sich also einerseits rückwirkend auf den Ausbildungsprozess, andererseits hat er in seiner Ausrichtung an "erforderlichen" Fertigkeiten auch einen prognostischen Anspruch: Wenn die Abschlussprüfung für den Beruf erforderliche Fertigkeiten verbrieft, äußert sie Erwartungswerte für die zukünftige Berufsausübung. Diese Art prognostischer Prüfung muss jedoch auf einem recht allgemeinen Niveau verbleiben, da die spezifischen Anforderungen der Berufsausübung in einem konkreten Betrieb wohl besser von diesem identifiziert werden können. Eine *Aufnahmeprüfung* wäre daher prinzipiell wohl ein treffenderes Beispiel für eine prognostische Prüfung als eine *Abschlussprüfung*. (vgl. Kalisch und Vermehr 2011, S. 146). So verwundert es nicht, wie empirische Befunde nahelegen, dass Betriebe den Abschlussprüfungen nur einen eingeschränkten Prognosewert zusagen (vgl. Schmidt 2000, S. 29); bei der Einstellung neuer Mitarbeiter das Ergebnis der Abschlussprüfung zwar als Informationsquelle nutzen, ihm aber im Vergleich zu anderen Zertifikaten eine nachrangige Bedeutung beimessen¹⁵; und darüber hinaus eine Vielzahl eigener Auswahl- und Diagnoseverfahren einsetzen (vgl. Rosenstiel 2000, S. 147f.). Umso kritischer ist zu betrachten, dass die Abschlussprüfung von Betrieben "vielmehr in erster Linie als ein Indikator für die Leistungen in der Berufsschule und den Erwerb fachlichen Wissens angesehen" (Weiß 2011, S. 39) wird. Der zweifache Verweis im BBiG auf Berufsschulunterricht und die Ausbildungsordnung als Ordnungsmittel des betrieblichen Teils hingegen bestimmt explizit die gemeinsame institutionelle Verantwortung von Schule und Betrieb¹⁶. Bestenfalls dokumentieren Abschlussprüfungen somit

"nicht nur die vom Prüfling erworbenen Qualifikationen, sondern zeigen auch, ob Betriebe und Schule als Partner des Dualen Systems ihre im Ausbildungsvertrag festgelegten Verpflichtungen erfüllt haben" (Reetz und Hewlett 2008, S. 9).

Aus der Partnerschaft von Betrieben und Schulen erwächst die Besonderheit der "dreifachen Zertifizierung" (Schmidt und Reisse 1983, S. 187) im dualen System: Neben die beiden lern-

¹⁵ Das BIBB befragte hierzu ca. 1700 Betriebe mit einem Fragebogen (Schmidt 2000, S. 29). Die entsprechende Frage zur "Bedeutung unterschiedlicher Informationsquellen bei Neueinstellungen von Mitarbeitern, die erst vor kurzer Zeit ihre Ausbildung abgeschlossen haben" sollte anhand einer vierstufigen Skala beantwortet werden (*völlig unwichtig - eher unwichtig - einigermaßen wichtig - sehr wichtig*). Betrachtet man die oberen beiden Stufen gemeinsam, so rangieren die "Noten der Abschlussprüfung" nach "Vorstellungsgespräch" und (betrieblichem) "Abschlusszeugnis" auf dem dritten Platz. Orientiert man sich hingegen allein an der Stufe *sehr wichtig*, so treten noch "Bewerbungsschreiben", "Einstellungstest" und "persönliche Daten im Lebenslauf" vor die Prüfung (ebd.).

¹⁶ bzw. betriebspraktischem Anteil in vollschulischen Ausbildungsgängen.

ortspezifischen Zertifikate des Berufsschulzeugnis und des betrieblichen Lehrzeugnis tritt die von den zuständigen Stellen im öffentlichen Dienst und den Kammern durchzuführende Ausbildungsabschlussprüfung (vereinfacht "Kammerprüfung", historisch auch "Gesellen-, Facharbeiter-, Gehilfen-, Kaufmannsgehilfenbrief") als drittes, lernortübergreifendes Zertifikat der beruflichen Erstausbildung (vgl. ebd.). Schmidt und Reisse verweisen darauf, dass diese besondere Dreigliedrigkeit "nur aus der geschichtlichen Entwicklung des dualen Systems und den jeweiligen Zuständigkeiten zu verstehen ist" (ebd.). Ein Umriss der jüngeren Historie der Ordnung von Berufen und ihrer Abschlussprüfungen kann darüber hinaus auch für den Prozess der KfBM-Neuordnung erhellend sein.

4.1.1 Bedeutung der Industrialisierung für Berufsordnung und Abschlussprüfungen

Die Entstehung der heutigen standardisierten Kammerprüfungen ist laut Walter besonders auf "Differenzierungstendenzen zwischen handwerklicher und industrieller Berufsausbildung" (Walter 1996, S. 75) zurückzuführen. Mit der Industrialisierung wuchs auch der Bedarf an industriellen Facharbeitern, deren Status jedoch lange unter dem der Handwerker lag. Deren Berufskultur drückte sich unter anderem durch eine holistische Ausbildung und individuelle Gesellenstücke aus. Sollte es für den industriellen Facharbeiter jedoch ein Gesellen- bzw. Prüfungsstück geben, so musste dies den industriellen Anforderungen der Massenproduktion gerecht werden; es musste austauschbar, kontrollierbar, schablonenhaft an einem Prototyp messbar sein. Auch die "rationelle Durchführung und Auswertung der Prüfung" (Walter 1996, S. 77) war maßgebliche Nebenbedingung, um die nach höchster Effizienz strebenden betrieblichen Prozesse nicht unnötig zu behindern. Mit dem Siegeszug des Taylorismus beschleunigte sich schließlich "das Schwinden ganzheitlicher Arbeitsbezüge" (ebd., S. 78). In der Trennung von Kopf- und Handarbeit, der vertikalen Arbeitsteilung in *Arbeiter* und *Management*¹⁷ und der zunehmenden Untergliederung von Arbeitsschritten verschärften sich Spezialisierungs-, Weisungs- und Disziplinierungshierarchien, die ein neues Bild vom idealen Facharbeiter zeichneten.

Diesem Ideal entsprachen anfangs nur wenige, denn

"die Arbeiter waren ihrer ganzen bäuerlich-handwerklich geprägten Herkunft nach wenig geeignet, sich ohne weiteres der Fabrikdisziplin, den Anforderungen

¹⁷ Vor diesem Hintergrund lässt sich die Bezeichnung "Kaufleute für Büromanagement" für den neugeordneten Mono-Büroberuf durchaus als Aufwertung der *Facharbeit* oder gar als Rückbesinnung auf ganzheitliche Arbeitsbezüge interpretieren. Eine kritischere Interpretation hingegen mag darin nur den Einsatz eines Modeworts finden.

des Managements nach Arbeitstempo, Ausdauer, Fleiß, Pünktlichkeit und Gehorsam zu unterwerfen¹⁸. So herrschte in den Fabriken ein beständiger Kampf um die Einhaltung der fabrikmäßigen Ordnung und Disziplin, eine fortlaufende Bewegung zwischen Umerziehung und Widerstand, und so manche Fabrikordnung glich dem preußischen Exerzierreglement aufs Haar. Daran konnte im Prinzip auch der schon früh eingeführte Stücklohn nichts ändern, der die Arbeiter an höheren Mengenleistungen materiell interessieren sollte" (Brödner 1985, S. 39).

Die Auszeichnung zum 'guten' Facharbeiter im Sinne der Industrie musste sich also an seiner Anpassungsfähigkeit, seiner Disziplin, seiner Tüchtigkeit messen - nicht, wie im Handwerk, an seinem komplexen Planungs- und Gestaltungsvermögen und seinem exklusiven individuellen Geschick. Verschärfend kam hinzu, dass die industrielle Facharbeiterausbildung neben der "durch wirtschaftsliberales Gedankengut geprägten Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes von 1869" (Reinisch und Götzl 2011, S. 202) und dem HGB (von 1897) bis 1942 keinen rechtlichen Rahmen hatte. So stand die Qualität der betrieblichen Lehre, besonders der kaufmännischen, Anfang des 20. Jahrhunderts unter starker Kritik; auch ausbeutende "Lehrlingszüchtung" ohne bildenden Charakter wurde zu einem Breitenphänomen (vgl. ebd., S. 203ff.).

Eine überbetriebliche Form der Qualitätskontrolle schien unausweichlich, für die sich Kammern und Verbände verantwortlich zeichneten. Die Vorgabe verbindlicher Lehrinhalte wurde jedoch als zu "tiefer Eingriff in die Autonomie der Prinzipale" (ebd., S. 209) verworfen, sodass ein einheitliches Prüfungswesen einzige Stellschraube für die breite Inhalts- und Qualitätssicherung der zunehmend an Standardisierung orientierten Industrie blieb (vgl. Muth 1987) - die Abschlussprüfung als indirekte Norm für Lehrinhalte hat in diesem Sinne eine industrielle Tradition. Es muss jedoch erwähnt werden, dass auch die von Kammern und kaufmännischen Verbänden geforderten verbindlichen Prüfungen lange auf Widerstände der Betriebe trafen, sodass kaufmännische Prüfungen zunächst auf freiwilliger Basis stattfanden und erst in den 40er Jahren flächendeckend wurden (vgl. Horlebein 1989, S. 27).

Die zum Ende des 19. Jahrhunderts noch vielfältigen, kaum geregelten Formen der Industriellehre ließen zunächst eine kostenreduzierende Ausbeutung der Lehrlinge zu, konnten in ihrer Unberechenbarkeit dem steigenden Bedarf an qualifizierten Facharbeitern aber nicht lange standhalten. Das großbetriebliche Ausbildungswesen stand vor einer Krise (vgl. Rinneberg 1985, S. 267ff.), für deren Lösung sich beispielsweise in der mechanischen In-

¹⁸ Ob sich dies unter humanistischen Gesichtspunkten überhaupt für einen Menschen sagen lässt, sei hier offen gelassen.

dustrie Lehrwerkstätten anboten (vgl. Muth 1987, S. 195). Diese ermöglichten eine systematische Unterweisung und schrittweise Eingewöhnung der Lehrlinge außerhalb des Produktionsbetriebs, wodurch auch Störungen der Produktionseffizienz durch die Ausbildung minimiert werden konnten (vgl. Walter 1996, S. 83). Eine weitere Konsequenz neben dieser *Vorverlagerung* der Ausbildung

"war die *Vereinheitlichung* der Ausbildung. Zunächst auf einzelbetrieblicher Ebene setzten sich normierte Ausbildungsunterlagen durch. Im Zuge der immer stärkeren Normierung der Produktion stiegen die normierten Ausführungsvorschriften für die Ausbildung an und ergaben zusammen einen - in sich abgeschlossenen - Lehrgang. In Gestalt der Lehrgänge hat das Rationalisierungsprinzip der Normalisation Eingang in die Ausbildung gefunden." (Walter 1996, S. 83; in Bezug auf Hanf 1987, S. 172ff.; eig. Hervorh.)

Mit der zunehmenden Rationalisierung und Verwissenschaftlichung von Arbeit wandelte sich schließlich nicht nur das technisch-gewerbliche, sondern auch das kaufmännische Berufsverständnis von *aufgabenbezogenen* zu abstrakteren *funktionsbezogenen* Berufstypen. Das Primat der Massenproduktion und eine verschärfte Marktmachtorientierung führten außerdem zu wachsenden Betriebsgrößen (vgl. Reinisch und Götzl 2011, S. 175), für die eine persönliche Unternehmensführung und -verwaltung 'aus einer Hand' nicht mehr zu bewerkstelligen war (ebd., S. 190). Berufliche Spezialisierung wurde zunehmend über die Handlungssystematik betrieblicher Funktionen geordnet und immer weiter in Teilfunktionen zergliedert. Mit der Systematisierung der Unternehmensorganisation stieg auch deren Bürokratisierung,

"die kaufmännischen und verwaltenden Tätigkeiten nahmen dementsprechend quantitativ und qualitativ zu [...], die Differenzierung schritt voran und die Zahl der kaufmännischen Angestellten wuchs" (Reinisch und Götzl 2011, S. 190).

Das übergreifende Verständnis und die Steuerung mehrdimensionaler Geschäftsprozesse war den Unternehmensführern vorbehalten, während sich die übrigen Angestellten kleinschrittigen, isolierten Teilarbeitsprozessen zu widmen hatten. Dieser "Entzug von Gestaltungs- und Entscheidungsbefugnis" (Walter 1996, S. 80) schlug sich entsprechend in der Ausbildung nieder.

"In Analogie zur mechanistischen Gliederung des Produktionsprozesses in kleine, technisch und taktmäßig reibungslos zu bewältigende Einheiten erfolgte auch das Lernen als mechanistisches Abarbeiten einer Reihe von Teilfertigkeiten. Mit den spezialisierten Lehrgängen etablierte sich endgültig eine Didaktik und Methodik systematischer Kenntnis- und Fertigkeitsvermittlung, die sich deutlich von der auf Nachahmung und situativem Erfahrungslernen beruhenden handwerklichen Lehre unterschied." (Walter 1996, S. 84)

Federführend bei dieser frühen Systematisierung und Ordnung des industriellen Ausbildungswesens war insbesondere der *Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen* (DATSCH), der 1908 gegründet wurde, "maßgeblich von Vertretern des Verbands Deutscher Ingenieure (VDI) und des Verbands Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA)" (Herkner 2013, S. 16). "Staat oder Arbeitnehmerseite wirkten an den einseitig von der Wirtschaft betriebenen Arbeiten nicht mit. Auch gab es weder einen staatlichen Auftrag noch eine solche Unterstützung." (ebd., S. 17) Die ersten maßgeblichen staatlichen Einflüsse kamen schließlich mit dem Nationalsozialismus.

"In der Ideologie des nationalsozialistischen Staates, der durch den Reichswirtschaftsminister die Arbeiten des DATSCH zunehmend unterstützte, ging es darum, feste Vorgaben für jede Form von Arbeitskräftequalifizierung zu erhalten – möglichst ohne Interpretationsspielräume oder Wahlmöglichkeiten. Dieses passte in die Wirtschaftsplanung eines Staates, dem es nicht um individuelle Entfaltung von Persönlichkeiten, sondern um Gleichschaltung und den Gedanken der 'Volksgemeinschaft' in einer 'Führergesellschaft' ging." (ebd., S. 17)

Die tayloristische Zergliederung und Standardisierung von Arbeit setzte sich noch weiter fort, sodass es beispielsweise

"für die Pinselmacherei 1938 eine Reihe verschiedener Lehrberufe gab, so den Borstenpinselmacher, Feinborstenpinselmacher, Feinhaarpinselmacher, Haarpinselmacher, Malerbürstenmacher und den Pinselborstenzurichter" (ebd., S. 18).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde diese tayloristische Zersplitterung wieder stark abgebaut, sodass von 970 anerkannten Lehrberufen im Jahr 1945 fünf Jahre später noch 610 existierten (vgl. ebd., S. 22), die sich bis heute auf 329 weiter reduziert haben (vgl. BiBB 2014, S. 97). In der Nachkriegszeit geriet auch die Ordnung von Berufen in diversen Verantwortlichkeiten zurück in die Wirtschaft,

"erst das 1970 auf Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 1969 eingerichtete Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF), später dann das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), führte diese Ordnungsaktivitäten wieder zusammen, setzte sie auf eine öffentlich-rechtliche Ebene und band erstmals auch die gewerkschaftliche Seite ein" (Herkner 2013, S. 18).

Bis zu jenem Punkt hatte sich bereits ein stark von den Ansprüchen der industriellen Wirtschaft geprägtes Ausbildungs- und Prüfungswesen etabliert. Mit dem Taylorismus verpflichtete sich jenes der psychometrischen Messung, Disziplinierung und Anpassung der Arbeiter und verfestigte sich in diversen Institutionen. Dass sich eine arbeitsorganisatorische und berufspädagogische Trendwende zurück zu ganzheitlichen, vollständigen Handlungen demgegenüber nur schwerfällig durchsetzt, ist naheliegend.

Bei der hier dargestellten Dominanz der industriellen Wirtschaft lässt sich nun fragen, welchen Stellenwert die schulische Bildung im dualen System überhaupt hatte und hat. Greinert beispielsweise kommt mit Blick auf die Anfänge der Berufsschule in der Industrialisierung zu folgendem Schluss:

"Das Duale System der Berufsausbildung in Deutschland ist nicht das Ergebnis gezielter qualifikationspolitischer Entscheidungen, es ist genaugenommen eher ein *Nebenprodukt der Mittelstandspolitik* des Kaiserreiches, jenem großangelegten gesellschaftspolitischen Versuch, den alten Mittelstand – Handwerk, Kleinhandel und Kleinbauerntum – vor der Proletarisierung zu bewahren und in die Phalanx der 'staatserhaltenden Kräfte' einzugliedern." (Greinert 2007, S. 41; eig. Hervorh.)

So ist auch das Verhältnis von allgemeiner Bildung und beruflicher Bildung ein von den Interessen sozialer Schichten gefärbter Diskussionsgegenstand. Zwischen gesellschaftspolitisch begründeten Bildungsidealen und Schulpflicht einerseits und andererseits der korporativ delegierten wirtschaftlichen Selbstverwaltung war das 20. Jahrhundert ein "langer Marsch politischer Auseinandersetzungen" (ebd., S. 113) für die duale Ausbildung, deren Konflikte zwischen wirtschaftspolitischen, bildungspolitischen und sozialpolitischen Interessen bis heute kaum befriedigend geklärt sind. So trennt auch das BBiG weiterhin betriebliche und schulische Ausbildung "unter Berufung auf die föderalistische Verfassungsstruktur der Bundesrepublik" (ebd., S. 119); Schule sei Länderkompetenz, das BBiG regelt insofern nur die betriebliche Ausbildung als Subsumption des Wirtschaftsrechts, welches zur "Wahrung der Wirtschaftseinheit" (GG Art. 72) dem Bund unterliegt.

"Die Gesamtverantwortung für die Ausbildung liegt gleichwohl bei den Betrieben bzw. den Kammern; der Berufsschulunterricht ist für die abschließende Facharbeiter- bzw. Gesellenprüfung nur insoweit von Bedeutung, als er sich auf den 'für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff' bezieht (§ 35 BBiG). Die seit 1904 immer wieder gestellte Forderung von Seiten der Fortbildungs- bzw. Berufsschule, ihr Abschlußzeugnis als theoretischen Teil der Kammerprüfung anzuerkennen – in Österreich z.B. ganz selbstverständliche Praxis –, war damit erst einmal ins rechtspolitische Abseits verwiesen." (Greinert 2007, S. 119)

Schon rechtlich ist also fraglich, inwieweit im dualen System tatsächlich von "Partnerschaft" gesprochen werden kann, insbesondere bezogen auf das Prüfungswesen. Mit der Ausnahme von Baden-Württemberg gibt es zudem kein Bundesland, das eine eigene Abschlussprüfung der Berufsschule durchführt (vgl. Krüger 2014, S. 59), das Berufsschulzeugnis besteht regelmäßig nur aus einer Auflistung der in den Lernbereichen abgeprüften Leistungen. So nehmen auch Berufsschullehrer eine Geringschätzung des Berufsschulzeugnis wahr, bis dahin, "daß Abschlußzeugnisse oft erst nach Monaten oder überhaupt nicht abgeholt werden"

(Krüger 2014). Das Berufsschulzeugnis an sich hat auch "faktisch kaum Wirkungen" (Schmidt und Reisse 1983, S. 188), wenn man von zusätzlich erworbenen allgemeinen Bildungsabschlüssen absieht, denn "das Prüfungszeugnis mit seinen bedeutsamen Berechtigungen entwertet das Berufsschulzeugnis in seiner pädagogischen Wirksamkeit" (Schmidt und Reisse 1983, S. 189). Wenn die Wirksamkeit des berufsschulischen Ergebnisses geringgeschätzt wird, so wirkt sich diese Wahrnehmung auch auf berufsschulische Prozesse aus.

Zur dritten Zertifizierung neben Prüfungszeugnis und Berufsschulzeugnis tritt schließlich das betriebliche Abschlusszeugnis. In Einzelfällen kann dies von enormer Bedeutung für individuelle Karrieren werden, beispielsweise wenn dem Ausbildungsbetrieb eine hohe Reputation zugesprochen wird (vgl. ebd., S. 188). Es bezieht sich außerdem als einziges Zertifikat nicht auf punktuelle Leistungen in einer Prüfungssituation, sondern auf tatsächliches berufliches Verhalten und Handeln über einen längeren Beobachtungszeitraum und hat keinen Anspruch auf Objektivität, da es offenkundig eine subjektive Einschätzung repräsentiert. Durch diese relativ formfreie subjektive Ausrichtung einigt es sich jedoch nicht als formelles berufliches Berechtigungszertifikat. Diese Funktion hat allein das Prüfungszeugnis, wodurch es die anderen beiden Zeugnisse eindeutig überschattet. Hieran anknüpfend sollen im folgenden Unterabschnitt die diversen Funktionen von Prüfungen systematisiert werden.

4.1.2 Funktionen von Abschlussprüfungen

Flehsig identifiziert Multifunktionalität als ein grundlegendes Merkmal von Prüfungen, "d.h. sie sollen immer mehreren Zwecken zugleich dienen, die sich teilweise widersprechen, meist unterschiedlichen Interessen entspringen und daher kaum zugleich realisiert werden können" (Flehsig 1977, S. 632f.). Bei einer anzunehmenden Multifunktionalität und Vielsirksamkeit von Prüfungen ist zu erörtern, welche Funktionen welchen Stellenwert haben, welche Interessenskonflikte entstehen und nach welchen Maßstäben sie zu lösen sind.

Zur Systematisierung der Funktionen von Abschlussprüfungen existieren diverse Ansätze. Flehsig z.B. unterscheidet nach *Auslesefunktionen*, *Zertififikationsfunktionen*, *Berechtigungsfunktionen* und *Didaktischen Funktionen* (1977, S. 634) und stellt letztere bewusst hinten, mit der Begründung,

"daß den didaktischen Funktionen von Prüfungen (...) kaum Bedeutung beigegeben wird. Die anderen Funktionen, im besonderen die Auslesefunktion, bestimmen Konzept und Praxis von Prüfungen in erheblich höherem Maße" (Flehsig 1977, S. 637).

Das lässt sich auch an gängigen Prüfungskonzepten erkennen, da "jede dieser Funktionen andere Verfahren und Instrumente erfordert" (ebd., S. 640). So fordern Auslesefunktionen Tests mit weit streuenden Aufgaben, um die Teilnehmer in einer klaren Rangfolge zu sortieren; Zertififikationsfunktionen fordern idealerweise prognostisch-valide Tests, die durch eine spätere empirische Überprüfung laufend rückgesichert werden; "und wenn eine Prüfung primär der Lerndiagnose dienen soll, so müssen die Aufgaben einer Lernsequenz entsprechen" (ebd., S. 640f.). In diesem Sinne könnte die Abschlussprüfung ausschließlich als auslesende Prüfung betrachtet werden: Für eine valide Zertififikationsfunktion fehlt ihr die systematische empirische Überprüfung¹⁹, auch einen Bezug auf Lernsequenzen kann sie aus mehreren Gründen kaum leisten. Zum einen lässt sich ihr Standardisierungsanspruch nicht mit einem subjektorientierten Lernverständnis oder den organisatorisch und pädagogisch bedingten schul- und klassenindividuellen Verläufen von Lernsequenzen vereinbaren, zum anderen erweist sie sich als summative Prüfung:

"Während formative Prüfungen der Prozessbegleitung dienen und mehrere Messzeitpunkte aufweisen, spricht man von einer summativen Prüfung, sofern die Beurteilung einmalig, am Ende eines Bildungsabschnittes, erfolgt." (Kalisch und Vermehr 2011, S. 146)

Summativ abschließende Prüfungen scheinen eher ungeeignet für eine Lerndiagnostik im engeren Sinne, da sie keine prozesssteuernde didaktische Intervention mehr erlauben. Ihre Erkenntnisse müssten für nachfolgende Lernprozesse neu interpretiert werden. Auf Evaluation und Intervention zielt auch Flechsig, wenn er die *didaktischen Funktionen* von Prüfungen wiederum in Evaluation des *Subjekts* und des *Systems* unterscheidet (vgl. 1977, S. 639). Ersteres bezieht sich auf "die Prüfung oder Diagnose des Lernerfolgs oder, besser, des Lernzustands einzelner Lernender" (ebd., S. 639), also die subjektorientierte, *nutzende* Seite. Die Diagnose von Lernzuständen wird unten im Rahmen eines pädagogisch-diagnostischen Zugangs noch ausgeführt. Die *systemische* Evaluation hingegen bezieht sich auf die Qualitätssicherung und -entwicklung von Bildungsorganisationen, also die *anbietende* Seite von Lernprozessen. Ihr müsste in den Kontexten Organisations- und Unterrichtsentwicklung Rechnung getragen werden.

¹⁹ Betrachtet man die Zertififikationsfunktion jedoch aus einer anderen Perspektive, bspw. im Sinne der Informationsökonomik, so wird die Absicherung ihrer Validität nebensächlich. Der Wert des Zertifikats läge dann in seiner Reputation als Qualitätssignal bzw. Informationssubstitut. Diese bildet sich u.a. aus Erfahrungsextrapolation und Kommunikation zwischen Nachfragern (hier: einstellenden Betrieben) zur kollektiven Wahrnehmung der Aussteller (hier: den Kammern) und anderen Trägern des Zertifikats (hier: den gleich geprüften Fachkräften). Hierbei kann es zur Selbstbestätigung der betrieblichen Wahrnehmungen kommen (vgl. Spence 1973), eine empirische Bestätigung wird dann nicht mehr gefordert.

Mit der Trennung von *Zertifikationsfunktionen* und *Berechtigungsfunktionen* wird außerdem deutlich, dass die Prüfung nicht nur als informationelles Reputationsinstrument für den Arbeitsmarkt wirkt, sondern darüber hinaus konkret auf die Rechte des Prüflings einwirkt. Zwar wird durch das Prüfungszeugnis kein Recht auf einen bestimmten Arbeitsplatz gewährt, es werden jedoch bestimmte Konditionen der Arbeit zugesprochen, beispielsweise der Sprung von einer Ausbildungsvergütung zum tariflichen Facharbeiterlohn (vgl. Reetz und Hewlett 2008, S. 249). Auch der Ausschluss von Ungeprüften aus bestimmten Tätigkeiten greift derart in ihr Grundrecht auf Berufsfreiheit ein, dass Regelungen der Berufsausübung im Sinne des Grundgesetzes (Art. 12) gesetzlich abgesichert sein müssen. Ein vollständiger Zugang zu Prüfungen schließt daher auch eine juristische Perspektive ein²⁰.

Neben dem Erkenntnisgewinn durch die *Differenzierung* von Prüfungsfunktionen ist auch deren *Ordnung* förderlich. Walter stellt hierzu verschiedene Zugänge zur Multifunktionalität von Prüfungen gegenüber (darunter auch den von Flechsig) und kommt schließlich zu einer Übersicht von drei Funktionsgruppen (1996, S. 44):

- Herrschafts- und Sozialisationsfunktionen
- Steuerungs- und Allokationsfunktionen
- Pädagogische und Didaktische Funktionen

Reetz und Hewlett hingegen ordnen zunächst nach (2008, S. 9ff.)

- Gesellschaftlichen Funktionen
- Pädagogischen Funktionen und
- Individuellen Funktionen,

sie führen unter den individuellen Funktionen jedoch ein Gemisch aus didaktischen und Sozialisationsfunktionen auf, womit diese auch nach Walters Systematik verortet werden können. Auch die "Gesellschaftlichen Funktionen" lassen sich Walters Gruppe der "Steuerungs- und Allokationsfunktionen" zuordnen, da sie wie folgt interpretiert werden:

"Aus der Perspektive der Gesellschaft, ihrer Erhaltung und Fortentwicklung haben Prüfungen also die Funktion, die Zuordnung des Individuums zu gesellschaftlichen Positionen über den Nachweis von Leistungen zu ermöglichen. Diese Zuordnungsfunktion (Allokation) ist wirksam und wird zur Auslese (Selektion), wenn in Prüfungen die Leistungsfähigen mit entsprechenden Zertifikaten bedacht werden und die damit verbundenen Berechtigungen einfordern können." (Reetz und Hewlett 2008, S. 10)

²⁰ Dies können wir als juristische Laien nicht leisten. Es verweist erneut auf die Komplexität des Problemfelds Prüfungen und die Notwendigkeit einer interdisziplinären Bearbeitung.

Auffällig ist hier die Positivinterpretation der Selektionsfunktion: Der Fokus liegt auf der Berechtigung der Leistungsfähigen, nicht auf der gleichzeitig erfolgenden Entmachtung der Leistungsunfähigen. Entscheidend ist dabei nicht nur die technische Wirksamkeit der Prüfung, sondern vielmehr der zugrunde liegende Leistungsbegriff. Walter nennt hierzu die "Setzung und Kontrolle von Leistungskriterien für soziale Existenz" (1996, S. 44) als Manifestation der Herrschafts- und Sozialisationsfunktionen, was nahelegt, die Steuerungs- und Allokationsfunktionen unter den Herrschafts- und Sozialisationsfunktionen zu subsumieren. Demgegenüber stehen dann noch die pädagogischen und didaktischen Funktionen, die sich bei Walter (in Anlehnung an Flechsigs Unterscheidung) manifestieren in der "Offenlegung des erzielten Lernerfolgs zur Förderung des Lerner" und der "Verbesserung des Unterrichts- bzw. (Aus-)Bildungsganges" (ebd.). Inwieweit dieser Förderungsaspekt mit einer summativen Abschlussprüfung verfolgt werden kann, wurde oben bereits in Frage gestellt.

Derart auf zwei Gegenpole verdichtet, vereinen Prüfungen einerseits *herrschaftsbildende und -erhaltende Funktionen* und andererseits pädagogische Funktionen, die im oben dargestellten Sinn *herrschaftslösend, weil emanzipierend und kommunikativ* ausgerichtet sein sollten. Es ließe sich anmerken, dass die Sozialisationsfunktionen auch einem Gerechtigkeitsanspruch folgen, nämlich der Verteilung sozialer Positionen nach einem 'gerechten' Leistungskriterium. Dies ändert jedoch nichts daran, dass entlang eines solchen Kriteriums erneut Macht verteilt wird, die gewissen sozialen Rollen innewohnt oder fehlt. Unabhängig von ihren Maßstäben lässt sich der Sozialisierung durch Prüfungen so eine herrschaftsbildende Funktion zuschreiben. Zwischen herrschaftsbildenden und pädagogischen Funktionen von Prüfungen wird hier ein dialektischer Widerspruch deutlich, den es im Verlauf der Arbeit weiter zu ergründen gilt. Dass dieser Widerspruch trotz seiner langen Historie stetiger Diskussion ungelöst bleibt, liegt in ebendieser Struktur begründet:

"Sowohl durch die Anlagerung unterschiedlicher Funktionen im Verlauf der historischen Entwicklung als auch durch divergierende Interessen und Mehrschichtigkeit in der Gegenwart haben Prüfungen keine eindeutige Funktionsbestimmung, sondern stellen eine Mischung verschiedener Funktionen dar. Die von unterschiedlichen Interessengruppen auf verschiedenen Ebenen beanspruchten Funktionen stehen teilweise im Widerspruch zueinander. Diese Widersprüchlichkeit begründet aber - so paradox diese Feststellung auch klingen mag - gerade die Stabilität der Prüfungsinstitutionen, denn es finden keine Koalitionen zur Abschaffung des Prüfungswesens zusammen." (Prah 1977, S. 4)

Wenn von Abschaffung keine Rede sein kann, so doch zumindest von Entwicklung und Reformbestrebungen. So soll auch die Neuordnung der KfBM-Ausbildung gezielt genutzt werden, um "innovative Prüfungsformen, die sich stärker an Prozessen und betrieblicher Praxis

orientieren" (Elsner und Kaiser 2013, S. 9) zu erproben und zu verbessern, auch stellvertretend für andere kaufmännische Ausbildungen (ebd.). Die Anknüpfungspunkte für eine Entwicklung des Prüfungswesens ergeben sich aus dessen Struktur, die im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

4.1.3 Rahmen und Struktur der Abschlussprüfung

Der grundlegende organisatorische Rahmen der Abschlussprüfungen ist im Berufsbildungsgesetz festgelegt (§ 37-50), Reetz und Hewlett fassen ihn im "Prüferhandbuch" anschaulich zusammen, worauf wir uns im folgenden stark beziehen (2008, S. 215). Die zuständigen Stellen, mit Ausnahme des öffentlichen Dienstes also die Kammern, errichten zur Abnahme der Abschlussprüfungen ehrenamtliche Prüfungsausschüsse. Prüfungsausschüsse sind paritätisch zu besetzen, mit der gleichen Anzahl an Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretern. Zuzüglich muss mindestens ein Berufsschullehrer zum Ausschuss gehören. Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertreter müssen gemeinsam *mindestens* zwei Drittel des Ausschusses ausmachen, womit ihnen eine stärkere Stellung als den Lehrern ermöglicht wird. Die Mitglieder werden für bis zu fünf Jahre berufen (§ 40). Dieser Bezug über mittelfristige Ehrenämter hat den Vorteil, dass der Kontakt zur Berufspraxis gehalten werden kann, führt aber auch dazu, dass Prüfungen tendenziell "von nichtprofessionalisierten, d.h. nicht eigens für die Durchführung von Prüfungen ausgebildeten Personen" (Flehsig 1977, S. 632f.) durchgeführt werden, die zunächst für diese Aufgabe qualifiziert werden müssten. Angesichts der sich stetig ändernden Anforderungen und Rahmenbedingungen, beispielsweise der sich wandelnden Schülerschaft, ist das keine Selbstverständlichkeit. So sollte auch im Kontext der KfBM-Ausbildung beachtet werden:

"Ein neu geordneter Beruf setzt naturgemäß neue Maßstäbe und Inhalte für die Ausbildung und Prüfung. Schließlich stellt auch die Weiterentwicklung der Prüfungsmethoden hohe Anforderungen an die Prüfer." (Reetz und Hewlett 2008, S. 221)

Inwieweit die Kammern bei der Qualifizierung von Prüfern Unterstützung brauchen oder bereits erfahren, wäre ein interessanter weiterer Forschungsaspekt²¹. Schließlich sind die Prüfungsausschüsse mit Aufgaben betraut, die sich auf die Grundrechte der Prüflinge auswirken (s.o. zur Berechtigungsfunktion, vgl. Reetz und Hewlett 2008, S. 228f. zur Berührung

²¹ Eine Kurzrecherche lässt hier rein quantitativ Potenziale erahnen. Das Angebot der Handelskammer Hamburg beispielsweise besteht aus einem dreistündigen Basis-Seminar und bis zu drei ganztägigen Aufbaueminaren (Handelskammer Hamburg 2015), was jedoch auch in Relation zum ehrenamtlichen Aufwand von schätzungsweise zwei bis acht Tagen pro Jahr gesehen werden muss.

des Grundrechts der Berufsfreiheit). Eine derartige Verantwortung darf von den Kammern nicht fahrlässig delegiert werden.

Die regionalen Prüfungsausschüsse ('PA') sind mit diversen Aufgaben betraut, die jedoch in großen Teilen von den Kammern und deren Verwaltungspersonal als "Geschäftsstellen" des PA bewerkstelligt werden (vgl. Reetz und Hewlett 2008, S. 225ff.). Für den Fokus dieser Arbeit besonders hervorzuheben ist die Aufgabe der Auswahl von Prüfungsaufgaben, da sie Konzept und Maßstab der Prüfung direkt beeinflusst. Mit der Erstellung von schriftlichen Prüfungsaufgaben für eine Vielzahl kaufmännischer Berufe betrauen die Kammern von ihnen getragene überregionale Aufgabenstellen, namentlich ZPA Nord-West (Zentralstelle für Prüfungsaufgaben) und AkA (Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen). Die AkA ist auch mit der Prüfungserstellung für die hier betrachtete KfBM-Ausbildung betraut. Durch die zentralisierte Erstellung lassen sich prüfungsökonomische Vorteile und eine Standardisierung der Prüfungen realisieren, nachteilig ist jedoch die damit einhergehende Konzentration der Entscheidungsmacht auf einen einzigen Ort (bezogen auf einzelne Berufe). So werden die überregionalen Aufgabenstellen in die Position versetzt, eigene Interessen zu verfolgen, die ihren kommissarischen Auftrag überschreiten oder gar unterlaufen.

"In der Vergangenheit hat insbesondere die mit der Erstellung überregionaler standardisierter Prüfungsaufgaben befasste AkA Stoffkataloge angelegt, um Prüfungen in ihrem Sinne zu »modernisieren«; dadurch kamen Aufgaben zur Anwendung, die nicht durch geltende Ordnungsmittel gedeckt waren." (Reetz und Hewlett 2008, S. 239)

In solchen Fällen entsteht ein nicht vertretbarer Einfluss auf die Berufsfreiheit, da von Ordnungsmitteln ungedeckte Prüfungsaufgaben eine nicht gesetzlich abgesicherte Form der Berufsregelung darstellen. Verschärfend werden Prüfungsausschüsse durch die Prüfungsordnungen der meisten Kammern zur Übernahme extern erstellter Aufgaben angeordnet²², ohne

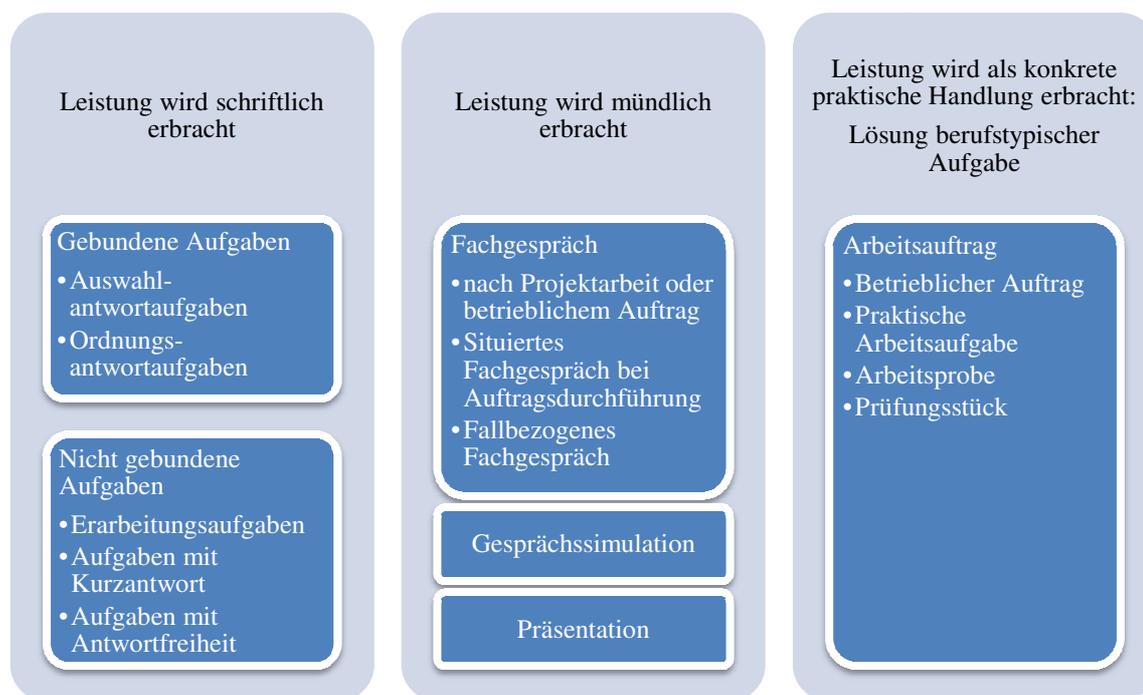
²² Vgl. z.B. die Prüfungsordnung der IHK Berlin: "§ 18 Prüfungsaufgaben: (1) Der Prüfungsausschuss beschließt auf der Grundlage der Ausbildungsordnung oder der Umschulungsordnung oder -prüfungsregelung der IHK die Prüfungsaufgaben. (2) Überregional oder von einem Aufgabenerstellungsausschuss bei der IHK erstellte oder ausgewählte Aufgaben sind vom Prüfungsausschuss zu übernehmen, sofern diese Aufgaben von Gremien erstellt oder ausgewählt und beschlossen wurden, die entsprechend § 2 Abs. 2 zusammengesetzt sind und die IHK über die Übernahme entschieden hat." (IHK Berlin 13.12.2007) § 2 Abs. 2 bezieht sich auf die paritätische Zusammensetzung des PA und entspricht im Wortlaut den oben genannten BBiG-Vorschriften. Es ist kritisch zu sehen, dass diese formale Zusammensetzung überregionaler Institutionen weder die regionalen Besonderheiten von Ausbildungen abbilden kann, noch ist sie eindeutig zu überprüfen bzw. als gegeben anzunehmen (vgl. Reetz und Hewlett 2008, S. 230ff.). Die IHK Berlin ist hier kein Einzelfall, da sich Kammern an der Musterprüfungsordnung des BiBB orientieren und nur in Ausnahmen deren Empfehlungen durch eigene Regelungen ergänzen.

dass ihnen ein angemessenes Recht auf Mängelprüfung und Widerspruch eingeräumt wird (vgl. Reetz und Hewlett 2008, S. 230ff.). Selbst für juristische Laien sollte sich hier eine fragwürdige Machtposition der überregionalen Aufgabenersteller abzeichnen, die es ausdrücklich zu klären gilt²³. Die zentralisierte Aufgabenerstellung unterstützt in ihrem Anspruch auf ökonomische Prüfungsprozesse schließlich nicht nur die Standardisierung, sondern auch die Normierung von Prüfungen, die sich in den gewählten Prüfungsmethoden und einem Schwerpunkt auf papier- bzw. computergebundene Aufgaben niederschlägt. In einer Überbetonung schriftlicher Prüfungsformen liegt jedoch die Gefahr, die herkömmlichen Strukturen von Abschlussprüfungen weiterzuführen, statt innovative Methoden zu erproben.

In herkömmlichen Strukturen, die bis Ende der 1980er Jahre vorherrschten, wurde zunächst zwischen gewerblich-technischen und kaufmännischen Berufen unterschieden. Während die ersteren in Kenntnisprüfung (schriftlich und mündlich) und Fertigungsprüfung (über ein Prüfungsstück oder eine Arbeitsprobe) unterteilt wurden, war bei letzteren lange Zeit nur eine Kenntnisprüfung vorgesehen, die sich wiederum in schriftliche und mündliche/praktische Prüfung unterteilte. Die schriftliche Prüfung untergliederte sich abermals in die formal einheitlichen Prüfungsfächer Betriebslehre, Rechnungswesen und Wirtschafts-/Sozialkunde (vgl. Reetz und Hewlett 2008, S. 84). Abschlussprüfungen kaufmännischer Berufe folgten demnach lange einer Fachlogik, Prüfungserfolg beruhte auf der Wiedergabe isolierten, unsituiereten Wissens. Daran konnte auch das Prüfungsgespräch wenig ändern, denn "in der Prüfungspraxis geriet diese mündliche Prüfung meist zur Wissensabfrage, obwohl sie sich eigentlich an einer konkreten betrieblichen Aufgabe orientieren sollte" (ebd.). Aus dem historischen Kontext und den organisatorischen Ansprüchen dieses wissenszentrierten Prüfungsverständnisses heraus entstanden auch die Aufgabenstellen; die AkA wurde beispielsweise 1974 gegründet (vgl. AkA 2015).

Durch die bereits erwähnten Veränderungen betriebswirtschaftlicher und berufspädagogischer Paradigmen vergrößerte sich jedoch zunehmend die "Kluft zwischen moderner Ausbildung und veralteten Prüfungskonzepten" (Reetz und Hewlett 2008, S. 84), sodass sich eine Vielzahl neuer Prüfungsansätze entwickelte, die sich zunehmend den Spezifika einzelner Berufe widmeten und die traditionelle Gleichförmigkeit von Prüfungsstrukturen zunehmend aufbrach. Zu den heute gängigen Prüfungsmethoden bietet Reetz die folgende Übersicht (2010, S. 114):

²³ Dies bedarf einer professionellen juristischen Betrachtung und liegt damit außerhalb des Spektrums dieser Arbeit.



Prüfungsmethoden/Prüfungsinstrumente (nach Reetz 2010, S. 114)

Zusätzlich zu neuen Prüfungsmethoden werden in neugeordneten Berufen auch Alternativen zur zeitlichen Struktur von Abschlussprüfungen genutzt. So ist das Modell der gestreckten Abschlussprüfung (GAP) schon in einigen Berufen vertreten. Hierbei wird "ein Teil der Abschlussprüfung auf den sonst üblichen Termin der Zwischenprüfung²⁴ vorgezogen" (Reetz und Hewlett 2008, S. 259). Dies gilt auch für die KfBM-Prüfung, die wie folgt strukturiert ist (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 11.12.2013):

Prüfungsbereich	Leistung	Dauer	Gewichtung
1. Informationstechnisches Büromanagement	berufstypische Aufgaben schriftlich computergestützt bearbeiten	120min	25%
2. Kundenbeziehungsprozesse	berufstypische Aufgaben schriftlich bearbeiten	150min	30%
3. Fachaufgabe in der Wahlqualifikation	mündlich, Präsentation und fallbezogenes Fachgespräch (zus. Vorbereitung mit zwei Optionen)	20min	35%
4. Wirtschafts- und Sozialkunde	fallbezogene Aufgaben schriftlich bearbeiten	60min	10%

Struktur der KfBM-Abschlussprüfung

²⁴ Die Zwischenprüfung, wo noch existent, ist ein Thema für sich, vgl. dazu z.B. Reetz und Hewlett 2008, S. 257.

Bereich 1 wird im ersten, vorgezogenen Teil der GAP geprüft (regulär zum ersten Mal im Frühjahr 2016 für diesen neuen Beruf). Der Rest der Prüfung erfolgt am Ende der Ausbildung (regulär zum ersten Mal im Sommer 2017). Die Aufgaben für die Bereiche 1, 2 und 4 werden von der AkA erstellt, nur die Fachaufgabe in der Wahlqualifikation liegt in direkter Verantwortung der zuständigen IHK. Ohne eine konkrete Prüfung zu analysieren, ist es jedoch nicht möglich, die konkrete Prüfungsmethode nach Reetz' Übersicht zu bestimmen. Der Prüfungsbereich "Informationstechnisches Büromanagement" kann beispielsweise als praktische Arbeitsaufgabe mit berufstypischer Komplexität gestaltet werden, bei mangelnder Authentizität jedoch auch als Ansammlung nicht gebundener schriftlicher Erarbeitungsaufgaben auf dem Niveau herkömmlicher Wissensabfragen verbleiben (s.o. zum Problem unechter Situationsaufgaben). Hier zeigt sich ein grundlegendes Problem kaufmännischer Berufe: Kaufmännische Arbeitshandlungen sind in großen Teilen abstrakte Denkhandlungen und schriftliche oder mündliche Sprachakte, das Prinzip der Sprachlichkeit ist ihnen immanent. Somit sind sie im Vergleich zu gewerblich-technischen Berufen auch anfälliger für eine Verkürzung von Handlungsprinzipien in Form schriftlicher Prüfungen.

Um eine Aussage über gesteigerte Prüfungsqualität durch die Neuordnung zu treffen, wird es also nötig sein, die ersten Prüfungen genau zu evaluieren und in Relation zur Tradition ihrer Vorgängerprüfungen, zur Prüfungspraxis und 'Best-Practice' in anderen Berufen und in besonderem Maße zu einem elaborierten Konzept der beruflichen Handlungskompetenz zu bewerten. Mit der Neuordnung wurden die ehemaligen Büroberufe zumindest rechtlich für eine authentischere, handlungs- und kompetenzorientiertere Prüfungspraxis geöffnet. Es wäre bedauerlich, wenn testökonomische Argumente und konzeptionelle Gewohnheiten dieses Potenzial ausbremsen.

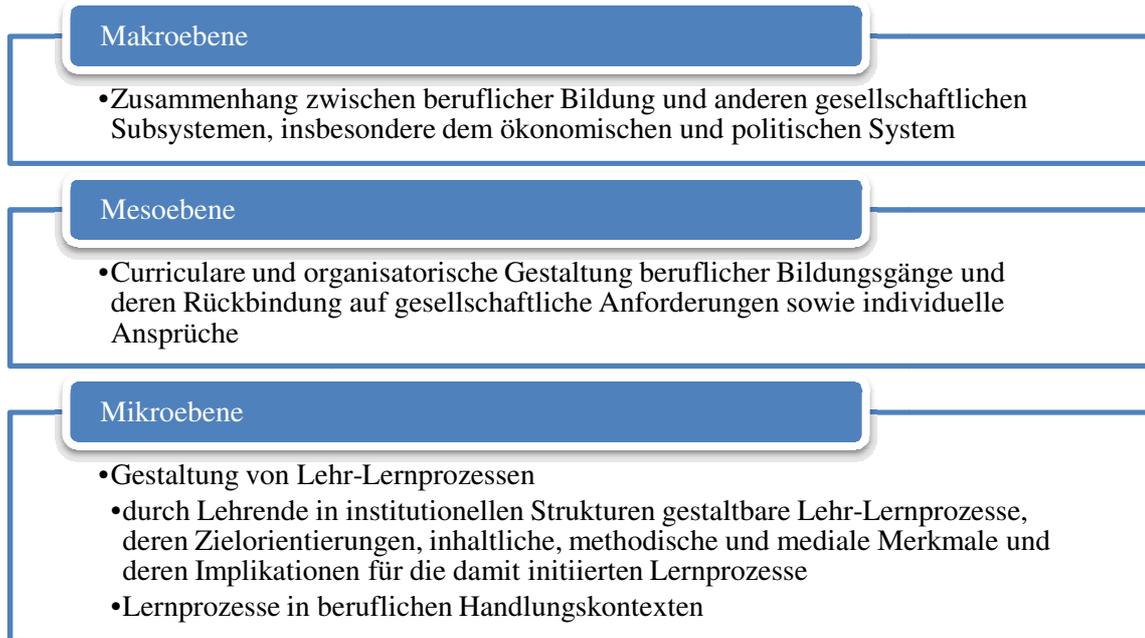
Ausschlaggebend dafür ist jedoch nicht nur die Arbeit der Prüfenden im engeren Sinne. Prüfende, Prüfungsteilnehmer und Begleiter, also auch betriebliche Ausbilder, Berufsschullehrer und das erweiterte soziale Umfeld der Prüflinge wirken in einem komplexen sozialen System aufeinander ein. Ihre Wahrnehmungen und Erwartungen beeinflussen ihr Handeln und setzen Signale, sie setzen Impulse für das Gesamtsystem und steuern es mit jeder Handlung marginal. Im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen und unterschiedlicher Gestaltungsräume können sich so auch ursächlich unbegründete Erwartungen selbst erfüllen. Das Handlungsfeld im Fokus dieser Arbeit ist dem Titel entsprechend *wirtschaftspädagogische Praxis*, es ist also im nächsten Schritt notwendig, dieses Handlungsfeld systematisch ins Licht zu rücken.

4.2 Wirtschaftspädagogische Praxis

Um zu erfassen, was Wirtschaftspädagogik *tut*, braucht es zunächst einen Überblick darüber, was Wirtschaftspädagogik *ist*. Als fachlich wirtschaftswissenschaftlich orientierte Teildisziplin der 'Berufs- und Wirtschaftspädagogik' beschäftigt sie sich im Schwerpunkt mit kaufmännischen Berufen, während die traditionelle 'Berufspädagogik' ihren Fokus auf gewerblich-technische Berufe legt. Die unterschiedliche Akzentuierung dieser beiden Disziplinen, die sich u.a. aus dem Unterschied zwischen Gewerbelehrer- und Handelslehrausbildung ergab, war zeitweise förderlich für die Abgrenzung und Entwicklung der jeweiligen Disziplinen (vgl. Rebmann et al. 1998, S. V), heute wird Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Sinne ihrer vordergründigen Gemeinsamkeiten jedoch größtenteils zusammen gedacht und ist auch bei der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft als *eine* Sektion vertreten (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE] 2015). Wenn in dieser Arbeit von Wirtschaftspädagogik (WP) gesprochen wird, so akzentuiert dies den kaufmännischen Schwerpunkt und die Besonderheiten des kaufmännischen Prüfungswesens, wie sie bereits angedeutet wurden. Dies schließt keinesfalls aus, einen Großteil der hier diskutierten Aspekte im Rahmen der integrierten Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP) zu verstehen und Analogien zu gewerblich-technischen Berufen zu ziehen²⁵.

Als berufsorientierte Teildisziplin der Erziehungswissenschaft liegt das primäre Ziel der forschenden BWP in der Bereitstellung von Erkenntnissen zu ihren Untersuchungsgegenständen, die sich wie folgt systematisieren lassen (Nickolaus et al. 2010, S. 11):

²⁵ Wir nutzen die Begriffe WP und BWP daher teilweise synonym bzw. stellvertretend. Wenn es sich um kaufmännische und wirtschaftswissenschaftliche Spezifika handelt, sollte dies aus dem Kontext klar werden.



Ebenen der BWP (Nickolaus et al. 2010, S. 11)

Berufliche Bildung bezieht sich in Deutschland maßgeblich auf die *berufliche Erstausbildung*, mehrheitlich im dualen System, sowie die berufliche *Weiterbildung* mit den Ausrichtungen *Fortbildung* und *Umschulung* (vgl. Rebmann et al. 1998, S. 5f.). Durch die sozial verantwortliche Schnittstelle zwischen Schule und Beruf sowie die erhöhte Berufsorientierung in Allgemeinbildung und Hochschullehre geht das berufs- und wirtschaftspädagogische Tätigkeitsspektrum jedoch darüber hinaus (beispielsweise ist die Ausbildung von Berufsschullehrern eine berufs- und wirtschaftspädagogische Tätigkeit zweiten Grades) und weitet sich zunehmend aus. Diverse Formen betrieblicher Bildung und international stark unterschiedliche Ausbildungsmodelle erweitern den Horizont zusätzlich.

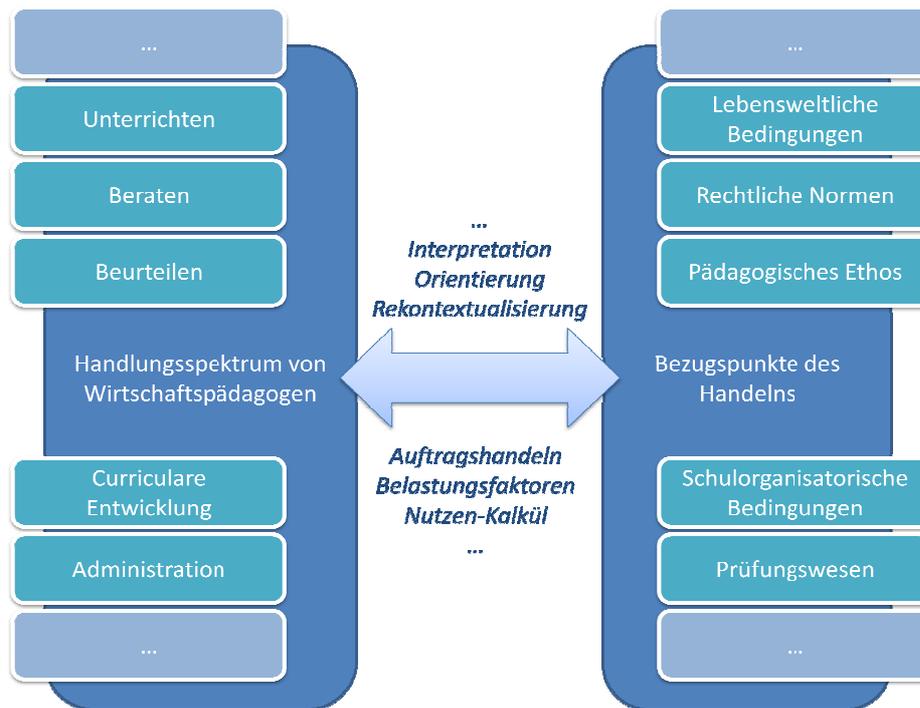
Gemein ist den diversen pädagogischen Tätigkeiten letztlich die Ausrichtung an der beruflichen Entwicklung des Menschen.

"Die zentrale Perspektive ist dabei, inwieweit pädagogisches Handeln oder auch die Arbeitsbedingungen der Entwicklung von Individuen förderlich sind, wobei die Zielperspektive über die berufliche Tüchtigkeit hinaus auf die Mündigkeit des Einzelnen gerichtet ist." (Nickolaus et al. 2010, S. 11)

Das Verhältnis von Tüchtigkeit und Mündigkeit wurde bereits angerissen und wird im Abschnitt zur Bildungstheorie wieder aufgegriffen. An dieser Stelle steht nun das pädagogische *Handeln* als *pädagogische Praxis* im Mittelpunkt. Dieses findet maßgeblich auf der Mikroebene statt, im pädagogischen Tages- und Kerngeschäft. Da auch wissenschaftliches Handeln eine Praxis darstellt, gewissermaßen eine 'Praxis der Theorie', sollte es zwar nicht aus der

Betrachtung pädagogischer Praxis ausgeschlossen werden; es gehört jedoch zum weiteren Sinn dieses Begriffs, ebenso wie ein Großteil der politisch-ordnenden Praxis. Pädagogische Praxis im engeren Sinn ist hingegen das Unterrichten, das als quantitativ und qualitativ zentrales Element pädagogischer Kompetenz betrachtet werden kann (vgl. Terhart 2009, S. 82). Im Fokus dieser Arbeit steht somit pädagogische Praxis als unterrichtsbezogenes Handeln von Lehrkräften. Unterricht ist, im Wesentlichen, der grundsätzlich zielorientierte und planmäßige Interaktionsprozess von Lehrern und Schülern (vgl. zu Merkmalen des Unterrichts z.B. Jank und Meyer 2005, S. 42f.). Ort des wirtschaftspädagogischen Unterrichts ist in den meisten Fällen im obigen Sinne eine berufliche Schule.

Selbst mit der Einschränkung auf Unterrichtsorientierung und berufliche Schulen entfaltet sich zwischen den Polen der spezifischen begrenzten Inhaltsvermittlung (z.B. Giesecke 1996) und der Sozialpädagogisierung (z.B. Struck 1994) ein komplexes Lehrerleitbild mit vielfältigen, teils widersprüchlichen Aufgaben (vgl. Bohl 2006, S. 24f.). Konflikte können sich aus konkurrierenden Zielen oder restriktiven Rahmenbedingungen ergeben. Bezogen auf Prüfungen wird das schnell deutlich: Einerseits sollen Lehrkräfte ihre Schüler individuell fördern und beraten, andererseits sollen sie ihre Schüler an Standards und fremd gesetzten Prüfungszielen messen und selektiv beurteilen. Insbesondere Abschlussprüfungen, die per Norm zum Indikator (bzw. Formalziel, s.o.) eines erfolgreichen oder nicht erfolgreichen Abschluss eines Bildungsgangs erhoben werden, bekommen so exogenen Zielcharakter. Sie setzen Anreize, die das Handeln von Lehrkräften beeinflussen und werden so zum Bezugspunkt. Es lässt sich jedoch annehmen, dass sie weder die einzigen Bezugspunkte sind, noch in gleichem Ausmaß auf alle Facetten des Lehrhandelns einwirken. Dem komplexen, nicht abschließend definierbaren Handlungsspektrum von Wirtschaftspädagogen steht demnach ein ebenso komplexer, nicht abschließend definierbarer Bezugsrahmen gegenüber. Der Zusammenhang dieser beiden Strukturen wird über eine abermals nicht abschließend definierbare Menge an Prozessen gebildet. Nicht abschließend definierbar sind diese Strukturelemente allein deshalb, weil sie in historische Kontexte eingebunden sind und sich im Zeitverlauf ändern können. Das folgende Schema soll diese offene Struktur veranschaulichen:



Offene Struktur des Handlungsspektrums, der Bezugspunkte und der verbindenden Prozesse

Von der grafischen Gleichstellung der einzelnen Handlungen und Bezugspunkte soll keinesfalls geschlossen werden, dass alle Elemente gleichrangig sind. Vielmehr ist davon auszugehen, dass bestimmte Elemente und Prozesse je nach Kontext vordergründiger sind als andere und individuelles Handeln unzählige Kombinationen ermöglicht. Gerade konkurrierende und sich überlagernde Handlungen und Bezugspunkte müssen individuell austariert werden. Es zeigt sich erneut die gesellschaftliche Verantwortung pädagogischer Praxis, da hier

"an zentralen Schnittstellen des gesellschaftlichen Konstitutionsprozesses durch das professionelle Handeln grundlegende Unvereinbarkeiten sozialer Prozesse miteinander vermittelt werden müssen" (Schütze et al. 1996, S. 334).

Professionelles Handeln zeichnet sich nach Schütze et al. gerade durch die "umsichtige Bearbeitung" (ebd.) augenscheinlicher Unvereinbarkeiten aus²⁶. Im Einklang mit den bisher dargestellten Aspekten skizzieren Schütze et al. "einige Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns, die insbesondere mit Organisationszwängen und hoheitsstaatlichen Herrschaftsfunktionen - wie Kontrolle und Selektion - verbunden sind" (ebd., S. 337). Der Anpassung an gesetzte Normen und Strukturen steht die oben angesprochene Zielperspektive der "Entwicklung des Individuums" gegenüber, die Emanzipation zu (und durch) Kritik und Kommunika-

²⁶ Schütze et al. beziehen sich hier auf Parsons, der am Beispiel von Juristen gesellschaftlich relevante Professionen darüber charakterisiert, dass sie eine Doppelrolle erfüllen: Sie sind gleichzeitig Verwalter und Gestalter; sie arbeiten gleichzeitig *für* und *gegen* ihr Bezugssystem (vgl. Parsons 1964, S. 374ff.).

tion. Diese Spannung ist auch in den Grundbegriffen beruflicher Tüchtigkeit und Mündigkeit vertreten (s.o.).

Über ihre Aufgaben und deren Widersprüche lässt sich wirtschaftspädagogische Praxis *funktional* skizzieren, eine *dimensionale* Skizze wurde über die Unterteilung in Makro-, Meso- und Mikroebene geleistet. Diese beiden Zugänge überschneiden sich dort, wo Funktionen der WP von verschiedenen Ebenen gefordert werden und zu Konflikten führen. Beispielsweise könnten schulorganisatorische Rahmenbedingungen von der Mesoebene als Bezugspunkt des Lehrhandelns in die Mikroebene hineinwirken und dort administratives Auftragshandeln fordern, das zu Lasten bspw. der Unterrichtsvorbereitung ausgeführt werden muss.

Neben der funktionalen und dimensionalen Skizze wäre zusätzlich noch eine *prozessuale* denkbar. Nach dem Modell einer vollständigen Handlung gliedert sich unterrichtsorientiertes Lehrhandeln in Planung, Durchführung und Kontrolle des Unterrichts. Auch hier können sich die Zugänge überschneiden. In Erweiterung des obigen Beispiels könnten organisatorische Rahmenbedingungen eine innovative Unterrichtsplanung erschweren und so bestimmte Unterrichtsformen begünstigen, auch wenn diese nach anderen Bezugspunkten individuell nicht favorisiert würden. Bei der Planung und Kontrolle von Unterricht werden schließlich auch in der Makroebene zu verortende bildungspolitische Entscheidungen spürbar. Ein Beispiel dafür ist auch die Erweiterung der curricularen Gestaltungsspielräume von Lehrenden im Lernfeldkonzept. Mit dieser Freiheit geht auch eine neue Verantwortung einher, eine Erweiterung des Handlungsspektrums, die wiederum Bezugspunkte sucht und mit anderen Handlungen und deren Bezugspunkten in Konflikt treten kann.

In der Aushandlung dieser potenziellen Konflikte erhält die curriculare Planung einen besonderen Stellenwert, wie sich am Beispiel der KfBM-Ausbildung zeigen lässt. Im dortigen Neuordnungsprozess steht die curriculare Entwicklung dem Unterricht zunächst zwingend voran, vorheriger Unterricht bietet aufgrund der konzeptionellen Veränderungen keine ausreichende Orientierung. Auch die Frage nach der künftigen Leistungsbeurteilung wird markant, da sie sich auf neu auszulotende Leistungskriterien und neue, rechtlich verankerte Prüfungsmethoden beziehen muss (s.o.). Im Rahmen der curricularen Entwicklung ist zudem zu klären, welche Leistungskriterien und welchen Qualifizierungsraum das konkrete *Berufsbild* nahelegen, was direkte Auswirkungen auf die intendierten Lernhandlungen haben sollte. Ob Leistungsbeurteilung dann als ein Aspekt von vielen, als Kernaufgabe oder lediglich als 'notwendiges Übel' in individuelles Lehrerhandeln Einzug nimmt, ist letztlich abhängig von

dessen konkretem Handlungsspektrum, seinen Bezugspunkten und den verbindenden Prozessen.

Wenngleich anzunehmen ist, dass solche Prozesse hochindividuell sind, so lässt sich gleichzeitig annehmen, dass sich bestimmte allgemeine und wiederkehrende Handlungsbezüge skizzieren lassen und bestimmte Deutungsmuster zumindest zeitweilig dominieren. Aufgrund des oben dargestellten Problempotenzials von Abschlussprüfungen und der für Individuen und Gesellschaft verantwortungsvollen Position wirtschaftspädagogischer Praxis ist es notwendig, insbesondere den Einfluss von Prüfungen als Bezugspunkte des Lehrhandelns zu untersuchen. Um dies in Bezug auf das Beispiel der KfBM-Ausbildung zu leisten, muss diese als letzter offener Gegenstand der Untersuchung in den Fokus gerückt werden.

4.3 Ausbildung der Kaufleute für Büromanagement

Für die Konkretisierung des Ausbildungsberufs hilft zunächst ein Berufsbegriff. Ein Beruf kann verstanden werden als "eine spezifische soziale Organisationsform von Arbeit" (Reinisch und Götzl 2011, S. 15) oder genauer als

"ein auf gesellschaftlich legitimierte Wissens- und Qualifikationsstandards bezogenes Muster von Arbeitsfähigkeiten (Arbeitskraftmuster) [...], das durch eine rollentypische Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten gekennzeichnet und an der Erwartung orientiert ist, Erwerbchancen wahrnehmen zu können" (Kutscha 2008, S. 347).

Hieraus lassen sich zunächst zwei Zugänge zum (Ausbildungs-)Beruf ableiten: ein *genetischer* Zugang über den *Prozess* der gesellschaftlichen Legitimation und ein *inhaltlicher* Zugang, der sich dem Berufsbild als Ausdruck typischer Tätigkeiten und des "Arbeitskraftmusters" widmet. Etliche weitere Zugänge sind denkbar, werden hier aber nicht weiter verfolgt²⁷. Gerade für die kürzlich neu geordneten Büroberufe scheint ein genetischer Zugang als Einstieg vielversprechend.

Mit einer zeitweise sechsstelligen Zahl an Ausbildungsverhältnissen gehören Büroberufe traditionell zu den ausbildungstärksten Berufen (vgl. Elsner 2002, S. 45). Bürotätigkeiten sind kaufmännisch-verwaltende Hilfsfunktionen und werden in Querschnittsberufen in Industrie, Handel, Handwerk und öffentlichem Dienst gleichermaßen gebraucht und ausgebildet. Wie jeder andere Beruf sind Büroberufe abhängig von wirtschaftlichen, gesellschaftli-

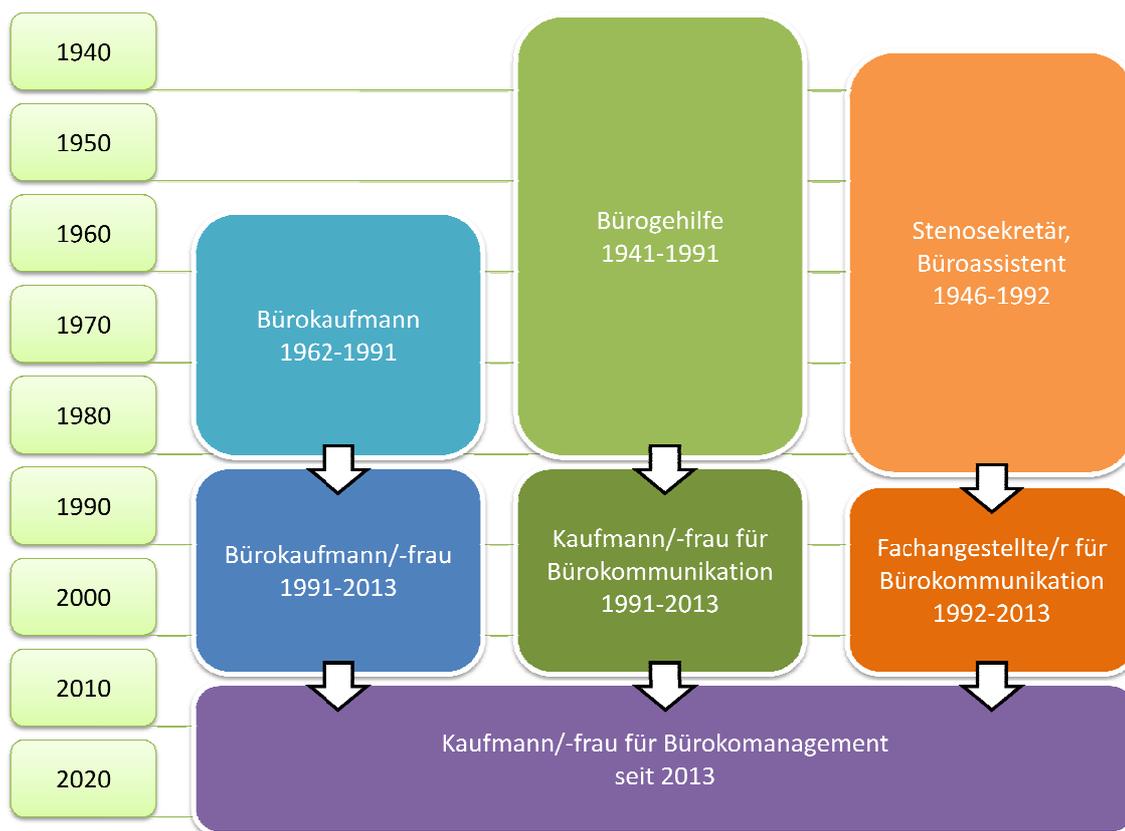
²⁷ Kutschas Verweis auf erwartete Erwerbchancen ließe sich bspw. in einem erweiterten *psychologischen* oder *soziologischen* Zugang nachgehen, der sich dem Beruf über subjektive Erwartungen und Motive, Identifikationen, Prestige und Berufskulturen nähert etc. pp.

chen und technologischen Entwicklungen. Wenn sich die Berufspraxis ändert, können Ausbildungsvorschriften in einem geregelten Verfahren angepasst werden (vgl. BiBB 2015a, S. 24). So wurden die Büroberufe letztmals zu Beginn der 90er Jahre unter dem "Leitbild computergestützter Sachbearbeitung" (ebd.) neu geordnet. Anfang der 2000er Jahre wurde erneuter Anpassungsbedarf festgestellt, u.a. durch eine umfassende Evaluation des Bundesinstituts für Berufsbildung (u.a. Stöhr 2003) und das ADeBar-Projekt "Entwicklung kaufmännischer Bürotätigkeiten" (Kuwan 2003).

"Neue Anforderungen der Arbeitswelt zeigten sich beispielsweise in technologischer und organisatorischer Hinsicht durch die Fortentwicklung der Informationstechnik, eine zunehmende Prozessorientierung der betrieblichen Abläufe entlang der Wertschöpfungskette oder der sich verstärkenden Kundenorientierung. Allgemeine Kompetenzanforderungen hinsichtlich Team- und Projektarbeit, einer verstärkten Eigenverantwortung und Selbstständigkeit, aber auch unternehmerischen Handelns oder der Fremdsprachenkompetenz verstärkten sich." (Elsner und Kaiser 2013, S. 1)

Hierin spiegelt sich die oben beschriebene Trendwende, vom Ideal höchster rationaler Spezialisierung im 20. Jahrhundert zurück zu einem ganzheitlicheren, individuell verantwortlicheren Berufsbegriff und der entsprechenden breiteren Berufsschneidung. Die gemeinsamen Basiskompetenzen für Bürotätigkeiten und die zunehmende Annäherung des öffentlichen Dienstes an die betriebliche Verwaltung legten nahe, die drei klassischen Büroberufe in einem neuen Monoberuf zusammenzufassen, mit "gemeinsamen Kernqualifikationen und entweder Wahlqualifikationen oder Einsatzgebieten" (Elsner und Kaiser 2013, S. 3)²⁸ zur Binnendifferenzierung. Die Ausbildung der *Bürokaufleute*, die Ausbildung der *Kaufleute für Bürokommunikation* (mit einem etwas stärkeren Akzent auf Assistenzfunktionen) und deren Pendant im öffentlichen Dienst, die Ausbildung der *Fachangestellten für Bürokommunikation* mündeten so nach einem langwierigen Ordnungsprozess in den neuen Beruf "Kaufmann/-frau für Büromanagement", der 2013 verabschiedet wurde und seit August 2014 ausgebildet wird (vgl. folgende Darstellung).

²⁸ Es ist anzunehmen, dass diese Entscheidung auch durch bildungsökonomische Argumente unterstützt wurde.



Genealogie Kaufmann/-frau für Büromanagement (BiBB 2015b; eig. Darstellung)

Am Prozess einer Neuordnung wirken grundsätzlich alle institutionell an der beruflichen Bildung Beteiligten mit (vgl. BiBB 2015a, S. 7ff.). Die Verankerung der Prozesse im BBiG setzt jedoch einen deutlichen Fokus auf die betriebliche bzw. außerschulische Bildung. Der schulische Teil ist anfänglich eher indirekt involviert, bspw. über die Berufsbildungsforschung, die Ländervertretung oder die Bildungsausschüsse der zuständigen Stellen (ebd., S. 15ff.). Erst im nachgelagerten Rahmenlehrplanausschuss werden verstärkt pädagogische Sachverständige in die Erarbeitung einbezogen. Die "Eckwerte" der Ausbildungsordnung sind zu diesem Zeitpunkt bereits beschlossen (BiBB 2015a, S. 26ff.). In der maßgeblich von Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern angetriebenen Diskussion werden somit weitreichende politische Interessen ausgehandelt. So zeigte sich auch im KfBM-Neuordnungsprozess schon früh,

"dass das Verfahren, aufgrund der zu erwartenden hohen Ausbildungszahlen eine besondere berufsbildungspolitische Relevanz erfahren würde und ggf. zur Aushandlungsarena für mittelfristige Entscheidungen für weitere kaufmännische Berufe werden könnte" (Elsner und Kaiser 2013, S. 3).

Ein Beispiel dafür ist die langwierige Diskussion um Breite oder Spezialisierung der Ausbildung. Während Arbeitgeber die Einführung einer zweijährigen Alternative befürworteten, die

eine Ausbildung auf niedrigerem Niveau und somit auch zu niedrigeren Einstiegsgehältern ermöglichen, zielten Arbeitnehmer darauf, "dass junge Arbeitnehmer so lange und so breit wie möglich ausgebildet werden" (Kupfer nach Zeck 2012). Es ist daher auch auf einen politischen Kompromiss zurückzuführen, dass die dreijährige KfBM-Ausbildung letztendlich Wahlqualifikationen zur Binnendifferenzierung anbietet (zwei als Wahlpflicht und eine freiwillige dritte als Zusatzqualifikation), aber keine zweijährige Ausbildungsalternative (vgl. ebd.). In Rückbezug auf die eingangs angesprochenen DQR-EQR-Niveaus wird so auch das für dreijährige duale Ausbildungen gängige Niveau 4 gehalten.

Die Spezialisierung in den Wahl- und Zusatzqualifikationen liegt in der Verantwortung der Ausbildungsbetriebe (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 11.12.2013; siehe § 4 Abs. 3 für eine Liste der möglichen Wahlqualifikationen) und stellt eine der größten Veränderungen der Rahmenbedingungen für Betriebe dar (vgl. Zeck 2012). Die maßgeblichste Neuerung auf schulischer Ebene ist hingegen der erstmalige Einsatz lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne, da die vorigen Büroberufe noch nach Lehrplänen mit Fächern strukturiert waren. Obwohl auch lernfeldorientierte Rahmenlehrpläne als "Ergebnis von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen" (Kuzmanovic 2003, S. 4) eher auf politische Kompromisse zurückzuführen sind als auf objektive Tätigkeits- und Bildungsanalysen, so geben die Lernfelder einen ersten Hinweis auf berufliche Handlungsfelder und Schwerpunkte in der Ausbildung.

Der Rahmenlehrplan gliedert die Ausbildung in dreizehn Lernfelder (vgl. KMK 2013, S. 8). Im ersten Ausbildungsjahr liegt der Fokus auf bürowirtschaftlichen Aufgaben und der Auftragsbearbeitung als Kernprozess. Über das Handlungsniveau ist hiermit noch nichts gesagt, die oben formulierten Anforderungen einer stärkeren Prozess- und Wertschöpfungsorientierung und gesteigerter unternehmerischer Verantwortung legen jedoch nahe, dass ein "Leitbild computergestützter Sachbearbeitung" dem künftigen Berufsbild nicht mehr gerecht wird.

Kaufleute für Bürokommunikation befinden sich demnach in einem Spannungsfeld zwischen der reinen Auftragsausführung bzw. Verwaltung nach exogen gesetzten Vorgaben und der verantwortlichen (Mit-)Gestaltung von Büroprozessen. Hierzu gehört letztendlich ein kaufmännisches Verständnis von Büroprozessen als eigenständig wertschöpfende Funktionen. Ein dazugehöriges kaufmännisches Selbstverständnis ist auch notwendig, da der Beruf durch sein Querschnittsdasein über diverse Sektoren und Branchen sonst wenig sachlich spezifiziert ist, woran auch die recht allgemein gehaltenen betrieblichen Wahlqualifikationen

wenig ändern. KfBM erhalten ihr spezifisches (kaufmännisches) Arbeitsvermögen in obigem Sinne durch die professionelle Steuerung von Informationsflüssen. Mit diesem Schwerpunkt und entsprechender Expertise wäre dann auch die Berufsschneidung im Sinne gesellschaftlicher Arbeitsteilung legitimiert. Zwischen den Extrema des günstigen²⁹, weil sachlich kaum spezialisierten Sacharbeiters einerseits und dem wortwörtlichen *Büromanager* als professionellem Kommunikationsgestalter andererseits wird sich der neue Beruf langfristig bewähren müssen.

Mit einem Blick zurück auf den Rahmenlehrplan zeigt sich auch im zweiten Jahr der Ausbildung ein Fokus auf die Gestaltung von Kommunikation, in der Kombination aus internen und externen Gesprächsanlässen und einer Vertiefung der Wertschöpfungsperspektive. Im letzten Ausbildungsjahr wird der Anspruch an selbständiges, kaufmännisch verantwortungsvolles Handeln nochmals angehoben, ausgedrückt in Lernfeldbezeichnungen wie "Wertschöpfungsprozesse erfolgsorientiert steuern" oder "Ein Projekt planen und durchführen" (ebd.). Sofern diesen neuen Anforderungen Rechnung getragen wird und sie in eine entsprechende handlungsorientierte Ausbildung übersetzt werden, zeigt der neugeordnete Beruf ein durchaus anspruchsvolles Berufsbild. Dabei ist zu beachten, dass ein hoher Anspruch der Ausbildung nicht zwingend ideal für Subjekt und Gesellschaft ist. Als zahlenmäßig außerordentlich starker Ausbildungsberuf spricht die KfBM-Ausbildung eine breite Masse an, unter der sich auch wenig leistungsstarke Interessenten befinden. Beispielsweise können auch Schüler ohne Ausbildungsvertrag an Berufsfachschulen oder bei privaten Trägern eine KfBM-Ausbildung aufnehmen (das jeweilige Institut deckt dann die betriebspraktische Seite mit ab, ergänzt durch Betriebspraktika). Schulen mit hohen Schülerzahlen in solchen Angeboten haben ein pädagogisches und organisatorisches Interesse, die Ausbildung möglichst niedrigrschwellig zu halten.

Der neue Beruf wird sich also auch bildungspolitisch verorten müssen, zwischen niedrigrschwelligem Angebot für Leistungsschwächere und anspruchsvoller kaufmännischer Breitenausbildung. Diese leistungsorientierte Verortung, und damit auch das dynamische Berufsbild, wird maßgeblich von zwei Institutionen beeinflusst: Zum einen von den beruflichen Schulen, die nach ihren Interpretationen schulische Angebote realisieren und damit Kompetenzentwicklung und Leistungsmerkmale beeinflussen; zum anderen von den zuständigen Stellen bzw. den von ihnen eingesetzten Prüfungserstellern und Prüfungsausschüssen.

²⁹ Auf Basis der Ausbildungsvergütung ist diese Ansicht zunächst kaum haltbar; hier liegen KfBM auf dem gleichen Niveau wie bspw. Industriekaufleute, deutlich über dem Niveau von bspw. Einzelhandelskaufleuten (vgl. für eine vereinfachte Übersicht <http://www.ausbildung.de/>).

Diese formalisieren das Leistungsniveau des Berufs übergreifend in Abschlussprüfungen. Diese beiden Institutionen manifestieren sich in individuellem Handeln, das sich auf die eigene Institution sowie auf andere bezieht. So entstehen Wechselwirkungen zwischen Individuen und Systemen: Der einzelne Lehrer bezieht sich in seinem Lehrhandeln auf die eigene und schulische Interpretation des Berufsbilds, aber auch auf die Interpretation der Kammer bzw. auf die Abschlussprüfung. Die Prüfungsersteller wiederum beziehen sich gleichermaßen auf die diversen Interpretationen. Das Berufsbild und das darauf bezogene individuelle Handeln oszilliert letztlich zwischen den diversen Bezugssystemen und entwickelt dort eine Eigendynamik.

Um diese Eigendynamik und ihre potenziellen Stellschrauben aus der Anonymität zu heben, betrachtet der folgende Abschnitt den Zusammenhang zwischen pädagogischer Praxis und Abschlussprüfungen als deren Bezugspunkt aus verschiedenen theoretischen Perspektiven. Auch weiterhin geschieht dies unter Verwendung des ideologiekritischen Filters, der wie oben dargestellt auf das "Erkennen und den Nachvollzug von Denkweisen, ihren Gesehen, Vertretern, Architekturen und Interessen und psychologischen Funktionen" (Büchter 2012, S. 132; in Bezug auf Mannheim 1929) zielt und kritisch hinterfragt, wo sich Denkweisen gegen Kritik immunisieren und Herrschaftsstrukturen verfestigen, statt Kommunikation und Gestaltung zuzulassen. Gerade ein neu geordneter Beruf wie KfBM bietet das Potenzial, entmündigenden Strukturen entgegenzuwirken, bevor sie sich institutionalisieren. Mehr als das: Eine verantwortungsvolle berufliche Bildung steht geradezu in der *Pflicht*, dies zu beachten. Mit ihrem Einfluss auf Berufsbilder und berufliche Kompetenzentwicklung ist Wirtschaftspädagogik letztlich kein *Lieferant* für Wirtschaft und Gesellschaft, sondern ein *Gestalter*.

*Wie hätte ich mich um Groß- und Kleinschreibung,
um Grammatik kümmern können?
Es ging doch um etwas viel Offensichtlicheres, Schöneres.
Es ging nicht um den Buchstaben als Zeichen,
sondern um seine Identität,
ja, sein Wesen, seinen Charakter.*

(Meyerhoff 2015, S. 33)

5 Theoretische Zugänge

In Abschnitt 3.2. wurde als Ziel dieser Arbeit die ideologiekritisch geleitete Identifikation von Widersprüchen zwischen Impulsen von Abschlussprüfungen für pädagogische Praxis und Gegenimpulsen von anderen Bezugspunkten formuliert. Potenzielle Bezugspunkte und daraus abzuleitende Impulse sowie pädagogische Konsequenzen werden im folgenden Hauptteil der Arbeit über verschiedene theoretische Zugänge erschlossen, beginnend mit einem bildungstheoretischen Zugang.

5.1 Bildungstheoretischer Zugang

Nach Klafki liegt jeder pädagogischen Praxis ein implizites oder explizites Bildungsverständnis zugrunde (vgl. Klafki 1964 [1959], S. 1). Das jeweilige Bildungsverständnis bestimmt die Auslegung eines vorhandenen Bildungsauftrags, das konkrete didaktische Handeln und nicht zuletzt den Stellenwert von Prüfungen als Soll-Ist-Vergleich der formulierten (Bildungs-)Ziele. Ein bildungstheoretischer Zugang kann somit der Betrachtung von Prüfungen als Bezugspunkt der pädagogischen Praxis dienlich sein. Hier sei auch an die oben erwähnte Fallstudie Ungers erinnert, die bei Lehrenden eine Rollenambivalenz feststellte, "zwischen den Bedürfnissen der Lehrenden, ihre didaktischen Bildungsansprüche erfüllen zu können und den im weitesten Sinne schulorganisatorisch bedingten Rollenanforderungen im Zusammenhang mit den Kammerabschlussprüfungen" (Unger 2007, S. 310). Zur Annäherung an diesen Konflikt sollte zunächst der Bildungsbegriff geklärt werden, um im Anschluss Impulse der Abschlussprüfung für verschiedene Bestimmungen von Bildung und mögliche Wirkungen auf pädagogische Praxis zu beleuchten.

5.1.1 Momente der Bildung und Halbbildung

Seine für die Pädagogik maßgebliche Entfaltung erfährt der Begriff im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert, jedoch

"weithin noch nicht im Rahmen einer selbständigen pädagogischen Disziplin, sondern sie ist verflochten in mehr oder minder umgreifende geschichts-, kultur-, kunst- und staatsphilosophische sowie anthropologische Erörterungen" (Klafki 2007 [1985], S. 15).

Hierzu gehört maßgeblich die Aufklärung als soziale Reformbewegung und ihre Deutung insbesondere durch Kant. Durch die sogenannten klassischen Bildungstheoretiker wie Humboldt, Pestalozzi, Schleiermacher und Herbart erfuhr 'Bildung' eine erste pädagogische Ar-

gumentation und Ansätze zur Systematisierung. Gemein sind diesen frühen Bildungstheorien nach Klafki die folgenden Momente (2007 [1985], S. 19ff.):

- "Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung" - im Umkehrschluss eine Befreiung aus der Fremdbestimmung und dem durch Unvernunft selbstaufgelegten Leid;
- "Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit" - d.h. Bildung als Prozess ist Interaktion, Bildung als Ergebnis entsteht *in* und *an* etwas, "in der Auseinandersetzung mit der Welt, in der wir leben" (Jank und Meyer 2005, S. 209f.);
- "Individualität und Gemeinschaftlichkeit" - Bildung ist subjektgebunden, sie muss sich individuell entwickeln und kann nicht einfach 'übergeben' werden³⁰, andererseits ist sie kaum außerhalb von Gemeinschaft zu erwerben, besonders im Sinne der Selbstbefreiung, "weil die Freiheit des Einzelnen ihre Grenze an der Freiheit der jeweils anderen Menschen findet" (Jank und Meyer 2005, S. 210);
- "Moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension" - Bildung ist nur wirksam, wenn sie umfassend und integrativ ist; jede einseitige Orientierung führt zu unreflektierter 'Halbbildung'.

Ein Begriff wie 'Halbbildung' steht wiederum in Relation zum sich verändernden Bildungsbegriff. Im 19. Jahrhundert bezog sich das Halbe, die Unvollständigkeit, zunächst als verächtliches Urteil auf sachliche Lücken in Umfang und Ausrichtung der Bildung. Der Halbgebildete habe nicht genügend oder das Falsche gelernt, er könne dem damaligen Bildungsideal nicht gerecht werden, da er nicht mit dem entsprechenden Bildungskanon vertraut sei. Ihm fehle es an "Elementar begriffen" die "unter Gebildeten als bekannt vorausgesetzt" seien (Lasker 1878, S. 22). Ein derart autoritär gehandelter Bildungskanon verleitet zur Diskriminierung. Auch 'Bildung' kann zur Ideologie werden, wenn sie zur Legitimation von Herrschaftsstrukturen herangezogen wird und versäumt, kritisch gegen sich selbst zu sein, wie auch Liessmann darstellt:

"Die Idee von Bildung war selbst nie frei von Dünkel, falschen Hoffnungen und ideologischen Ressentiments [...]" (Liessmann 2006, S. 8)

Besonders das frühe Bildungsbürgertum sollte daher nicht unreflektiert idealisiert werden. Betrachtet man es in seinem geschichtlichen Kontext, zeigen sich "die eingeschränkten poli-

³⁰ Wir verstehen das in Analogie zu einem Muskel, der als Teil eines individuellen Menschen zwar von äußeren Impulsen mitgestaltet wird, letztlich aber nur vom einzelnen Menschen selbst organisch entwickelt werden kann.

tisch-gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten, die der damaligen Schicht der deutschen Intelligenz offenstanden" (Greinert 2007, S. 228). Einer "Verpflichtung der Gebildeten und der Bildungsanstalten auf Zweckfreiheit und Allgemeinbildung" (ebd.) stand nicht zuletzt eine Abgrenzung von beruflicher Bildung und gewerbetreibendem Kleinbürgertum gegenüber. Die neuhumanistische Bildungsidee wurde so zum politischen Instrument, zum "macht- und sozialgestaltenden Deutungsmuster" (ebd.) und war gewissermaßen "der Ausdruck eines gesellschaftlichen Scheiterns" (Strzelewicz 1966, S. 12).

Mit dem erweiterten humanistischen Verständnis jedoch, "daß man die Bildung nicht als einen Ring geschlossener Kenntnisse sich vorstellen dürfe" (Lasker 1878, S. 22), änderte sich der Gegenstand der Halbbildung schließlich. Vollständigkeit der Bildung war nicht mehr gekennzeichnet von *Art und Umfang* des Wissens, sondern von der subjektiven *Qualität* der Bildung, im Sinne der integrativen Mehrdimensionalität und Ganzheitlichkeit, nach den von Klafki formulierten Momenten. Besonders Adorno als Vertreter der Kritischen Theorie greift auf die Integration von Wissen als maßgebliches Bildungsmerkmal zurück. Ihm zufolge wird Bildung zur "sozialisierten Halbbildung [...], der Allgegenwart des entfremdeten Geistes" (Adorno 1990 [1972], S. 93), wenn sich Menschen Wissen oberflächlich aneignen, als lose Menge vielleicht strukturierter, aber weitestgehend isolierter Elemente. Adorno sieht darin eine ausdrückliche Gefahr:

"Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung sondern ihr Todfeind: Bildungselemente, die ins Bewußtsein geraten, ohne in dessen Kontinuität eingeschmolzen zu werden, verwandeln sich in böse Giftstoffe, tendenziell in Aberglauben" (Adorno 1990 [1972], S. 111f.).

Unger stellt integrierte und isolierte Elemente wie folgt gegenüber:

"Der Halbgebildete kann sich nur noch an den Begrifflichkeiten dieser Bildungselemente festhalten, wohingegen vom Gebildeten die sich in ihnen anmeldenden Ideen noch gefühlt und verstanden werden können. Entscheidend ist hierbei, dass der Gebildete im Gegensatz zum Halbgebildeten dazu in der Lage ist, auf die Genese und die Grenzen seines angeeigneten Wissens zu reflektieren." (Unger 2007, S. 71)

Der Halbgebildete verfügt also über definitorisches Wissen, ihm fehlt es aber am subjektiv emotionalen, gar moralischen Bezug, am Verständnis eines allgemeinen Kerns des spezifischen Wissens und an der Einsicht, wie relativ Wissen ist. Reflektiert und relativiert wäre Bildung eine gewisse Bescheidenheit, pointiert im geflügelten Wort 'ich weiß, dass ich nichts weiß' - eine direkte Gegenposition zum oben dargestellten kanonischen Verständnis. In der

unreflektierten Verhaftung in scheinbar objektivem (daher auch emotionslosem) Wissen sieht Adorno das "Gift":

"Erfahrung, die Kontinuität des Bewußtseins, in der das Nichtgegenwärtige dauert, in der Übung und Assoziation im je Einzelnen Tradition stiften, wird ersetzt durch die punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit, der schon anzumerken ist, daß sie im nächsten Augenblick durch andere Informationen weggewischt wird." (Adorno 1990 [1972], S. 115)

"Weil jedoch Halbbildung gleichwohl an die traditionellen Kategorien sich klammert, die sie nicht mehr erfüllt, so weiß die neue Gestalt des Bewußtseins unbewußt von ihrer eigenen Deformation. Darum ist Halbbildung gereizt und böse; das allseitige Bescheidwissen immer zugleich auch ein Besserkennen-Wollen." (ebd., S. 116)

Mit dem Wissen-Wollen wird hier klar, dass Halbbildung nicht aus einer Abwendung, einem Desinteresse, abgeleitet wird, sondern genau gegenteilig aus einer *Idolisierung* von Wissen, jedoch ohne Bezug auf Bildung im obigen Sinne des Mündigwerdens, wenn nicht gar in deren direktem Angriff.

Liessmann (2006) sieht in der Idee der *Wissensgesellschaft* des 21. Jahrhunderts eine erneute Zuspitzung dieses Gegensatzes und spricht gar von "Unbildung". In der Tradition von Adorno erklärt er, die Wissensgesellschaft löse die Industriegesellschaft nicht ab, sondern schreibe sie fort, in der "Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens" (Liessmann 2006, S. 8). Polemisch setzt er Kulturprodukte wie die Fernsehsendung '*Wer wird Millionär?*' oder den Schwanitz-Bestseller '*Bildung. Alles, was man wissen muss*' als Beispiele dieses 'produktiven' Wissenskults ohne Bildungsbegriff (vgl. ebd., S. 13ff.); auch Jank und Meyer (2005, S. 214) interpretieren den Erfolg von Schwanitz' Buch als "Symptom für die Sehnsucht nach einer Verbindlichkeit von Wissen", wobei Verbindlichkeit auch Objektivierbarkeit und deklarative Beherrschbarkeit bedeutet. Sie räumen allerdings ein, dass Schwanitz' Ansatz trotz seiner Laienhaftigkeit durchaus einem Bildungsbegriff folgt, nämlich dem der *materialen Bildungstheorien*. Eine Konzentration auf die Sache, das *Objekt* der Bildung, liegt letztendlich jedem enzyklopädischen und fachsystematischen Zugang zu Bildung zugrunde. Demgegenüber stehen *formale Bildungstheorien*, die sich am *Subjekt* orientieren, dem sich bildenden Menschen und den für ihn bedeutsamen Verhaltens- und Handlungsformen. Eine zu starke Schlagseite zur formalen Bildung ist dabei genau so ungenügend wie die zur materialen, wie es sich bspw. in der Kritik an einer konsequenzlosen (oder schlimmstenfalls missbräuchlichen) Wohlfühl-Rhetorik mancher Reformpädagogen äußert.

Das Spannungsverhältnis zwischen materieller und formaler Bildung lässt sich auch in der beruflichen Bildung beobachten. Lempert beschreibt mit Blick auf die Sozialisation von Berufs- und Wirtschaftspädagogen das Spektrum ihres Rollenverständnisses:

"Meist bleibt ihnen zumindest die Wahl, wieweit sie sich im Umgang mit Auszubildenden

- als *engagierte Pädagogen* verstehen sollen, die sich vor allem um die *Persönlichkeitsentwicklung* ihrer Schüler kümmern und ihnen jenen souveränen Umgang mit konkurrierenden Rollennormen sowie sonstigen sozialen Zumutungen nahe bringen, den diese Lehrkräfte vielleicht selbst zu demonstrieren pflegen,
- oder aber als *technische oder ökonomische Experten*, die bestrebt zu sein hätten, zur Qualifizierung des Nachwuchses entsprechend dem Bedarf beizutragen, der sich aus den Erfordernissen der fortschreitenden Beherrschung und wachsenden Nutzung natürlicher Ressourcen unabwendbar zu ergeben scheint." (Lempert 2006, S. 98; eig. Hervorh.)

Persönlichkeitsentwicklung kann hier als eher formaler Pol verstanden werden. In der technischen oder ökonomischen Expertise schlägt sich die materiale Bildung durch, als Sachbezug beruflicher Bildung.

Nun mag es fragwürdig erscheinen, warum diese beiden Pole wirklich *Pole* sein müssen, die ein 'Entweder-oder' fordern, mindestens aber eine tendenzielle Verortung. Dass materiale und formale Bildungsideen ein Spektrum aufziehen und sich tendenziell gar voneinander abgrenzen, findet sich jedoch bereits in der Antike. So vergleicht Rehn die Bildungsideen und Lebensformen der Philosophen mit denen der Sophisten, fahrender Lehrer, die jedem Geneigten zweckorientierten Sachunterricht gaben, meist gegen Geld:

Die Philosophen	Die Sophisten
• haben Muße (...)	• stehen unter Zeitdruck (...)
• sind freie Menschen (...)	• sind Sklaven (...)
• wählen, was wichtig ist	• wählen, was Erfolg verspricht
• suchen nach Weisheit	• halten sich für weise
• haben das Ganze im Blick	• verlieren sich in Teilaspekten
• fragen nach dem, was der Mensch ist und wie er leben soll	• orientieren sich an Ruhm, Ansehen, Macht und Geld
• wirken lächerlich, wo es um alltägliche Dinge geht	• wirken lächerlich, wo es um für den Menschen wesentliche Fragen geht

Philosophische und Sophistische Lebensform (Rehn 2008, S. 32)

Rehn sieht den Unterschied, gewissermaßen auch den Widerspruch, dieser Lebensformen einerseits in der zweckfreien versus der gebundenen Orientierung, also der Orientierung an freien Personen oder an verwertbarem Sachwissen; andererseits auch in den Rahmenbedingungen, der unterschiedlichen Situiertheit und den Bildungsbedingungen:

"Ein Mangel an Muße führt dazu, dass der Mensch »roh und ungebildet« (...), ja ein Sklave wird. Was dem sophistischen Bildungskonzept aus der Sicht Platons also vor allem fehlt, ist der *Muße*-Gedanke, die Vorstellung, dass eine Bildung, die sich von externen Zwecken leiten lässt und sich nicht die *Zeit* nimmt, die für den Menschen zentralen Fragen, wie etwa die Frage nach dem Wesen des *Ge-rechten* und *Ungerechten*, angemessen zu behandeln, am Ende keine *Bildung*, sondern *Unbildung* erzeugt" (Rehn 2008, S. 33; Hervor. i. Orig.)

- womit sich der Kreis von der Antike zur Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts annähernd schließt. Nun lässt sich jedoch keine der beiden Komponenten ausschließen, wenn von einem umfassend gebildeten, mündigen Menschen gesprochen werden soll. Eine Zweckorientierung lässt sich schließlich mindestens im Ziel der Mündigkeit finden, im Bereich der beruflichen Bildung auch klar im konkreten Ziel der beruflichen Qualifikation. Das "Ganze im Blick" zu haben scheint gleichzeitig unvermeidbar, wenn dem beruflichen Handeln des Einzelnen wieder zunehmend gesellschaftliche Verantwortung zugesprochen wird. Lernen in Berufsschulen sieht dann den Zwang in der Endlichkeit der Schulzeit: Geleitet vom Formalziel, die Ausbildung im gegebenen Rahmen erfolgreich zu beenden, müssen "externe Zwecke" verfolgt werden, darunter auch die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung. Zu deren Lasten - schon allein aus Zeitgründen - wird Muße beschnitten.

Unabhängig von der institutionellen Konkretisierung zeigt sich hier eine innere Dialektik der Bildungsidee, deren Lösung gerade die Bildung im humanistischen Sinne ausmacht: Bildung entsteht in der Auseinandersetzung von Mensch und Welt, wobei sich beides nicht an- oder ineinander verlieren soll. Weder soll der rational Selbstbestimmte die Welt gewaltsam unterwerfen, noch soll er sich ihr passiv-beobachtend ergeben. Auch Freire sieht hierin einen entscheidenden Moment zwischen Freiheit und Herrschaft:

"Bildung als Praxis der Freiheit - im Gegensatz zu einer Erziehung als Praxis der Herrschaft - bestreitet, daß der Mensch abstrakt, isoliert, unabhängig und unverbunden mit der Welt existiert. Sie bestreitet auch, daß die Welt als Wirklichkeit abgesehen vom Menschen existiert. Echte Reflexion denkt weder über einen abstrakten Menschen nach noch über eine Welt ohne Menschen, sondern über Menschen in ihren Beziehungen mit der Welt." (Freire 1973, S. 86)

Dass Bildung gerade in der Subjekt-Objekt-*Interaktion* entsteht, also Person und Sache in *Verbindung* setzen muss, war zwar schon den klassischen Bildungstheoretikern grundlegend

klar - dies jedoch pädagogisch umzusetzen ist nach wie vor eine große Herausforderung. Theoretisch wegweisend war auch hier Klafki, der materiale und formale Bildung in seinem Konzept der *kategorialen Bildung* integrierte:

"Das Sichtbarwerden von 'allgemeinen' Inhalten auf der Seite der 'Welt' ist nichts anderes als das Gewinnen von 'Kategorien' auf der Seite des Subjekts." (Klafki 1964 [1959], S. 298)

Bildung ist dann eine beiderseitige Erschließung von Mensch und Welt (vgl. ebd., S. 297): Der Mensch erschließt sich die Welt und wird gleichzeitig für sie erschlossen. Ohne diese balancierende doppelte Ausrichtung kann Bildung nur Halb- oder Unbildung sein. Sie wäre ein auf Beherrschbarkeit zielender Monolog statt ein auf gemeinsame Gestaltung zielender Dialog.

Nun muss unter Rückgriff auf Klafkis vier Momente der klassischen Bildungstheorien festgestellt werden, dass neben der Dualität von Mensch und Welt der Faktor der *Gemeinschaft* bisher wenig beachtet blieb. Unter der 'Welt' ließen sich zwar die 'Sachen' und das 'Soziale' als Äußeres zum Menschen subsumieren, jedoch spielt das Gesellschaftliche eine maßgebliche Rolle als bestimmender Faktor der Freiheit des Einzelnen, der Moral und schließlich auch des kulturell geprägten Zugangs zu den 'Sachen'. Dies legt eine gesonderte Betrachtung des 'Sozialen', der 'Sachen' im engeren Sinne und der 'Welt' als geschichtlich spezifisch ausgeprägtem Rahmen nahe. Aus einer solchen Betrachtung entsteht schließlich die zu balancierende Trias *Selbst - Sache - Soziales* in Einbettung der Umwelt, wie sie in etlichen pädagogischen Konzepten ausgeführt wird. Beispielsweise entspricht sie fast deckungsgleich dem Konzept der Themenzentrierten Interaktion (z.B. Langmaack 2011); auch die Aufgliederung der Handlungskompetenz in Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz lässt diesen Bezug wiedererkennen. An dieser Trias orientiert sich auch das Bildungsverständnis von v. Hentig, welches wir hier als Referenz angeben möchten:

"Bildung hat drei Bestimmungen.

Sie ist *erstens* das, was 'der sich bildende Mensch' aus sich zu machen sucht, ein Vorgang mehr als ein Besitz. Diesem Streben folgt er auch unabhängig von der Gesellschaft. Das ist die *persönliche Bildung*, die freilich stark von der Kultur bestimmt wird, in der einer aufgewachsen ist, die aber auch ohne sie Geltung hat [vgl. *Selbstbezug*; eig. Anmerk.].

Bildung ist *zweitens* das, was dem Menschen ermöglicht, in seiner geschichtlichen Lage zurechtzukommen: das Wissen und die Fertigkeiten, die Einstellungen und Verhaltensweisen, die ihm helfen, sich in der Welt zu orientieren und in

der arbeitsteiligen Gesellschaft sowohl zu überleben wie nützlich zu sein. Das ist die *praktische Bildung*. ('Technai' hätten die Griechen dazu gesagt.) [vgl. *Sachbezug; eig. Anmerk.*]

Bildung ist *drittens* das, was der Gemeinschaft erlaubt, gesittet und friedlich, in Freiheit und mit einem Anspruch auf Glück zu bestehen. Sie richtet den Blick des Einzelnen auf das Gemeinwohl, auf die Existenz, die Kenntnis und die Einhaltung von Rechten und Pflichten, auf die Verteidigung der Freiheit und die Achtung für Ordnungen und Anstand. Sie ist für die *dikaiosyne*, die richtige Balance, in der Gesellschaft zuständig. Sie hält zur Prüfung der Ziele, der Mittel und beider Verhältnis zueinander an. Sie befähigt zur Entscheidung angesichts von Macht und begrenzten Ressourcen in begrenzter Zeit. Das ist die *politische Bildung*; um ihretwillen muss es die öffentliche Pflichtschule geben; den anderen Aufgaben könnte anders genügt werden [vgl. *Sozialbezug; eig. Anmerk.*]." (v. Hentig 2012, S. V 26ff; Hervorh. i. Orig.)

Der Aussage, dass sich die institutionalisierte Schule einzig über *politische Bildung* in v. Hentigs Sinne legitimiere, muss man nicht bedingungslos zustimmen. Sie bietet allerdings einen interessanten Ausgangspunkt für einen Blick darauf, welche Bestimmungen von Bildung Wirtschaftspädagogik verfolgen kann und welche sie faktisch verfolgt. Mit seinem Verweis auf die "arbeitsteilige Gesellschaft" spricht v. Hentig auch Beruflichkeit an. Der Bildungsauftrag der beruflichen Bildung (vgl. o.) hätte demnach zunächst einen starken Fokus auf *praktischer Bildung*. Dies soll ausdrücklich in Zusammenhang mit den anderen beiden Bestimmungen geschehen, der vordergründige Sachbezug sorgt jedoch für eine starke Färbung. So wird bspw. ein KfBM-Auszubildender seinem Interesse an ästhetischer Bildung kaum im institutionellen Rahmen der Ausbildung nachgehen können, wenn man von der Gestaltung beruflich relevanter Materialien und Umgebungen absieht. Das Erlernen eines Instruments wäre hingegen sein 'Privatvergnügen': Der Bereich der persönlichen Bildung ist nicht zuletzt deshalb *persönlich*, weil er zu großen Teilen in der ungeteilten *privaten* Sphäre stattfindet, im Bereich der Muße, des unmittelbar *Unpraktischen*.

Der Mensch entwickelt in diesem Sinne ein persönliches Curriculum, einen meist impliziten und offenen Lehrplan entlang persönlicher Interessen. Dort, wo sich das persönliche Curriculum und das praktische, hier: berufsschulische Curriculum berühren, kann Schule persönliche Bildung ausdrücklich fördern. Da das schulische Curriculum jedoch begrenzt und standardisiert ist, kann es den potentiell unendlichen Ausprägungen persönlicher Interessen nur in einer geringen Schnittmenge begegnen. Das entbindet Schule keinesfalls davon, sich der persönlichen Bildung anzunehmen. Im Gegenteil, es betont die Bedeutung eben dieser Schnittmenge als *Zugang* zur persönlichen Bildung der Schüler. Ist die Schnittmenge zu klein, sind außerdem berufliche Identifikation und Zielausrichtung kaum möglich. Dieses

Problem zeigt sich pragmatisch bspw. an vorzeitigen Ausbildungsvertragslösungen. Eine bundesweite schriftliche Befragung des BiBB ermittelte hierzu für ein Drittel der sogenannten Abbrecher berufsbezogene Gründe, also eine ungenügende Passung der Berufswahl und beruflichen Orientierung; für knapp die Hälfte nicht weiter ausgeführte 'persönliche Gründe' (vgl. Schöngen 2003). Praktische Bildung muss letztendlich auch *praktisch für den Einzelnen* sein, d.h. sich an seinen Motiven und Rahmenbedingungen orientieren. Zu dieser Ziel-Zweck-Abstimmung wird Entscheidungsfähigkeit benötigt, die wiederum nach v. Hentig besonders durch gesellschaftliche, also soziale Bedingungen im Bereich der *politischen Bildung* erwächst. Diese "befähigt zur Entscheidung angesichts von Macht und begrenzten Ressourcen in begrenzter Zeit" (s.o.). In dieser Ausrichtung an Ressourcen und Nebenbedingungen schließt politische Bildung auch ein ökonomisches Kalkül ein, dessen Reflexion und Erweiterung um bspw. moralische Nebenbedingungen wiederum zu den engeren Gegenständen der Wirtschaftspädagogik gehört. Mehr noch als eine *Nebenbedingung*: Politische Bildung ist geradezu *Fundament* der persönlichen und praktischen Bildung. In der Dialektik von Freiheit und Sicherheit leistet schließlich jeder seinen aktiven oder passiven Beitrag zum gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Nährboden.

"Denn nur dann ist das Individuum in der Lage, sich ganz auf seinen persönlichen Nutzen, auf sein berufliches Fortkommen zu konzentrieren - inmitten einer von Korruption und Gewalt heimgesuchten, von innerer Auflösung bedrohten Gesellschaft wird es sinnlos, auf dem üblichen Weg nach beruflichen Erfolgen zu streben. Die Annahme, der einzelne könne sich, wenn er wollte von der Sorge für das Allgemeine dispensieren, ist also falsch." (Fuhrmann 2002, S. 23f.)

Zusammenfassend kommen wir zu dem Urteil, dass sich gerade die Wirtschaftspädagogik den drei genannten Bestimmungen von Bildung widmen muss. Eine alleinige Ausrichtung an praktischer Bildung würde der Wirtschaft als sozialem, gesellschaftspolitischem Gegenstand nicht gerecht. Sie würde außerdem zu einer subjektfernden und damit tendenziell inhumanen Wissens- und Fertigkeitenfabrikation verleiten - einer fremdinduzierten, erfahrungslosen Halbbildung, wenn nicht gar Unbildung im obigen Sinn. Im nächsten Schritt gilt es nun systematisch zu klären, welche Impulse eine Abschlussprüfung im Kontext dieser dreifachen Bildungsbestimmung gibt.

5.1.2 Impulse der Abschlussprüfung und pädagogische Konsequenzen

Im Sinne der *persönlichen Bildung* geben Prüfungen nur indirekte Impulse. Sie treten als kultureller Sachzwang auf und erfahren für die persönliche Bildung erst Bedeutung, wenn sie

vor dem Hintergrund eigener Ziele kritisch reflektiert werden. Sie verkörpern kulturelle Kriterien wie Leistungsorientierung, Ergebnisorientierung und Wettbewerb, die es mit eigenen Ausrichtungen abzugleichen gilt, wenn es zu Werteinsichten und persönlichem Wachstum kommen soll. Insofern sind Prüfungen nicht nur aufgrund ihrer Gegenstände vornehmlich der *praktischen Bildung* zugewandt, sondern mehr noch aufgrund ihrer Form: Mit der Vorbereitung und Ausführung von Prüfungen bildet der Prüfling seine Fähigkeiten aus, sein Handeln so an den gesellschaftlichen Anforderungen auszurichten, dass er eine verwertbare Belohnung erhält. Durch diese gesellschaftliche Einbettung tangieren Abschlussprüfungen zwar die *politische Bildung*, geben aber auch hier nur indirekte Impulse, da der Wert politischer Bildung nicht in der Ausführung von Prozessen, sondern im *reflektierten Urteil* über sie besteht, in der gestaltenden Balance, der "Prüfung der Ziele, der Mittel und beider Verhältnis zueinander" (s.o.).

Die unmittelbaren Impulse einer externen Prüfung zielen also zunächst nur auf praktische Bildung; auf die Betonung von Bildungsinhalten, die '*nützlich*' im Sinne von '*verwertbar*' sind. So verwundert auch nicht die Wahrnehmung von Lehrkräften, wie sie Unger in seiner o.g. Fallstudie ermittelt:

"Die potenziell sich öffnende Tiefe eines Bildungsinhaltes kann aus der Sicht der befragten Lehrkräfte nur selten von Schülern erfahren werden. Zu stark ist ihrer Meinung nach die Dominanz von Verwertungsinteressen, als dass die Schüler dem Lerninhalt mehr abringen möchten, als es in der Prüfung von ihnen verlangt wird." (Unger 2007, S. 293f.)

Die Beobachtung dieses Prinzips, dass eine wirklich bildende, müßige Freigabe von Inhalten durch die Existenz von Prüfungen geradezu systematisch verhindert wird, ist keinesfalls neu und taucht auch bei Andreae auf:

"So werden die Examina zu den gefährlichsten Feinden eines reinen, sich rückhaltlos an die Stoffe hingebenden Interesses. Indem sie die Jugend lehren, ja geradezu zwingen, überall die Brauchbarkeit, den Nutzen in den Vordergrund zu stellen, werden sie zu dem wirksamsten Förderer jenes banausischen Sinnes, der die Jugend sonderlich verunziert." (Andreae 1899, S. 118)

"Verunziert" werden Prüflinge, indem sie nicht nur die Prüfung über sich verfügen lassen, sondern das Prinzip der Verfügung selbst adaptieren: Wenn

"nur gelernt wird, was für die Prüfung gebraucht wird', dann drückt sich darin das Motiv aus, den potenziellen Bildungsgegenstand *beherrschen* zu wollen" (Unger 2007, S. 335; eig. Hervorh.).

Dieses Beherrschungsmotiv steht in direktem Kontrast zum Freigabe- und Emanzipationsmotiv der Bildungsidee. Es charakterisiert wiederum die Halbbildung nach Adorno:

"Die Attitüde, in der Halbbildung und kollektiver Narzißmus sich vereinen, ist die des Verfügens, Mitredens, als Fachmann sich Gebärdens, Dazu-Gehörens [...] auch ihre Form ist das isolierende, aufspießende, einspruchslose »Das ist.«" (Adorno 1990 [1972], S. 115f.)

Das statische »Das ist« ist gegenständlich, berechenbar, beherrschbar und vermeintlich nutzbar. Prüfungen bieten in dieser Gegenständlichkeit eine stabile Orientierung, die sich einem dynamischen, un abgeschlossenen Bildungsbegriff gegenüber durchaus als *greifbarer* und damit *machbarer* darstellt.

Es gilt jedoch zu beachten, dass nicht die abstrakte Institution der Prüfung *an sich* diese Orientierung realisiert. Der offiziellen, objektiven Struktur der Prüfung stehen individuelle Wahrnehmungen gegenüber. Erst durch die individuelle Rezeption von Prüfungen werden sie als Institutionen 'realisiert', es ist so

"...dass Schülerinnen und Schüler in Schulen keinem *anonymen Regelsystem* der Leistungsbeurteilung begegnen. Sie erleben es vielmehr in Handlungsweisen und Deutungsmustern durch Lehrer, durch Eltern und die Mitschülerschaft." (Fend 2009, S. 103; Hervorh. i. Orig.)

Zur Institutionalisierung von Prüfungen wird im bildungssoziologischen Abschnitt noch mehr zu sagen sein. In Ungers Fallstudie fällt zunächst auf, dass sich Lehrende

"in ihrer Eigenschaft als professionelle Pädagogen normativen Zielsetzungen verpflichtet fühlen. Diese Zielsetzungen konfliktieren aber offensichtlich mit den sozialen Rahmenbedingungen und den dort wahrgenommenen Rollenerwartungen, die an die Lehrenden gestellt werden" (Unger 2007, S. 310).

Trotz der unrepräsentativ geringen Fallzahl möchten wir auf die Erkenntnisse aus Ungers Fallstudie weiter eingehen, da sie sich erstens mit unserer Erfahrung decken und zweitens als einzige uns bekannte empirische Studie Kammerprüfung und Bildungsverständnis von Lehrenden im direkten Verhältnis beleuchtet³¹. Zur Lösung dieser professionellen Paradoxie verfolgen die befragten Lehrenden verschiedene Strategien, die sich letztendlich nach der Interpretation pädagogisch normativer Zielsetzungen richten.

Bei der *ersten Strategie* (vgl. Unger 2007, S. 311) erkennen die Lehrenden den Konflikt deutlich und teilen ihre didaktische Planung in wissensreproduktionszentrierte Phasen der Prüfungsvorbereitung und solche, in denen sie eher ihren eigenen Bildungsvorstellungen

³¹ Hier zeigt sich durchaus ein empirisches Desiderat.

nachgehen können. Eine solche Prüfungsvorbereitungsphase kann bis zu einem Drittel der Ausbildungszeit in Anspruch nehmen, also das gesamte letzte Ausbildungsjahr. Mit einem Blick auf die oben dargestellte Struktur der KfBM-Ausbildung wäre dies ein unglücklicher Kompromiss, da gerade in dieser letzten Phase Lernfelder verortet sind, die einen höheren Grad an holistischer beruflicher Selbständigkeit fördern sollen (z.B. die Projektorganisation). Durch die gestreckte Abschlussprüfung kommt erschwerend hinzu, dass bereits nach der Hälfte der Ausbildung eine abschlussrelevante Prüfung bewältigt werden muss. Eine darauf angepasste analoge Teilungsstrategie müsste dann spätestens nach dem ersten Ausbildungsjahr in die erste Prüfungsvorbereitungsphase starten.

Eine derart zunehmende Durchdringung der Ausbildung mit prüfungsorientierten Lernphasen erschwert den Erhalt bildungsorientierter Phasen. So verwundert es kaum, dass Lehrende in der *zweiten Strategie* den Konflikt zwar auch erkennen, ihn aber nicht durch eine Phasierung auszubalancieren versuchen, sondern "tendenziell in Richtung einer prüfungsbezogenen Unterrichtsgestaltung" lösen (Unger 2007, S. 312). Dies scheint besonders dann der Fall zu sein, wenn die organisatorischen Rahmenbedingungen als unflexibel wahrgenommen werden und für die Abschlussprüfung eine fachsystematische Breite und hohe Stofffülle vorausgesetzt wird (vgl. ebd.).

Der *dritten Strategie* folgen schließlich Lehrkräfte, die den Konflikt nur undeutlich oder gar nicht erkennen:

"Sie erkennen zwar, dass sie mehr sein wollen als nur der 'Zulieferer für die Abschlussprüfung', können dieses 'Mehr' jedoch nicht in der sozialen Realität lokalisieren und greifen." (Unger 2007, S. 313)

Ihnen fehlt also ein konkreter Gegenpol, der den Konflikt spürbar macht und pädagogisches Handeln unter Entscheidungsdruck setzt. Im Sinne dieses bildungstheoretischen Zugangs fehlt ihnen die *individuelle Interpretation ihres Bildungsauftrags*. Während sie die Anforderungen von Schülern und Kollegen zur Prüfungsorientierung nicht ausblenden können, erschöpft sich der potenzielle Konflikt für sie in der "unbewussten Abwehr eines der beiden Anforderungspole" (Unger 2007, S. 313). Bemerkenswert ist hier Ungers Erkenntnis, dass Lehrer, die der dritten Strategie³² folgen, sich durchaus auf bildungstheoretische Begriffe wie "Kritikfähigkeit" und "Zusammenhangswissen" beziehen, also auf einer Ebene argumentieren, wie sie von professionellen Pädagogen erwartet wird. Eine Ausführung dieser Begriffe oder eine persönliche Identifikation gelingt jedoch nur ansatzweise (vgl. ebd.). Dieses Ver-

³² Bei einer tatsächlich "unbewussten" Abwehr und Konfliktvermeidung müsste der Begriff der "Strategie" m.E. hier überdacht werden.

bleiben auf der begrifflichen Ebene, der Bezug auf Bildungselemente ohne eigenen belebenden Erfahrungsbezug, ist m.E. auch der Kategorie *Halbbildung* zuzuordnen. Überspitzt bleibt *Bildung* für diese Lehrkräfte ein Lippenbekenntnis, ein bestenfalls 'hälftiger' Bezugspunkt. Wird dieser Bezugspunkt nicht reflektiert, so bleibt auch das vermeintlich daran ausgerichtete Handeln unreflektiert.

Trotzdem lässt sich hieraus nicht folgern, dass der Unterricht dieser Lehrkräfte keine Bildung zuließe. In allen Strategien gilt:

"Das Entstehen von Bildungsmomenten verlagert sich infolge der Dominanz der einwirkenden außerpädagogischen Zielvorstellungen jedoch nicht ausschließlich in Lebensbereiche, die außerhalb des Rahmens schulischen Lehrens und Lernens liegen. Bildungsmomente ereignen sich anscheinend dennoch in Unterrichtssituationen, die aber für die Lehrkräfte nicht voraussehbar sind. Sie entstehen zu meist 'Zwischen den Zeilen'³³." (Unger 2007, S. 293f.)

Mit zunehmender Erfahrung solle es dann möglich werden, bildende Momente stärker zu antizipieren und schließlich auch organisatorisch und curricular zu verankern³⁴. Zusätzlich sollten in allen Strategien Zustände, die man nicht unmittelbar ändern kann, zumindest reflektiert werden. In der Kommunikation der Sachzwänge liegt bereits der Kern ihrer Entkräftigung: Sie werden als diskutabel, als Streitbar erfahren. Prüfungsorientierung kann dann selbst bildende Momente schaffen, wenn die Gründe der Orientierung offengelegt und kritisch untersucht werden.

Aus den Ausführungen dieses Kapitels leiten wir schließlich die folgenden Konsequenzen für pädagogisches Handeln ab:

- Pädagogen müssen ihr eigenes Rollenbild klären, um sich ihrem sozialen Umfeld gegenüber zu externen Ansprüchen zu positionieren und ihr individuelles Handeln an ausdrücklichen, reflektierten Maßstäben orientieren. Dies gilt nicht nur, aber insbesondere, für ihre Interpretation des institutionellen Bildungsauftrags und ihre Position zur Abschlussprüfung, da sich diese beiden Anforderungen konkurrierend darstellen.
- Es ist anzunehmen, dass dieses professionelle Paradoxon für den Lehrerberuf typisch ist und mehr Aufmerksamkeit in Theorie und Praxis verdient. Hierzu gehört vor al-

³³ Als Beispiel hierzu gibt Unger eine Situation der Notenbesprechung, in der Schüler und Lehrer gemeinsam Leistungskriterien und individuelle Entwicklung diskutieren.

³⁴ Ein Beispiel hierfür ist die Formulierung von entsprechenden Kompetenzdimensionen und Lernsituationen, wie sie im Projekt KaBueNet für die KfBM-Ausbildung angestrebt wird. Dort wird bspw. in der Dimension "Berufliche Identität und Berufsrolle" eine lernfeldübergreifende Entwicklung der Human-kompetenz durch Reflexion und Werteinsichten konkretisiert (vgl. KaBueNet 2015.).

lem die Flexibilisierung von schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, um den Lehrenden balancierende Strategien zu ermöglichen. Hierfür sollten Neuordnungsprozesse wie der der KfBM-Ausbildung gezielt zur Erprobung genutzt werden.

- Wirtschaftspädagogische Praxis der zweiten Ordnung sollte sich darum bemühen, diese Konflikte und mögliche Strategien in der Lehrerbildung zu thematisieren. Schließlich führt eine Halbbildung auf Seite der Lehrenden zu einer unvollständigen Handlungsorientierung.
- Für eine bildungstheoretisch angemessene pädagogische Praxis sind die Bestimmungen der persönlichen, praktischen und politischen Bildung in Einklang zu bringen. Kurzfristig bedeutet dies, bildende Momente in Bezug auf die Abschlussprüfung durch kritische Reflexion zu ermöglichen und im Rahmen des schulorganisatorisch Möglichen ausreichenden Raum für bildungsorientierte Lernphasen zu schaffen. Für die KfBM-Ausbildung zeigt sich hier exemplarisch das Problem gestreckter Abschlussprüfungen, die mit einer zusätzlichen, früheren Prüfungsphase zusätzliche organisatorische Einschränkungen schaffen. Mittel- und langfristig ist daher ein schulseitiges Einwirken auf Prüfungskonzepte zu unterstützen, sodass diese in Methode, Frequenz und Gewicht kompatibler zum Bildungsauftrag der Berufsschule gestaltet werden.

Didaktische Konsequenzen verlangen wiederum ein didaktisches Konzept, denn wer ein differenziertes Verständnis von Bildung als Begriff hat, muss deshalb noch nicht wissen, wie Bildung operationalisiert werden kann - falls dies je nach Bildungsbegriff überhaupt möglich oder sinnvoll ist. Klafki versuchte die Brücke von der *Bildungstheorie* zur bildungstheoretischen *Didaktik* über den Begriff der kategorialen Bildung, der beidseitigen Erschließung als originäre Erfahrung, zu schlagen. Ähnlich schlussfolgerte auch Dewey:

"Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden." (Dewey 1964 [1915], S. 186)

Bildung entsteht also im *Tun*, im *Handeln*. In diesem Sinne lässt sich auch die für die Wirtschaftspädagogik programmatische Handlungsorientierung bildungstheoretisch ergründen. Im anschließenden Abschnitt wird daher ein handlungstheoretisch-konstruktivistischer Zugang zum Thema vorgestellt.

5.2 Handlungstheoretisch-konstruktivistischer Zugang

Handlungstheoretisch-konstruktivistische Ansätze sind für die Wirtschaftspädagogik von besonderer Bedeutung, da sie sich erhellend mit dem Verhältnis von Bildung und Tätigkeit, bzw. von Lernen und Arbeiten auseinandersetzen. Handlungsorientierter Unterricht kann sich auf diverse Begründungszusammenhänge berufen: Die bildungstheoretische Begründung wurde bereits angedeutet, aber auch entwicklungstheoretisch, lerntheoretisch und sozialisationstheoretisch ist Handlungsorientierung als pädagogisches Prinzip verankert (vgl. Jank und Meyer 2005, S. 321ff.). Neben den reformpädagogischen Wurzeln (Freinet, Montessori, Reichwein) und der eher entwicklungspsychologischen Perspektive (Dewey, Piaget, Aebli) sind hier besonders die Arbeiten der kulturhistorischen Schule um Wygotski, Leontjew und Galperin von Interesse, da ihre Tätigkeitstheorie in Marx'scher Tradition Arbeit und Kultur in Beziehung setzt und so eine kritische Perspektive auf Gesellschaft ermöglicht.

5.2.1 Wissen als Werkzeug

Leontjew bezieht sich beispielsweise auf die anthropologische Eigenheit, dass sich der Mensch seit Myriaden morphologisch nicht erkennbar verändert hat (vgl. Leontjew 1971). Die generationenübergreifende Entwicklung und Weitergabe von Kenntnissen erfolgt also nicht biologisch, sondern "vergegenständlicht" sich "in den Produkten der gesellschaftlichen Entwicklung – vor allem in Werkzeugen" (Schnotz 2011, S. 55). Kultur zeigt sich in Werkzeugen, die eine bestimmte Art der Nutzung nahelegen und so prozedurales Wissen verkörpern. Das Wissen in einem Werkzeug bezieht sich dabei nicht nur auf das Werkzeug selbst, sondern zudem auf die Gegenstände, zu deren Bearbeitung es entwickelt wurde³⁵. Die Aneignung dieses Wissens geschieht über die Anwendung auf derartige Gegenstände, durch das aktive Nutzen des Werkzeugs. Gegenstände werden dem Menschen also über Werkzeuge zugänglich. Ein Individuum wächst in seine kulturelle Mitwelt hinein, "indem es in ein aktives Verhältnis zu diesen Gegenständen tritt und lernt, jene Tätigkeiten zu vollziehen, die den Praktiken der jeweiligen Kultur entsprechen" (ebd., S. 56).

Zahlreiche Kulturpraktiken sind letztendlich kooperative Tätigkeiten, neben dem *Gegenstandsbezug* haben Handlungen somit meist auch einen *Sozialbezug* (vgl. ebd., S. 58). Eine Kooperation von Partnern mit gleichen Kompetenzen ist dann *Arbeit*, eine Kooperation von Partnern mit einem Kompetenzgefälle ist eine *Lehr-Lern-Situation* (vgl. ebd., S. 56). Geht man von einem nicht-statischen, mehrdimensionalen Kompetenzbegriff aus, so lassen

³⁵ Z.B. vergegenständlichen Ofenhandschuhe das Wissen, dass Gegenstände im Ofen eine Hitze aufnehmen, die Hautkontakt schmerzhaft macht.

sich in jeder kooperativen Handlung sowohl Arbeits- als auch Lehr-Lern-Aspekte finden³⁶: Partner werden unterschiedliche Fähigkeiten einfließen lassen und in unterschiedlichem Umfang durch die gemeinsame Handlung voneinander lernen. Gesellschaftliche Arbeitsteilung ist dann nicht nur ökonomische Optimierung, sondern gleichzeitig Potenzial einer sich kooperativ bildenden Gemeinschaft. Deren soziales Lernen beruht nicht auf hierarchischer Autorität, sondern auf gegenseitiger Unterstützung. Vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Ziels wird Wissen weniger *rituell weitergegeben* als *selbstverständlich geteilt*. Anstöße sozialbezogenen Lernens sind dabei *Modelllernen, Instruktion* oder *Rückmeldung und Intervention* (vgl. ebd.). Der subjektive Lernprozess im engeren Sinne ist jedoch keine passive Übernahme, sondern ein individueller, aktiver Vorgang: Die physischen und psychischen Grundlagen für eine Handlung müssen vom Individuum durch Übung geschaffen werden, so wie Muskelkraft nicht übertragbar ist, sondern durch individuelle Prozesse entwickelt werden muss³⁷. Lernen ist also ein konstruktiver Prozess.

Konstruktive Prozesse entstehen jedoch nicht im luftleeren Raum, sie brauchen Kontext und Orientierung. Der Sozialbezug ist nun eine wichtige situative, aber nicht die einzige Orientierungsgrundlage. In Bezug auf Galperin (1972), der psychische Prozesse maßgeblich als Orientierungsprozesse versteht, definiert Schnotz:

"Eine Orientierungsgrundlage enthält die wesentlichen Eigenschaften des Handlungsobjekts, des Handlungsinstruments und der Handlungssituation. Eine Orientierungsgrundlage kann sowohl in externer, materieller Form als auch in interner, psychischer Form existieren. In externer, materieller Form kann eine Orientierungsgrundlage z. B. in der Aufzählung der relevanten Punkte oder einer grafischen Darstellung bestehen. In interner, psychischer Form entspricht sie dem im Gedächtnis gespeicherten Wissen über die Handlungsbedingungen oder entsprechenden Vorstellungen." (Schnotz 2011, S. 59)

Im Rückbezug auf Lehr-Lern-Situationen können externe Orientierungsgrundlagen als Lernmittel und Lernhilfen verstanden werden, deren Qualität Lernprozess und Lernergebnis beeinflusst, wie Schnotz zusammenfasst:

"Je nach Qualität der Orientierungsgrundlage gelingen Handlungen mehr oder weniger fehlerfrei und sind mehr oder weniger gut auf neue Situationen übertragbar. Häufig werden im Unterricht unvollständige Orientierungsgrundlagen

³⁶ Nach anderen Definitionen lassen sich 'reineren' Formen des *Arbeitshandelns* und des *Lernhandelns* durchaus durch ihren "spezifischen Sinnbezug abgrenzen" (Tramm 1996, S. 204–205). Der Charme der kulturhistorischen Schule liegt für uns jedoch gerade darin, dass hier Arbeits- und Lernaspekte einer Handlung unabhängig von deren Sinnbezug bzw. Ziel und Zweck betrachtet werden.

³⁷ Vgl. hierzu das Bildungsmoment der Individualität nach Klafki, s.o.

vermittelt. Das Individuum lernt dann durch Nachahmung und Wiederholung nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum, ohne sich über die notwendigen Handlungsbedingungen im Klaren zu sein. Das Lernen ist zeitaufwendig und erfordert viel Energie, da die Kontrolle am Handlungsergebnis und nicht am Handlungsverlauf ansetzt. Die Lernergebnisse haben niedrige Qualität und unterliegen großen Schwankungen. Individuelle Leistungsunterschiede zwischen den Schülern treten deutlich hervor³⁸." (Schnotz 2011, S. 59–60)

Jener Absatz verweist auf eine Reihe problematischer Zusammenhänge. So lässt sich die zuerst angesprochene Übertragbarkeit auf neue Situationen in Verbindung mit dem Kompetenzbegriff erläutern: Wenn ein Lernender eine gewisse Handlung nicht in ihrer Verbindung mit wesentlichen, verallgemeinerbaren Merkmalen des Objekts, des Instruments und der Situation versteht, so ist er kaum in der Lage, diese Merkmale in neuen, leicht veränderten Situationen zu erkennen und passende Handlungsmuster abzurufen. Ihm fehlt es an analytischer Kompetenz, ohne gelungene Situationswahrnehmung kann er nicht selbständig handeln. Selbst wenn ihm Lösungsprozesse bekannt sind, kann er nicht *Problemlösen*, sofern er das Problem nicht wahrnimmt. Wenn berufliche Handlungskompetenz als größtenteils selbständiges lebenslanges Lernen angestrebt wird, so müsste es sogar ausdrückliches Ziel sein, Lernenden "Orientierungsgrundlagen höherer Ordnung" (ebd., S. 60) zu vermitteln, sie also meta-methodisch zu befähigen, "selbst vollständige Orientierungsgrundlagen zu erstellen" (ebd.) um zukünftige und innovative Handlungen eigenständig zu konstruieren und zu systematisieren. Wenn *für* Situationen gelernt werden soll, so liegt nahe, dass auch *in* Situationen gelernt werden sollte, wie insbesondere die Reformpädagogik betont.

Der Verweis auf die Kontrolle am Handlungsergebnis statt am Handlungsverlauf führt wiederum zurück zu einer Verzerrungsgefahr durch Outputorientierung zu Lasten von Prozessorientierung. Ein Bildungssystem, das sich versteift daran orientiert, *was* jemand gelernt hat, vernachlässigt dann, *wie* und *warum* gelernt wurde. Die Lernenden haben vielleicht *Wissen* erworben und können dieses auch abrufen, doch *Handlungsfähigkeit* ist damit noch nicht gegeben:

"Der traditionelle Unterricht in Schule und anderen Bildungsinstitutionen ist häufig dadurch gekennzeichnet, dass Definitionen, Lehrsätze und Prozeduren losgelöst von einem relevanten Verwendungskontext gelernt werden. Die Lernenden sind zwar in der Lage, Prüfungen erfolgreich abzulegen, können jedoch das Gelernte nicht anwenden. Wissen und Handeln bleiben voneinander getrennt – das erworbene Wissen ist »träge«." (ebd., S. 61)

³⁸ Hier sei an Flechsig (s.o.) erinnert, der das Sichtbarmachen von Leistungsunterschieden wohl der Auslesefunktion von Prüfungen zuordnen würde.

Schnotz bezieht sich weiter auf Brown et al. (1989) und führt das Verständnis von Wissen als Werkzeug weiter aus:

"So wie man ein materielles Werkzeug besitzen kann, ohne in der Lage zu sein, es anzuwenden³⁹, kann man auch über Wissen verfügen, ohne es anwenden zu können. Auch Wissen ist Werkzeug: Es dient der Orientierung und trägt dazu bei, Sachverhalte zu ordnen und zielgerichtet zu verändern. Ebenso wie andere Werkzeuge wird auch Wissen als ein geistiges Werkzeug nur durch seinen Gebrauch vollständig verstanden.

Wie ein materielles Werkzeug angewandt werden soll, ist von den gegenständlichen Eigenschaften des Werkzeugs und des zu bearbeiteten Gegenstands, aber auch von der jeweiligen sozialen Gemeinschaft und ihren Normen abhängig." (Schnotz 2011, S. 62f.)

Die zentrale Aussage für den Zweck dieser Arbeit liegt hier in der Abhängigkeit des Gebrauchs von Wissen von sozialen Normen, da die Abschlussprüfung als Norm wirkt und somit entscheidende Impulse für den Gebrauch von Wissen setzt.

5.2.2 Impulse der Abschlussprüfung und pädagogische Konsequenzen

Wenn die soziale Norm begründet, dass Wissen vornehmlich in Prüfungen bestätigt und gegen Zertifikate eingelöst wird, so wird aus dieser Perspektive die Prüfungssituation zur *Transaktion*. Wissen wird *angegeben*, um im Gegenzug etwas von Wert zu erhalten. Der Wert des Wissens bezieht sich dann vornehmlich auf seinen *Tauschwert*, nicht auf seinen *Gebrauchswert*. Auch hier greift die Metapher des Werkzeugs, das man besitzen kann, ohne es anzuwenden. Entsprechend wurde derart träges Wissen nach handlungstheoretischen Gesichtspunkten nicht *konstruktiv erzeugt*, sondern *erworben*. Es wird von Bildungsinstituten *übertragen, vermittelt*; es wird *erlangt*, ohne jedoch an eigene Prozesse und konkrete Erfahrungen gebunden zu sein - es entspricht der oben dargestellten kontinuierlosen Halbbildung.

Ein solcher Tausch-Impuls wirkt weit in den schulischen Alltag hinein: Nicht erst in der 'Transaktionsphase' der Prüfung, bereits in der 'Erwerbsphase' orientieren sich Lehrende und Lernende an einem Tauschwert, der sich unter anderem in der dem Wissenserwerb geopfertem Lebenszeit ausdrückt. Wissen wird zum Investitionsgut, jedoch weniger im Sinne eines originär brauchbaren *Produktionsfaktors* als im Sinne eines spekulativen Schuldscheins

³⁹ Bei Brown et al. heißt es entsprechend "It is quite possible to acquire a tool but to be unable to use it" etc. (1989, S. 33).

für aufgeschobene (Konsum-)Freiheit und Lebensqualität. Den spekulativen Charakter erhält es durch die Unsicherheit darüber, welchem Wissen in Prüfungen welcher relative Wert beigemessen wird und welcher Wert wiederum dem Zertifikat zukommt.

Wenn sich Lehrende an beruflichen Schulen nun derart auf Abschlussprüfungen beziehen, dass sie die Prüfungsanforderungen zur Begründung ihrer didaktischen Entscheidungen heranziehen, so tun sie zunächst nichts Verwerfliches. Eine Prüfung sollte idealerweise so valide sein, dass sich ihre Handlungsanforderungen mit denen der künftigen Tätigkeit decken. Eine Prüfungsvorbereitung sollte also lediglich eine *formalisierte Berufsvorbereitung* darstellen. Ist dies jedoch nicht Teil des Arguments und der Bezug auf die Prüfung lediglich der Bezug auf einen Wissenskatalog, so ist dieser Bezug verkürzt und fehlleitend. Ein handlungsunabhängiger Wissenskatalog entspricht dann einem Preiskatalog, einem Ladenfenster; er betont schließlich nur den Tauschwert des Wissens. Zu dessen handlungsorientierter Anwendung kommt es nicht, es bleibt träge und versickert, wenn es nicht rechtzeitig reaktiviert wird. In Bezug auf die KfBM-Ausbildung hat dies wiederum Implikationen für das dynamische Berufsbild: Wenn angehende Büromanager lediglich dazu ausgebildet werden, symbolisch Tauschbares ohne greifbaren Gebrauchswert zu (re-)produzieren, so geht der Anspruch an eine geschäftsprozessorientierte, ganzheitliche und selbstverantwortlich gestaltende Tätigkeit verloren. Der Büromanager wird dann zum desintegrierten Sachbearbeiter - zum Bearbeiter von *abstrakten* Sachen, die für ihn selbst bezugslos, identitätslos, letztendlich: *nutzlos* sind.

Handlungsorientierung im Unterricht soll genau dieser Identifikationslosigkeit entgegenwirken. Statt von einem fremdgeforderten Wissenskatalog auszugehen und diesen dozierend zu überreichen, fordert eine handlungsorientiert-konstruktivistisch geprägte Didaktik daher,

"dass authentische Lernaufgaben gegeben werden, welche die praktische Nützlichkeit des Wissens hervorheben und Gelegenheit zum Verfolgen persönlich relevanter Ziele bieten" (Schnotz 2011, S. 64).

Hier zeigt sich, dass selbst innerhalb der *praktischen Bildung* Prüfungen verkürzte Impulse geben: Wenn sich das Kalkül der Nützlichkeit nur auf den mittelbaren Nutzen im Tausch bezieht, bleibt das Wissen darüberhinaus unpraktisch. Nicht das Wissen *an sich* nutzt der praktischen Lebensführung, sondern lediglich das im Tausch erworbene Zertifikat. Will ein Pädagoge nun gesetzte, gegebenenfalls suboptimale Prüfungsanforderungen mit dem Anspruch auf praktische Bildung, also unmittelbaren, gebrauchswertigen Nutzen des Wissens vereinbaren, so gilt es, das gesetzte Prüfungswissen didaktisch zu analysieren und entspre-

chende authentische Lernaufgaben zu gestalten. Wissen sollte *in* Handlungen erworben werden, der Prozess der Wissenskonstruktion als Problemlösung betont den Gebrauchswert des Wissens und verankert es in der subjektiven Erfahrung des Lernenden.

Dass handlungsorientierter Unterricht eine anspruchsvolle didaktische Aufgabe ist, leuchtet ein. Zwischen den externen Anforderungen, den organisatorischen Rahmenbedingungen, der Individualität der Lernenden und der eigenen Belastbarkeit zu balancieren, bedarf einer hohen Professionalität und institutioneller Unterstützung. Handlungsorientierter Unterricht braucht Zeit für individuelle Erfahrung - Zeit, in der keine traditionelle ökonomisierte 'Wissensübergabe' stattfindet. Pädagogen und Schulorganisatoren stehen dann vor dem Dilemma, dass eine höhere Qualität des Wissens auf Kosten der Quantität des Wissens realisiert wird; eine höhere Wertschätzung qualitativeren Wissens bleibt jedoch aus, sodass der Gesamtwert des Lernergebnisses (und damit auch der Wert der pädagogischen Arbeit) niedriger eingeschätzt wird.

Mittel- und langfristig ist also darauf hinzuarbeiten, dass nicht nur pädagogische Arbeit, sondern insbesondere die Abschlussprüfungen stärkere Impulse für den Gebrauchswert von Wissen setzen. Ein Hauptproblem liegt hier in der gesellschaftlich verankerten "Tauschabstraktion" (Mollenhauer 1972, S. 177ff.). Der Akt des Tausches ist bereits dadurch abstrakt, dass die getauschten Gegenstände während der Transaktion nicht genutzt werden⁴⁰. Dies gilt auch für Prüfungen: Selbst eine handlungsorientierte Prüfung wird, sofern sie schriftlich bzw. programmiert erfolgt, nur anhand ihrer Ergebnisse übermittelt. Ein Rückschluss auf die Handlungen des Prüflings ist nur analytisch-rekonstruierend möglich, eine tatsächliche Prüfung des Gebrauchs von Wissen im laufenden Prozess kann nur *in der Beobachtung des Prozesses* stattfinden.

Für die KfBM-Ausbildung ist eine solche Prozessbetrachtung bislang nur im Bereich der Wahlqualifikationen angedacht. Im Sinne der Handlungsorientierung wäre darauf hinzuarbeiten, in Prüfungen anspruchsvolle Handlungsprodukte zu bewerten, die über den Zweck der Prüfung hinaus für die Prüflinge bedeutsam sind, sprich: die einen *originären Gebrauchswert* aufweisen. Dies ist momentan allein formal nicht gegeben, da die Handlungsergebnisse der Kammerprüfung den Prüflingen in der Regel nicht einmal ausgehändigt werden. Sie erreicht nur die verdichtete Ziffernote. Eine Einsicht in die Prüfungsunterlagen muss ausdrücklich beantragt werden (vgl. z.B. IHK Berlin 13.12.2007, § 31) und wird je

⁴⁰ Hier klingen auch die Marx'schen Begriffe der konkreten und abstrakten Arbeit als Grundlage von Gebrauchswert und Tauschwert an (vgl. Kołakowski 1977 [1976], S. 310ff.).

nach Kammer äußerst restriktiv gehandelt. Diese Entäußerung des Handlungsprodukts unterstreicht erneut den Charakter des symbolischen Tauschs.

Aus den Ausführungen dieses Kapitels leiten wir schließlich die folgenden Konsequenzen für pädagogisches Handeln ab:

- Handlungsorientierter Unterricht betont den Gebrauchswert von Wissen, externe Prüfungen betonen den Tauschwert. Um dem Bildungsauftrag der Berufsschule gerecht zu werden, müssen Wirtschaftspädagogen diesen Konflikt ausbalancieren. Es gilt, den Gebrauchswert von Wissen durch authentische Lernsituationen hervorzuheben und diesen so in den subjektiven Erfahrungsbereich und das Nutzenkalkül der Schüler einzubringen. Hierin liegt letztlich auch eine Befähigung zum selbständigen lebenslangen Lernen.
- Einer Überbewertung des Tauschwertes kann auch entgegengewirkt werden, indem sich Prüfungen auf bedeutsame Handlungsprodukte beziehen, die für die Prüflinge zugänglich und brauchbar sind. Eine Prüfungspraxis, die Prüfungsunterlagen entäußert und gegen eine komprimierte Ziffernnote tauscht, kann dies schon formal nicht leisten. Der Neuordnungsprozess der KfBM-Ausbildung sollte auch hier gezielt für Reformen genutzt werden.

Besonders im technisch-gewerblichen Bereich gibt es erprobte alternative Prüfungsformen, bspw. "integrierte Prüfungen, mit denen die Berufsfähigkeit anhand eines komplexen Arbeitsauftrages überprüft wird, vergleichbar dem Gesellenstück in der handwerklichen Meisterlehre" (Rauner et al. 2007, S. 3). Ein derartiger Ansatz lässt sich im Fachgespräch zu den Wahlqualifikationen der KfBM-Ausbildung erahnen. Diesen gilt es systematisch auszubauen, auch exemplarisch für andere kaufmännische Berufe. In der bisherigen Abwesenheit eines berufspraktisch und subjektiv relevanten '*kaufmännischen Gesellenstücks*' sehen wir eine bedauernswerte Altlast des industriellen Normierungs- und Rationalisierungsideals. Die Entwicklung solcher handlungsorientierter Prüfungsmethoden für kaufmännische Berufe ist ein Desiderat weiterer Forschung.

Die bisherigen Ausführungen legen nahe, dass Prüfungen dem pädagogischen Auftrag tendenziell entgegenstehen und einen eher unliebsamen externen Sachzwang darstellen. Prüfen als Soll-Ist-Vergleich lässt sich jedoch auch pädagogisch begründen, wie es in den oben dargestellten didaktischen Funktionen angeklungen ist. Der folgende Abschnitt widmet sich einem entsprechenden pädagogisch-diagnostischen Zugang.

5.3 Pädagogisch-diagnostischer Zugang

Ingenkamp und Lissmann definieren *Pädagogische Diagnostik* wie folgt:

"Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, *um individuelles Lernen zu optimieren.*" (Ingenkamp und Lissmann 2008, S. 13; eig. Hervorh.)

Pädagogische Diagnostik zielt also primär auf die Bereitstellung von Informationen zur Förderung der Lernenden. Ingenkamp und Lissmann betonen allerdings, dass die Institution Schule im Laufe der Geschichte zunehmend mit der gesellschaftlichen Aufgabe der Beurteilung und Selektion bzw. Berechtigung beauftragt wurde. Sie merken kritisch an:

"Die Methoden des Berechtigungswesens haben dabei in Deutschland die Methoden zur Optimierung des Lernens im letzten Jahrhundert völlig überwuchert und eine Weiterentwicklung didaktisch orientierter Pädagogischer Diagnostik stark behindert." (Ingenkamp und Lissmann 2008, S. 27)

Lässt man das Berechtigungswesen außen vor und orientiert sich allein am Lernprozess, so kann das Prüfen bzw. Überprüfen der eigenen Leistungen als Bestandteil der *vollständigen Lernhandlung* interpretiert werden. Es wird dann zur unverzichtbaren Komponente selbständigen Lernens.

5.3.1 Lerndiagnostik als Bestandteil vollständiger Lernhandlungen

Eine vollständige Handlung hat nach Ulich folgende Merkmale, die auch als Phasenschema für selbständiges Lernen interpretiert werden können:

- "(1) Das selbständige *Setzen von Zielen*, die in übergeordnete Ziele eingebettet werden können,
- (2) selbständige Handlungsvorbereitungen im Sinne der Wahrnehmung von *Planungsfunktionen*,
- (3) Auswahl der *Mittel* einschließlich der erforderlichen Interaktionen zur adäquaten Zielerreichung,
- (4) *Ausführungsfunktionen* mit Ablauffeedback zur allfälligen Handlungskorrektur,
- (5) *Kontrolle* mit Resultatfeedback und der Möglichkeit, Ergebnisse der eigenen Handlungen auf Übereinstimmung mit den gesetzten Zielen zu überprüfen." (Ulich 1991, S. 163; eig. Hervorh.)

Im Aushandeln selbständiger und übergeordneter Ziele sowie der Ressourcenorientierung auch an sozialen Ressourcen (den "erforderlichen Interaktionen") zeigt sich die Mehrdimensionalität dieses Handelns, die mit dem mehrdimensionalen Kompetenzbegriff einhergeht:

"Eine Schülerin, die selbständig lernen kann, ist in der Lage, sich selbst Ziele zu setzen, zur Zielerreichung angemessene Verfahren auszuwählen und anzuwenden und diese im Laufe des Prozesses zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Die Schülerin hält auch einen längeren Arbeitsprozess konzentriert durch, sie ist in der Lage zu kooperieren und gegebenenfalls aktiv und gezielt Beratung aufzusuchen. Es bedarf also kognitiver, strategischer, reflexiver, methodischer und sozialer Kompetenzen. Selbständiges Lernen ist damit ein anspruchsvolles und vielschichtiges Ziel." (Bohl 2006, S. 17)

Prüfungen finden hier *während* des Prozesses und *nach* diesem statt ("Ablauffeedback" und "Resultatfeedback"), sie dienen vor allem der Regulation der Handlung. Der Soll-Ist-Abgleich ist hier zunächst kein Urteil über den Handelnden, sondern über die Handlung: Er ist sachimmanent und auf den Erfolg der konkreten Handlung gerichtet. Hierin liegt das motivierende Potenzial von Prüfungen, der Grund, warum sich Lernende Kontrollprozesse *wünschen*: Der Soll-Ist-Vergleich meldet Erfolge zurück, die bestätigend wirken und deckt gleichzeitig Potenziale auf, die strukturierende Wegweiser für folgendes Handeln sein können. Der externe Handlungsfortschritt und dessen subjektive kognitive Modellierung bilden sich zunehmend gegenseitig ab, wie auch die Arbeitspädagogik Kerchensteiners formuliert (hier in der Darstellung von Walter):

"Die ständige Überprüfung des eigenen Werkes mit dem Ziel der sachgemäßen Vollendung ist zugleich die ständige Prüfung des eigenen, in der eigenen Arbeit sich ausdrückenden geistigen Wachstums. Damit wird die Selbstprüfung des arbeitenden Schülers zum Mittel seiner Selbsterziehung zur 'Sachlichkeit'." (Walter 1996, S. 37)

Mit dem Ziel *selbständigen* Lernens sollten Prüfungen in diesem Sinne bestenfalls *Selbstbeurteilungen* sein, kritisch-reflexive Auseinandersetzungen mit der eigenen Leistung als diagnostischer Ausgangspunkt für weiteres Handeln. Die Selbständigkeit ist jedoch Ziel, nicht Ausgangspunkt der Lernenden. Sie muss sich entwickeln, wobei die Berufsschule ihrem Auftrag gemäß unterstützen soll. Erhöhte Selbständigkeit und selbstverantwortliches Lernen und Arbeiten gehören auch zu den expliziten Anliegen der Wirtschaft an die KfBM-Neuordnung, vollständige Handlungen werden also von allen Seiten gefordert.

Das Modell der vollständigen (Lern-)Handlung ist im Sinne der Kompetenzentwicklung schließlich kein *lineares*, sondern ein *zirkuläres* Modell, mit dem Ziel, die Selbständigkeit der Lernenden in jeder Phase zu steigern, schrittweise von Durchlauf zu Durchlauf des

Handlungskreises. So stünde idealerweise eine gemeinsame Prüfung und Beurteilung als Einstiegsdiagnose am Anfang eines Bildungsgangs, an dem die Lernenden noch stark auf die 'Experten'-Meinung der Lehrenden angewiesen sind. Bis zum Ende des Bildungsgangs sollten Lernende soweit selbst zu Experten des eigenen Lernens geworden sein, dass sie in der Lage sind, sich ohne Unterstützung kritisch selbst zu beurteilen und eigene realistische Wachstumsziele zu formulieren. Eine derartige Unabhängigkeit von externen Beurteilungen würde eine externe Abschlussprüfung aus pädagogisch-diagnostischer Sicht obsolet machen. Im Umkehrschluss kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung bei keinem Menschen ausschließen lässt. Diese Diskrepanz bietet wiederum Bildungspotenziale. So kommt bspw. Zielinski zu dem Schluss:

"Der pädagogische Sinn von Prüfungen kann nur darin bestehen, daß der Prüfling die in der lernenden Situation durch Selbstkontrolle erfahrene Kompetenz in der Bewährungssituation der Prüfung einer Fremdkontrolle zur Messung und Wertung unterzieht." (Zielinski 1981, S. 660)

Über die Legitimation einer Fremdwahrnehmung zeigt sich jedoch ein weiteres Problem, im Spannungsfeld von *Subjektivität* und *Objektivität*:

"Desweiteren erscheint es vielen als pädagogisch paradox, daß ausgerechnet zentralisierte und standardisierte Prüfungen als 'gerecht' bezeichnet werden. Gerade durch übermäßig standardisierte und schematisierte Prüfungen würden Ungerechtigkeiten im Sinne nicht-objektiver Beurteilung unausweichlich, weil das zu beurteilende Objekt in seiner je spezifischen Individualität, in Bezug auf erhaltene Lerngelegenheiten und -bedingungen in pädagogisch unverantwortlicher Weise unberücksichtigt bleibe. Objektive Prüfungen hätten gerade die Individualität des einzelnen prioritär zu berücksichtigen." (Walter 1996, S. 109)

Es deuten sich zwei gegensätzliche Interpretationen von 'Objektivität' an. Soll Objektivität als Grundlage für eine gerechte, nicht subjektiv verzerrte Beurteilung verstanden werden, so gilt:

"Ein objektives Urteil ist ein Urteil, dessen Inhalt ausschließlich durch das Objekt und durch nichts anderes bestimmt wird." (Schröder 1974, S. 63)

Streng genommen schließt eine solche Definition Fremdbeurteilungen vollständig aus. Eine kritische, reflektierte Selbstbeurteilung wäre dann die objektivste Form der Prüfung. Je nach der Enge der Definition von 'Objekt' wäre nicht einmal dies zulässig, da der sich selbst beurteilende Mensch kein Objekt, sondern zumindest in der psychologischen Spaltung des 'Sichselbst-Betrachtens' auch Subjekt ist. In der Objektivierung im zweiten Sinne wird der Mensch schließlich nach der Logik unbelebter, statischer Dinge beurteilt, ganz in der Tradition der Industrialisierung und der frühen Psychometrik. Der Mensch wird nach naturwissen-

schaftlich-objektiven Prinzipien bewertet statt nach geisteswissenschaftlich-subjektiven. Der Schutz vor subjektiver Verzerrung durch objektive Prüfungen ist letztlich ein irreführendes Argument, da hinter vermeintlich objektiven Tests ebenfalls Menschen agieren, die nach letztlich subjektiven Kriterien Aufgaben erstellen und Prüfungen abhalten. Dennoch scheint es unausweichlich, dass Prüfungen im Bildungssystem über das Subjekt hinaus verallgemeinerbare Kriterien verfolgen, wie Ingenkamp und Lissmann verdeutlichen und bereits in Abschnitt 2.1 vorgegriffen wurde:

"Wenn ein Jugendlicher sich von seinem Klavierlehrer falsch beurteilt und unangemessen behandelt fühlt, dann wird er - sofern die Eltern sich seiner Einschätzung anschließen - im Allgemeinen den Lehrer wechseln. Bei so informellen Unterrichtsveranstaltungen ist die Sicherung diagnostischer Gütekriterien durch Ausbildungsregelungen, Prüfungsvorschriften und Aufsichtsbehörden nicht üblich. Wenn im heutigen Schulunterricht nicht mehr so informell vorgegangen werden kann und bei Beurteilungen die Gütekriterien der Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit beachtet werden müssen, so liegt das nicht daran, dass der Unterricht heute inhumaner, leistungsorientierter oder unpersönlicher ist, sondern daran, dass er Pflichtunterricht und »Massen«-Unterricht ist, der zu Berechtigungen führt. Das macht eine stärkere Regelung notwendig, auch um Willkür und Protektion zu verringern." (Ingenkamp und Lissmann 2008, S. 21)

Wenn Schule verpflichtend und alternativlos ist, braucht sie auch 'faire' Gütekriterien. Gleiches gilt für standardisierte und somit quasi-verpflichtende Prüfungen wie die Ausbildungsabschlussprüfungen, deren Eingriff in die Berufsfreiheit wie oben erwähnt besondere Absicherung fordert. Inwieweit es jedoch möglich ist, eine statisch gültige Aussage über ein dynamisches Wesen zu treffen, ist fraglich. Werden auf den Menschen die gleichen Kriterien angebracht wie auf leblose Gegenstände, so wird er auf deren Niveau der Eigenständigkeit reduziert und verfügbar gemacht. Nach Foerster sind daher Prüfungen und Tests, zugespitzt,

"...Instrumente, um ein Maß der Trivialisierung festzulegen. Ein hervorragendes Testergebnis verweist auf vollkommene Trivialisierung: der Schüler ist völlig vorhersagbar und darf daher in die Gesellschaft entlassen werden⁴¹" (Foerster 1985, S. 13).

Es scheint erneut durch, dass Prüfungen sich zwar über Vergleichbarkeit und Gerechtigkeit legitimieren wollen, mit der Prämisse, dass der Mensch 'vergleichbar' sei jedoch zu einer Trivialisierung neigen, die sich bis hin zur Verfügung und Beherrschung des Menschen pervertiert.

⁴¹ In diesem Sinne erleben wir nicht-perfekte Ergebnisse durchaus als tröstend.

Für eine rein *pädagogische* Diagnostik ist das Streben nach 'objektiven' Prüfungen somit völlig kontraproduktiv: Es vernachlässigt das sich bildende Subjekt und definiert es letztlich über einen Wettbewerb, in dem es nur gewinnen kann, wenn es sich seiner persönlichen Bildung partiell entsagt. Dennoch sind Prüfungen für die Ermächtigung des Einzelnen unausweichlich, da sie einen Flaschenhals sozialer Auslese markieren. Das Problem der *Selektion* ist mit diagnostischen Überlegungen bisher nicht gelöst. Es wäre nun denkbar, voll und kompromisslos auf die Emanzipation des Einzelnen zu setzen, bis dieser zu einer gesellschaftlich funktionalen *Selbstselektion* imstande ist. Das würde jedoch einen utopischen Grad an kollektiver Selbstreflexion und die Abwesenheit jeden Opportunismus voraussetzen. Eine Selektion durch Experten ist letztlich nicht zu vermeiden. Um diese jedoch 'gerecht', also nicht durch subjektive Autoritäten verzerrt, zu gestalten, kann nicht der erneute Rückgriff auf das Argument 'objektiver' Tests ausreichen. Vielmehr ist ein Expertenvotum so zu gestalten, dass es *kritisch-intersubjektiv* ist, also demokratisch in dem Sinne, dass Vertreter entgegengesetzter Interessen gemeinsam ein reflektiertes Votum aushandeln müssen. Mit den paritätisch besetzten Prüfungsausschüssen der Kammern ist hier tatsächlich ein Grundstein gelegt, den es dringend zu stärken gilt, insbesondere gegenüber der überregionalen Aufgabenersteller. In diesem Sinne ist auch der Anteil beobachtender und mündlicher Prüfungssituationen gegenüber schriftlichen auszubauen.

Eine gesellschaftliche Notwendigkeit der Selektion zu bedienen muss und darf jedoch nicht bedeuten, der Abschlussprüfung jeden diagnostischen Anspruch zu entziehen. Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass zur Erhöhung des Gebrauchswerts die Handlungsprodukte der Prüfungen nutzbar gemacht werden müssten. Hierin liegt auch ein diagnostisches Anliegen: Pädagogisch verwertbar wäre eine *inhaltliche Rückmeldung* durch Prüfungen.

"Daß dem einzelnen Schüler entsprechende Information und somit Rückmeldung seines Lernerfolgs zugeht, wird bei diesem Verfahren allenfalls formal gesichert. Hinzukommen müßte jedoch eine inhaltliche Absicherung dieser Rückmeldungsfunktion. Diese bestünde darin, die Aussagen so konkret zu formulieren, daß sie vom Lernenden verstanden und in eigenes Handeln umgesetzt werden können." (Flehsig 1977, S. 639)

Mit dem oben bereits erwähnten regelmäßigen Verschluss der Prüfungsunterlagen ist dies nicht mal formal gegeben. Eine Aufbereitung der Prüfungsergebnisse für weitere Entwicklungsimpulse wird nicht gewährleistet. Dabei könnte gerade eine gestreckte Abschlussprüfung wie die der KfBM-Ausbildung genutzt werden, um formativ auf die Kompetenzent-

wicklung einzuwirken. Dieses Potenzial verschenkt sie nach derzeitiger Ausgestaltung zusätzlich dadurch, dass die im ersten Teil abgedeckten Bereiche nicht erneut geprüft werden:

"Unter der Maßgabe der Prüfungsökonomie sollen im Mittelpunkt des ersten Teils der Abschlussprüfung bevorzugt solche Kompetenzen stehen, die sich zu diesem Prüfungszeitpunkt bereits abschließend prüfen lassen. Ungeachtet dessen, dass Kompetenzen kaum jemals abschließend entwickelt sind, werden diese Kompetenzen dann im zweiten Teil nicht erneut bzw. auf einem höheren Komplexitätsgrad geprüft. Entwicklungsfortschritte und -potenziale lassen sich so aber nicht in wünschenswerter Weise erkennen." (Ebbinghaus 2005, S. 8)

Es handelt sich also beim ersten Teil der gestreckten Abschlussprüfung um eine summative Prüfung, die keinen Anreiz für eine Entwicklung innerhalb der abgeprüften Bereiche setzt. Gerade vor dem Hintergrund der Befähigung zu lebenslangem Lernen sollten diese Zustände dringend geändert werden.

Bisher lag der Fokus auf formalen Aspekten pädagogischer Diagnostik. Lerndiagnostik bezieht sich jedoch auf bestimmte Lernprozesse und es liegt nahe, dass auch unabhängig von der formalen Gestaltung inhaltliche Wechselwirkungen zwischen Diagnostik und Lernprozessen stattfinden.

5.3.2 Zur Passung von Lernhandeln und Lerndiagnostik

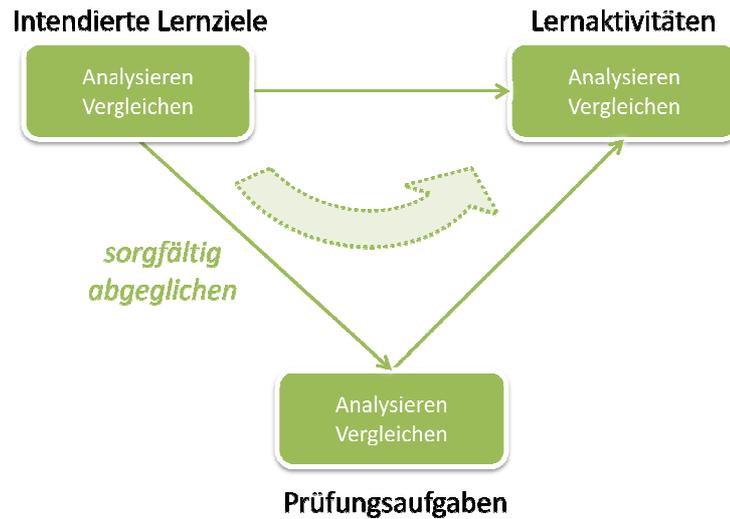
Oben wurde gezeigt, dass Flechsig für Prüfungen mit Auslesefunktion weit streuende Aufgaben empfiehlt, während für eine lerndiagnostische Funktion die Entsprechung von Prüfungsaufgabe und Lernsequenz im Vordergrund steht. Hier wird ein Unterschied zwischen *normorientierten* und *kriteriumsorientierten* Tests sichtbar (vgl. z.B. Ingenkamp und Lissmann 2008, S. 156ff.). Die normorientierte Testtheorie ging maßgeblich aus der differentiellen Psychologie hervor und zielt auf eine "bestmögliche Diskriminierung zwischen Individuen bzgl. einer definierten Eigenschaft" (Walter 1996, S. 102). Ein Beispiel hierfür sind klassische IQ-Tests, bei denen die Leistung des Getesteten den Leistungen einer Bezugsgruppe gegenübergestellt wird. Der Test wird dafür so kalibriert, dass sich das Leistungsspektrum als Normalverteilung mit einer stabilen Standardabweichung skalieren lässt (vgl. Ingenkamp und Lissmann 2008, S. 63ff.). Im Erkenntnisinteresse liegen hier Abweichungen von der Norm einer Bezugsgruppe.

Kriteriumsorientierte Tests hingegen messen die Leistung des Einzelnen nicht in Bezug zu einer Gruppe, sondern in Bezug auf die Erfüllung eines Sachziels. Nach Biggs und Tang (2011, S. 98) entspricht dies der natürlichen Lernerfolgskontrolle, wie sie im Alltag praktiziert wird. Als Beispiel hierfür geben sie an, dass eine Mutter ihr Kind beim Lernen des

Schuhezubindens nicht danach beurteilt, wie das Nachbarskind sich die Schuhe bindet, sondern lediglich danach, ob die Schuhe erfolgreich gebunden werden⁴². Lernaktivität und Erfolgskontrolle fallen hier idealerweise aufeinander, was Biggs und Tang als Modell für institutionalisierte Lernprozesse übernehmen wollen.

Ihr entsprechendes Konzept nennt sich "Constructive Alignment" (ebd., S. 97). "Constructive" zeigt ihren Bezug zum konstruktivistischen Lernverständnis, dass Lernende Wissen durch eigenes Handeln erzeugen. "Alignment" bezieht sich auf das curriculumtheoretische Prinzip, Lehrintentionen, Schüleraktivitäten und Erfolgskontrollen qualitativ abzugleichen, denn "zwischen einer fundierten Bewertung und einem anspruchsvollen Unterricht besteht ein enges Passungsverhältnis" (Bohl 2006, S. 12). In dieser Wechselwirkung werden Prüfungen bzw. Lernstandserhebungen zu integralen Bestandteilen der curricularen Entwicklung. Anspruchsvolle Lernergebnisse können demnach nur durch anspruchsvolle Lernaktivitäten erreicht werden und müssen Anreize durch anspruchsvolle Prüfungsanforderungen erhalten. 'Anspruchsvoll' bezieht sich hierbei auf die kognitive, affektive und psychomotorische Komplexität, wie sie bspw. in Blooms Lernzieltaxonomie (vgl. Bloom 1984) oder in Biggs SOLO-Taxonomie dargestellt wird ("Structure of the Observed Learning Outcome"; vgl. Biggs und Collis 1982). Anspruchsvoll ist demnach nicht ein *Gegenstand*, sondern die *Handlung*, die an ihm vollzogen wird, ausgedrückt durch Verben als Operatoren. Eben diese Verben gilt es auszurichten. Brabrand (2007, S. 5) illustriert einen derart ausgerichteten Lehrgang ("aligned course") so:

⁴² So charmant dieses Beispiel auch ist, möchten wir gegenhalten, dass Eltern sich durchaus daran orientieren, 'wann ihre Kinder was können sollten' - 'altersgemäße Entwicklung' bezieht sich schließlich auf die Bezugsgruppe Gleichaltriger. Normorientierte Beurteilungen sind in gesellschaftlichen Zielprojektionen tief kulturell verankert, wie im Konzept der Entwicklungsaufgaben beleuchtet wird (vgl. z.B. Hurrelmann 2006, S. 35).

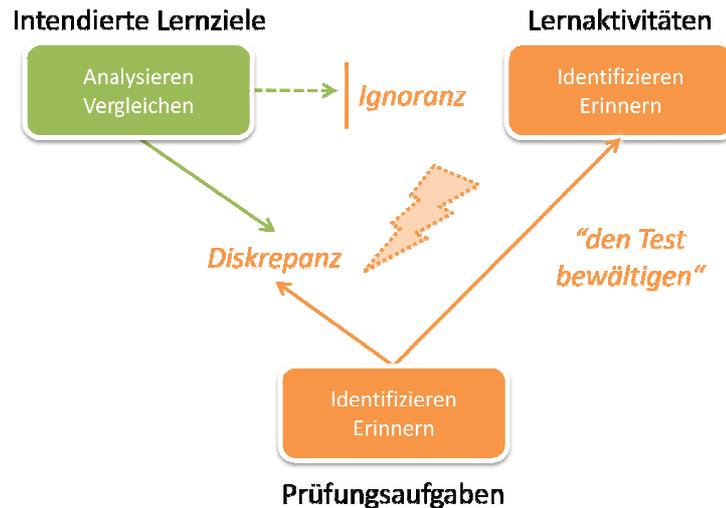


Ausgerichteter Lehrgang nach Biggs (Brabrand 2007, S. 5)

Zur Gestaltung eines ausgerichteten Lehrgangs geben Biggs und Tang ein prototypisches Schema an:

1. Beschreibung der *intendierten Lernziele* über Verben (Lernaktivitäten) und deren Objekte (Lerninhalte), Spezifizierung des Kontexts und der erwarteten Standards;
2. Gestaltung von Lernumgebungen, die *Lehr-Lernaktivitäten* mit Bezug auf diese Verben ermöglichen;
3. Einsatz von *Prüfungsaufgaben*, die sich ebenfalls nach diesen Verben richten;
4. Überführung der darin gewonnenen Urteile in standardisierte Benotungskriterien. (vgl. Biggs und Tang 2011, S. 100)

Wenn sich die Verben der drei Strukturelemente hingegen nicht decken, erleben Lernende eine Diskrepanz. Sie orientieren sich dann nicht mehr an den Intentionen der Lehrenden, sondern an den für sie sichtbaren Lernerfolgskriterien (vgl. ebd., S. 99). Entsprechend illustriert Brabrand (2007, S. 5) einen nicht-ausgerichteten Lehrgang ("*unaligned course*"):



Nicht-ausgerichteter Lehrgang nach Biggs (Brabrand 2007, S. 5)

Für einen idealtypisch konstruktiv ausgerichteten Lehrgang setzt das grafische Schema Pfeile voraus, die *von den Lehrenden ausgehend* auf die Prüfung weisen. Nach Biggs und Tang müssen Lehrkräfte ein besonderes Augenmerk auf die *Gestaltung* von Prüfungen legen. Hierunter liegt die Annahme, dass sie Gestaltungsmacht *haben*, was bei externen Prüfungen wie denen der Kammern jedoch nicht gegeben ist. Hier haben Lehrkräfte nur eine sehr indirekte und eingeschränkte Wirkungsmacht. Die Abschlussprüfungen der Kammern weisen darüber hinaus einige formale Merkmale auf, die Biggs und Tang zu definitiv kontraproduktiven Faktoren für die Umsetzung von "Constructive Alignment" zählen (ebd., S. 313ff.), z.B.

- *Administrative Prioritäten* (gegeben durch den rechtlich verankerten Verwaltungsakt)
- *Quantitative Mentalität* (gegeben durch Standardisierungsstreben und Prüfungsökonomie, z.B. computerbasierte Auswertung) und
- *Beaufsichtigte Einzelprüfungen* (gegeben, vgl. die o.g. "Vereinsamung und Sprachlosigkeit" nach Walter).

Erscheint die Abschlussprüfung als externer, gesetzter Faktor, so bleiben den Lehrenden nur eingeschränkte Möglichkeiten, einen ausgerichteten Lehrgang zu gestalten. Die Prüfung wird in dieser Logik zur unabhängigen Variable, das Lehrhandeln zur abhängigen. Ein Anpassen der Lehr- und Lernaktivitäten an das Aktionsniveau der Prüfung ist in dieser Hinsicht systemstabilisierendes Handeln, es ist indirekt der Konsistenz des Lehrgangs verpflichtet. Damit setzt die Abschlussprüfung den Maximalstandard der Qualität von Lernaktivitäten: Die Ausführung von Handlungen, die komplexer sind, als es die Taxonomiestufe der

Abschlussprüfung fordert, erfährt keine externe Belohnung. Anreize für anspruchsvollere Handlungen müssen aus anderen Quellen kommen und stark genug sein, um gegen die mächtigen Reize der Abschlussprüfung anzukommen.

Solange dem Zeugnis der Berufsschule der geringere Wert gegenüber der Kammerprüfung beigemessen wird, wie oben dargestellt, lässt sich die Gestaltungsfreiheit schulischer Lernstandserhebungen nur eingeschränkt zur Regulation der Anreize der Kammerprüfung einsetzen. Ein Lösungsansatz läge in der Anrechnung schulischer Leistungen auf das Abschlussergebnis der Kammerprüfung. Dadurch würde neben der höheren Gestaltungsfreiheit im Sinne des "Constructive Alignment" auch formal der Stellenwert der Berufsschule im dualen System gestärkt und prüfungsökonomisch das gesamte System entlastet, da die Schulen keinen Mehraufwand über ihre üblichen Lernstandserhebungen hinaus hätten und die Kammerprüfung inhaltlich und administrativ komprimiert würde. Für eine erste konkrete Erprobung in der KfBM-Ausbildung würde sich bspw. der vergleichsweise überschaubare vierte Prüfungsbereich 'Wirtschafts- und Sozialkunde' anbieten. Ein Konzeptvorschlag hierzu wäre ein Desiderat für weitere Forschung.

Mit diesem Abschnitt wurde Lerndiagnose als Element curricularer Entwicklung verortet und ein Einfluss von Prüfungen auf curriculare Entscheidungen identifiziert. Der nächste Abschnitt vertieft diesen Zugang und schlägt die Brücke zwischen curricularen und bildungssoziologischen Aspekten über den mehrdeutigen Begriff des 'heimlichen Lehrplans'.

5.4 Curriculumtheorie und Prüfungen als heimliche Lehrpläne

Im vorigen Abschnitt wurden zwei mögliche Herkünfte von Lernzielen angedeutet: Die erste lag im Gestaltungsraum der *Lehrenden*, die anschließend Lehr-Lernaktivitäten und Lernerfolgskontrollen an ihren intendierten Lernzielen ausrichten. Die zweite lag in der Ableitung aus extern gesetzten Prüfungsaufgaben. Lernziele und Lehr-Lernaktivitäten werden in diesem Fall den externen Vorgaben angeglichen, um einen konsistenten Lehrgang zu gewährleisten. Diese Perspektive muss erweitert werden, denn Lernziele werden in beiden Fällen maßgeblich von *curricularen Vorgaben* beeinflusst.

Curricula sind, vereinfacht eingedeutscht, Lehrpläne; strukturierte Konzepte zu Ziel, Inhalt und Ablauf von Unterricht. Curriculare Entscheidungen gehören somit zu den Grunddilemmata der Didaktik, insbesondere bezogen auf den Begründungszusammenhang:

"Wenn es durch Lehren und Lernen (Didaktik) möglich erscheint, Sachwissen und erwünschte Verhaltensweisen zu produzieren, wie begründe ich dann das

notwendige Wissen und die notwendigen Tugenden, die gelehrt und gelernt werden sollen?" (Reich 1983, S. 139)

Die Norm- und Legitimationsfrage stellt sich jedoch nicht nur durch das 'warum' curricularer Entscheidungen, sondern besonders durch das 'wer': 'Wer' über Lehrpläne entscheidet, beeinflusst die Entwicklung der Lernenden. Gesellschaftlich verpflichtete Lehrpläne, wie die einer Pflichtschule, erhalten so gesellschaftliche Gestaltungsmacht. Eine ideologiekritische Curriculumtheorie muss sich daher fragen:

"Durch welche Methoden systematisch objektivierender Ermittlung und gesellschaftlicher Organisation können Curriculumentscheidungen so vorbereitet werden, daß sie aus 'Beliebigkeit', aus pädagogischem oder politischem Dezisionismus heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens gehoben werden?" (Robinson 1975 [1967], S. 31)

Auf eine Unterscheidung der Legitimität von Curricula nach Prozess und Ergebnis weist auch Rülcker hin:

Die Legitimationsbasis von Curricula soll ein systematisch zu erzeugender Konsens sein. Wessen 'Konsens' ist aber gemeint, der der Hersteller oder der der Benutzer? (Rülcker 1976, S. 33)

Aufgrund des gesellschaftlichen Einflusses scheint es durchaus legitim, curriculare Entscheidungen in demokratische, staatlich verantwortete Prozesse zu legen. In der Entscheidungsmacht des Staates liegt jedoch gleichzeitig die Gefahr des "politischen Dezisionismus":

"Die Lehrplangestaltung nahm recht früh der Staat in seine Hände, um seinen *Herrschaftsbestand zu sichern*. Daraus konnte in Deutschland langfristig jene Entgegensetzung entspringen, die wir heute verzeichnen: Je mehr staatliche Kontrolle die Lehrplanfrage dominiert, um so weniger kann die Didaktik diese als von ihr zu verwaltenden Teil ansehen. Je weniger sie dies allerdings kann, um so weniger läßt sie sich als kritische Wissenschaft im Sinne kritischen Handelns entwickeln, sie wird eher zur *Sachwalterin* vorausgesetzter (staatlich regulierter) Zwecke, die sie mit *technischem Interesse* umzusetzen sucht." (Reich 1983, S. 140; eig. Hervorh.)

Vor diesem Hintergrund ist erneut darauf hinzuweisen, dass der erhöhte curriculare Entscheidungsraum der Lehrenden im Lernfeldkonzept deren pädagogische Professionalität bekräftigt und einem entfremdenden Dualismus von 'Didaktik' und 'Curriculum' entgegenwirkt. Lehrende können zu einem gewissen Grad selbst zwischen unterschiedlichen curriculumtheoretischen Strategien wählen, bspw. der Orientierung auf Fachwissenschaften oder auf Lebenssituationen der Lernenden. Dennoch ist die duale Berufsausbildung weiterhin staatlichen Ordnungsgrundlagen verpflichtet, für die KfBM-Ausbildung namentlich dem Rahmenlehrplan und der Ausbildungsordnung. Der Gestaltungsspielraum der Lehrenden bei der

Formulierung von Lernzielen wird durch die Auslegung der verpflichtenden Ordnungsmittel begrenzt. Die positive Kehrseite dieser Einschränkung ist Orientierung: Rahmenlehrpläne geben zumindest eine grobe Struktur, Lehrende tragen nicht die absolutistische pädagogische Verantwortung. Sie können sich auf einen verbindlichen Rahmen beziehen und werden dadurch entlastet.

Eine umfassende curriculumtheoretische Betrachtung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, hier soll diese Perspektive zunächst auf die unterschiedlichen Impulse offizieller und inoffizieller curricularer Rahmeneinflüsse deuten. Neben den offiziellen Lehrplänen bestehen schließlich weitere Einflüsse auf die Gestaltung von Lernzielen und Unterricht, die als inoffizielle Lehrpläne oder, nach Euler und Hahn, als "heimliche Curricula" bezeichnet werden können (2004, S. 477ff.). Neben Schulbüchern zählen sie hierzu insbesondere die Abschlussprüfungen und fassen zusammen:

"Abschlussprüfungen werden insbesondere dann zu einem wesentlichen Rahmeneinfluss für den Lehrenden, wenn sie nicht von ihm selbst konzipiert werden. In einem solchen Fall spannt die Prüfung eine enorme Breite an potenziell prüfungsrelevanten Inhalten auf, die auf die Prüfungsvorbereitung insofern ausstrahlt, als dass seitens der Lehrenden zunächst die Erschließung der inhaltlichen Breite angestrebt wird und eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten auf einem höheren kognitiven Niveau leidet." (Euler und Hahn 2004, S. 499f.)

Diese Zusammenfassung unterstützt die bisherigen Ausführungen und deutet darüber hinaus an, dass Abschlussprüfungen und ihre Prüfungskataloge letztendlich nur eine *scheinbare* inhaltliche Orientierung geben. Durch die undifferenzierte Breite potenziell prüfungsrelevanter Inhalte wird keine Aussage über Struktur, sinnvolle Akzente, taxonomische Tiefe, Begründungszusammenhänge oder in Verben ausgedrückte Lernaktivitäten getroffen. Ausschließlich an Inhalten orientiert können sie daher kaum als 'Curriculum' gelten. Curricular betrachtet sind Prüfungskataloge *desorientierend*.

Aus einem weiteren Grund ist die Klassifizierung als 'heimlicher Lehrplan' von Euler und Hahn unzureichend. Wie sie selbst anmerken, verweist der Begriff des 'heimlichen Lehrplans' bzw. 'Hidden Curriculum' in seiner ursprünglichen Bedeutung auf ein *schulsoziologisches* Konzept (vgl. ebd., S. 552). Neben offiziellen Lernzielen zeichnet sich schulisches Lernen durch eine spezielle Form des "sozialen Trainings", besonders in Form von Modelllernen aus (Green 1976, S. 446). Als Begründer des Begriffs 'Hidden Curriculum' gilt vor allem Jackson, der spezifische Fähigkeiten ermittelte, die implizit durch Schule belohnt und so trainiert werden, bspw. ruhiges Warten, Zurückhaltung zeigen, Arbeiten vollenden, Gründlichkeit, Pünktlichkeit etc. (vgl. Jackson 1968, S. 10ff.; eig. Übers.). Hierbei handelt es

sich zunächst um Werte, die durchaus pädagogisch legitimiert werden können. Das 'Heimliche' des heimlichen Lehrplans bezieht sich dann nicht auf eine aktive *Verheimlichung* (diese sei für die Übermittlung pädagogisch legitimierbarer Werte nicht notwendig), sondern auf die zweite Bedeutung des englischen 'hidden', auf das Verborgene im Sinne des Latenten, nicht Expliziten⁴³. Durch die transparente Formulierung von Selbst- und Sozialkompetenzen können solche legitimen Aspekte explizit gemacht werden (hier sei an das obige Beispiel entsprechender Kompetenzdimensionen für KfBM im Projekt KaBueNet erinnert). Als Lernziele formuliert lassen sich vormals latente Sozialisierungsfunktionen von Schule schließlich professionell-pädagogisch betrachten.

Eine Interpretation heimlicher Lehrpläne im Sinne der *schützenden Verschleierung* ist jedoch auch möglich. So widmeten sich bspw. die Wirtschaftswissenschaftler Bowles und Gintis (1976) den hegemoniellen Funktionen von Schule aus einer marxistischen Perspektive⁴⁴. Sie argumentierten, dass formale und heimliche Lehrpläne der Reproduktion sozialer Verhältnisse zur Sicherung des ausbeutenden Kapitalismus strukturell dienen, bspw. durch Wettbewerb, bürokratische Autorität und hierarchische sowie fragmentarisch-entfremdende Arbeitsteilung (vgl. Margolis et al. 2001, S. 7f.). Auch Illich betrachtete verborgene Curricula als ideologisch verschleiernd:

"Ihre Zugkraft als Ursprung und Hort eines sozialen Mythos gewinnt die Schule in erster Linie dadurch, daß sie 'Bildung' als rituelles Spiel eines stufenweisen Aufrückens in einer hierarchischen Ordnung inszeniert." (Illich 2013, S. 71)

Kriterium des Aufrückens ist jedoch nicht 'Bildung', sondern als solche verschleierte Produktivität. So schließt auch Fend aus der

"sozialgeschichtliche[n] Analyse des Aufwachsens in vormodernen und modernen Gesellschaften [...], dass die Schule als Stätte des Leistungstrainings das Kernmerkmal der Schule in der Moderne ist" (Fend 2009, S. 103).

Dieser Leistungsbegriff entspricht im Kapitalismus jedoch nicht einer tatsächlichen subjektbezogenen Produktivität, sondern der *Verfügbarkeit* subjektiver Arbeitskraft als *Produktionsfaktor* für betriebliche Zwecke. In diesem Sinne betrachtet Illich auch das Prüfungs- und Zeugniswesen als "eine Art von Marktmanipulation" (Illich 2013, S. 35): Nicht die *Fähigsten* werden mit Berechtigungen für den Arbeitsmarkt ausgezeichnet, sondern die *sozial Ange-*

⁴³ Vgl. zur sprachlichen Unterscheidung im Englischen Margolis et al. (2001).

⁴⁴ In einer späteren Überarbeitung relativieren Bowles und Gintis ihren Standpunkt dahingehend, dass Schule unabhängig vom Kapitalismus implizit reproduzierend wirkt: Im Modelllernen zwischen Eltern, Lehrern und Mitschülern (stellvertretend: deren Eltern) glättet sich das Verhalten der Schüler in Bezug auf die 'herrschende' Generation (vgl. Bowles und Gintis 2001, S. 20).

passtesten, womit die hegemoniale Struktur (hier abermals die kapitalistische) erhalten bleibt. Da hier verfügende Herrschaftsstrukturen wirken, müssen diese Sozialisierungsprozesse implizit, also 'heimlich' bleiben, um die Gegenwehr der Subalternen zu verhindern.

Dieser Blick auf heimliche Lehrpläne lässt sich auch auf Abschlussprüfungen der beruflichen Bildung lenken. Wie oben gezeigt lässt sich annehmen, dass Prüfungen das Lernen *vor*, *während* und *nach* der eigentlichen Prüfungssituation strukturell beeinflussen. Durch die Existenz einer Prüfung wird anders gelernt als ohne diese, es müsste also betrachtet werden, welche Lerngelegenheiten *exklusiv und implizit* durch Prüfungen entstehen, vereinfacht ausgedrückt: nicht das, was *für* eine Prüfung gelernt wird (Inhalte und Verhaltensweisen, die expliziter Gegenstand der Prüfung sind), sondern das, was *durch* sie gelernt wird (Erkenntnisse und Verhaltensweisen, die sich aus der Vorbereitung, Bewältigung und Reflexion der Prüfung ergeben), gewissermaßen ein implizites *Methodenlernen*.

So führt allein das Wissen um eine Prüfung ökonomische Kriterien ins Lernen ein: Lernphasen müssen auf einen Prüfungstermin hin unter zeitlicher Restriktion organisiert werden und stehen in Konkurrenz zu anderen Tätigkeiten, Informationen werden auf ihre Verwertbarkeit für die Prüfung hin bewertet (es sei an den Tauschwert des Wissens erinnert) und je nach dem, welche Bedeutung dem Prüfungsergebnis zukommt, erscheinen womöglich zusätzliche Investitionen lohnenswert (z.B. in zusätzliche Übungsmaterialien und Vorbereitungskurse). In der Auseinandersetzung mit diesen Restriktionen entstehen dann Lerngelegenheiten für selbstorganisatorische und lernökonomische Kompetenzen. In der Prüfungssituation selbst wird individuelle Leistung unter Stress und Zeitdruck erlebbar. Die Reflexion des Prüfungsergebnisses gibt schließlich Lerngelegenheiten zur Entwicklung von Kritikfähigkeit (es sei an den Abgleich von Selbst- und Fremdbeurteilung erinnert). Der Prüfling kann sich zu dieser Fremdbeurteilung positionieren, den Grad seiner Identifikation mit ihr bestimmen, eigenes und fremdes Verhalten kritisch prüfen und Faktoren identifizieren, die das Prüfungsergebnis beeinflusst haben.

Zusammengefasst bieten Prüfungen insbesondere die Gelegenheit, *Lernen nach fremden Kriterien* zu erfahren, Leistung unter erschwerten Rahmenbedingungen zu erbringen und sich zu Fremdbeurteilungen zu positionieren. Damit ist prüfungsimmanentes Lernen in gewisser Weise exemplarisch für Wertschöpfungsprozesse in einer Wissensökonomie: Informationen und Verhalten werden im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit, ihre Nachfrage beurteilt. Die Prüfungssituation ist ein Tauschakt, der nur ein kurzes Zeitfenster anbietet, um die nachgefragten Informationen möglichst wirksam zu übergeben. Im Gegenzug erhält der

Prüfling eine Beurteilung, ein Zertifikat als verwertbares Symbol, als Währung, durch die neue Transaktionen ermöglicht oder vereinfacht werden. Solange solche Prozesse exemplarisch für die sozioökonomische Realität sind, können sie durchaus als bildende Momente genutzt werden. Entscheidend ist hierfür jedoch die Hebung dieser Prozesse aus der Anonymität: Finden sie lediglich unbewusst statt, so sind sie 'heimliches' Curriculum, gewollte aber verschleierte Verhaltenssteuerung, Verfügung, Manipulation. Nur durch Kommunikation und Reflexion können sie in den Bereich persönlicher, praktischer und politischer Bildung gehoben werden und schließlich kritisiert und gewandelt werden. So muss auch aus einem Zugang über den Begriff des heimlichen Lehrplans die didaktische Konsequenz lauten: Prüfungen *sind* Machtinstrumente. Für einen bildenden Umgang mit Herrschaftsstrukturen müssen Pädagogen Prüfungen als solche Erkennen und zum Gegenstand von Reflexion, Kommunikation und Kritik machen. Andernfalls teilen sie mit ihren Schülern lediglich die Position der Verfügten.

Die Perspektive auf Prüfungen als heimliche Lehrpläne stellt schließlich die Verbindung zwischen Diagnostik, Curriculumtheorie und schulischen Sozialisierungsprozessen her. Dies mündet in den letzten noch offenen theoretischen Zugang, die bildungssoziologische Betrachtung.

5.5 Bildungssoziologischer Zugang

Im bildungstheoretischen Zugang wurde bereits erwähnt,

"...dass Schülerinnen und Schüler in Schulen keinem *anonymen Regelsystem* der Leistungsbeurteilung begegnen. Sie erleben es vielmehr in Handlungsweisen und Deutungsmustern durch Lehrer, durch Eltern und die Mitschülerschaft." (Fend 2009, S. 103; Hervorh. i. Orig.)

Prüfungen sind in diesem Sinne zwar eigenständige Konstrukte, sie werden jedoch erst durch menschliches Handeln 'realisiert'. Ohne konkrete Handlungen wären sie lediglich abstrakte Bezüge, würden letztlich nicht 'existieren'. Hier greift der Begriff der Institution, den bspw. Durkheim und Esser als "soziologischen Tatbestand mit Zwangscharakter" auffassen (Brüsemeyer 2008, S. 24).

"Der Schlüssel für das Verständnis der Vermittlung zwischen individuellem Handeln und sozialen Strukturen oder Systemen besteht in der Konzeption von Institutionen. Versteht man sie als Regelsysteme, die das Ergebnis von sozialen Vereinbarungen oder auch von Machtkonstellationen sind, dann bedeutet Handeln im Namen dieser Institutionen, Regelanwendung zu vollziehen. Institutionelle Akteure handeln dann als Individuen, aber nicht nach persönlichen Zielen

und Bedürfnissen, sondern nach jenen, die im Regelwerk der Institution definiert sind. *Handeln von institutionellen Akteuren ist nach dieser Definition normativ strukturiertes Zusammenhandeln*. Es handeln danach nur individuelle Akteure. Sie tun dies aber im Rahmen der sozialen Ordnung, die Regeln des Handelns enthält." (Fend 2009, S. 153; Hervorh. i. Orig.)

Passend zu diesem Zwangscharakter spricht auch Unger von "kollegialem Zugzwang" (2007, S. 292), wenn sich Lehrende auf Prüfungsvorbereitung versteifen, um nicht im Vergleich an den Prüfungsleistungen ihrer Schüler gemessen zu werden.

Brüsemeister verweist hingegen auf die Genealogie soziologischer Theorien und zeigt auf, dass jenes 'feste' Verständnis von Institutionen als "Tatbestand" nicht alternativlos ist.

"Diese Sichtweise dürfte angemessen sein, wenn Menschen früherer Generationen Regeln entworfen haben, diese externalisieren [...], so dass nachfolgende Generationen mit einem mehr oder weniger festen Regelsatz konfrontiert werden. Dies bedeutet: es gibt Situationen, in denen Institutionen als fix und fertige 'objektive' Gebilde erscheinen, und die scheinbar nur wenig verändert werden können, da ein deutlich überwiegender Teil der Population genau nach dem Muster 'So macht man es - und nicht anders' handelt." (Brüsemeister 2008, S. 30)

Dies ist jedoch nur die *Erscheinungsform* der Institution, ihre Wahrnehmung. Tatsächlich sind Institutionen jedoch von Menschen gemacht und somit prinzipiell von Menschen veränderbar, alternativ zum statischen Modell ließe sich eine "possibilistische Institutionenperspektive" einnehmen:

"Eine Institution enthält immer einen Möglichkeitsraum, es auch anders zu tun." (ebd., S. 33)

Individuen agieren in diesem Möglichkeitsraum, sie wenden die Regeln einer Institution auf unterschiedliche Weise an und formen somit die Institution in gewissem Maße. Brüsemeister schreibt in diesem Sinne über "Re-Interpretation" (2008, S. 33), Fend über "Rekontextualisierung" auf der Mikroebene "der Umsetzung von kulturellen Inhalten im Schulunterricht durch Lehrerinnen und Lehrer" und "der Rezeption durch die Schülerinnen und Schüler" (2009, S. 167). Dabei wird vor allem die Orientierungs- und Sicherheitsfunktion von Prüfungen spürbar, die einer sachlichen, kritischen Position gegenüber Prüfungen hinderlich sein kann:

"Während die einen also »zur Sache« kommen wollen, können sich andere [...] ihr noch nicht zuwenden, weil es für sie auf der psychosozialen Ebene noch Blockaden und Verunsicherungen gibt, z.B. zu wenig Vertrauen, um offen über

»die Sache« sprechen zu können, oder die Sorge, zu den Verlierern zu gehören. Wenn dann noch Termindruck, Vorgaben übergeordneter Instanzen oder ungewohnte Arbeitsmethoden dazukommen, sind Spannungen [...] gar nicht zu vermeiden." (Langmaack 2011, S. 59)

Ist jedoch keine kritisch-sachliche Auseinandersetzung möglich, so werden Institutionen zu strukturellen Grenzen.

Wallace unterscheidet zwei Arten struktureller Limitationen: *ökonomische*, die sich in Ressourcenbeschränkungen äußern, das '*Nicht-Machbare*', sowie *ideologische*, die sich in unbestrittenen Annahmen über die Legitimität existierender sozialer und ökonomischer Ordnungen manifestieren, das '*Undenkbare*' (Wallace 2003, S. 19⁴⁵). Das 'Undenkbare' wird zum Ansatz der Ideologiekritik, das Hinterfragen der Annahmen von Institutionen macht Alternativen erst *denkbar* und im Abgleich mit möglicherweise völlig neuen Ressourcen auch *machbar*. Eine ideologiekritisch-bildungssoziologische Perspektive auf Prüfungen als Institutionen sucht daher nach den Ideen und Annahmen, die Institutionen unterliegen.

Institutionen erwachsen aus einem historischen Kontext, durch den *Prozess der Institutionalisierung* verselbständigen sie sich und verhärten sich gegen Veränderungen der Rahmenbedingungen (vgl. z.B. Berger und Luckmann 2007 [1980]). Praktische Regeln, welche die Initiatoren einer Institution durch konkrete Erfahrungen

"habitualisiert hatten und auch nicht aufschreiben mussten, [werden] nun mit Sekundärmaterial ausstaffiert und stabilisiert - aber dies ist natürlich etwas anderes als das habitualisierte Handeln oder die Praxis, in der die Regel angewandt wird. Die Regel wird nun gleichsam mit 'Stütz-Geschichten' versehen, um Dritten zu verdeutlichen, wie 'richtig' sie war" (Brüsemeister 2008, S. 37).

Die Ausgangssituation der Institution driftet ins Unbewusste. Dies ist jedoch weniger eine Nebenwirkung als eine *Grundfunktion* von Institutionen: Sie sollen Orientierung, Stabilität und Handlungssicherheit unter sich ändernden Bedingungen geben. Wenn sich die Individuen (samt ihrer Werte und Ziele) und die Rahmenbedingungen jedoch zu sehr ändern, können starre Institutionen *kontraproduktiv* werden.

"Unter Kontraproduktivität, also 'zweckwidriger Wertschöpfung', [versteht Illich] die Tatsache, daß jenseits gewisser Schwellen eine Institution die Mehrzahl ihrer Klienten von genau jenem Ziel entfernt, zu dem sie gestaltet und finanziert worden ist." (Illich 2013, S. 12)

⁴⁵ Eig. Übers., im Original: "Structural limits are of two kinds: economic, manifested in resource constraints (the not-do-able); and ideological, manifested in unquestioned assumptions about the legitimacy of the existing social and economic order (the unthinkable)." (Wallace 2003, S. 19)

Während Illich dieses Konzept radikal auf die gesamte Institution Schule und ihr Ziel Bildung anwendet, soll hier die Institution der Abschlussprüfung im Fokus bleiben, die u.a. zum Zweck der Qualitätssicherung der Berufsausbildung gegründet wurde (s.o.). Die bisherigen Ausführungen legen nun nahe, dass veränderte Rahmenbedingungen und ein verändertes Qualitätskonzept einen Verdacht auf Kontraproduktivität der Abschlussprüfung erlauben. Es gilt zu prüfen, welche Ideen und Funktionen der Institution ursächlich zugrundelagen und ob diese noch aktuell sind, bzw. welche Ideologie sich aktuell hinter einer Institution verbirgt. Folgt man den obigen Ausführungen, so haben sich kaufmännische Abschlussprüfungen aus dem ideologischen Rahmen der Industrialisierung entwickelt und wurden den sich ändernden Rahmenbedingungen nur marginal angepasst. Eine grundlegende Bestandsaufnahme und gegebenenfalls Reformation des Prüfungssystems der dualen Berufsausbildung liegt also nahe. Dies ist jedoch ein konzeptionelles und politisches Großunternehmen auf der Makroebene und es bleibt die Frage, welche Impulse eine bildungssoziologische Betrachtung für pädagogische Praxis auf der Meso- und Mikroebene haben kann und wie diese für das KfBM-Beispiel konkretisiert werden können.

Ausschlaggebend ist hier der Unterschied in der Wahrnehmung zwischen festen Institutionen und Institutionalisierung als fortwährendem Prozess:

"Gerade mit den Klassikern Berger/Luckmann lässt sich vergegenwärtigen, dass die Soziologie die Gesellschaft keineswegs als reine Zwangsanstalt von Normen kennzeichnet, sondern im Begriff der Institutionalisierung die Genese von Institutionen aufzeigen kann. Und dies bedeutet: Externalisierung und Objektivierung, d.h. der Aufbau neuer Institutionenbestandteile, findet *immer* statt, auch im Kontext vorhandener Institutionen." (Brüsemeister 2008, S. 54; Hervorh. i. Orig.)

Das individuelle institutionelle Handeln realisiert nicht nur Ziele und Regeln der Institution, sondern die ganze Institution als solche: Ohne Spieler, die sich an die Regeln eines Spiels halten, existiert das Spiel nicht, bzw. wird es in ein anderes Spiel transformiert. Nun strahlen Institutionen wie die berufliche Abschlussprüfung keinesfalls Spielcharakter aus, dennoch sind auch sie von bestätigenden Interpretationen abhängig.

"Zwar bleibt eine Institution als Objektivierung in ihrer Mächtigkeit konstitutiv für die gesellschaftliche Ordnungsbildung. Aber gleichzeitig wird über den Begriff der Institutionalisierung ihre Veränderbarkeit aufgezeigt. Im Grunde ist Institution ein Prozess, eine fortlaufende Veränderung, basierend auf andauernden Interpretationen verschiedener Generationen." (ebd.)

Hier schließt sich gewissermaßen der Kreis zum ersten theoretischen Zugang über die Bildungstheorie, denn

"zu berücksichtigen ist hier die Einsicht Ballauffs, dass der Sozialisationsbegriff zwar für die Pädagogik wichtig, nicht aber das Phänomen der Bildung wesentlich erfasst, ja sogar Bildung als eine Art individueller Gegenbewegung zur durchlebten Sozialisation darstellt: 'Bildung nennt den übergreifenden Horizont, der all jenes erkennen und ermessen läßt, also ein sozialisationstranszendierendes, ein transgredierendes Denken.'" (Unger 2007, S. 110; in Bezug auf Ballauff 1987, S. 64).

Die Konsequenz für pädagogische Praxis muss dann lauten, eben dieses Verständnis von Bildung als sozialisationstranszendierendes Denken zu fördern, sich des eigenen und fremden Handelns als institutionalisierenden Handelns und somit als gestaltende Interpretation von Institutionen gewahr zu werden. Eine solche rational-selbstbestimmte Haltung wirkt sich dann auf unterrichtliche Interaktionen aus, muss sich jedoch auch in die Mesebene fortsetzen, denn organisationelle Rahmenbedingungen unterliegen ebenso den strukturellen Limitationen des 'Undenkbaren' und 'Nicht-Machbaren' wie das Handeln Einzelner. Reflexion fordert dann innovativen Unterricht, die Realisierung innovativen Unterrichts ist mit Anstrengungen verbunden. Die Orientierung an traditionellen Prüfungen und damit verbundener traditioneller Unterrichtsverständnis ist im Gegenzug eine Entlastung, die sich für die KfBM-Ausbildung zusätzlich in der Tradition des Fachunterrichts gegenüber dem Lernfeldunterricht niederschlägt:

"Die zunächst gegebene parzellierte Schulorganisation (Fächer, Fachlehrer, Fachräume, Zeitorganisation, Parzellierung der Lehrplaninhalte) stärkt einen Unterricht, der sich nahtlos in *diese* Struktur einfügt. Ein Unterricht, der sich dieser Struktur widersetzt, muss aktiv vorbereitet werden. Es bedarf also einiger Anstrengungen, um ihn überhaupt organisatorisch zu ermöglichen." (Bohl 2006, S. 38)

Dass diese Anstrengungen zeitgemäß und im Sinne einer kritischen Erziehungswissenschaft lohnenswert, nahezu alternativlos sind, sollte aus den Ausführungen dieser Arbeit zu lesen sein. Hierzu bedarf es politischer und organisatorischer Unterstützung, das steht außer Frage. Aus den bisher erläuterten Widersprüchen und Syntheseansätzen sollte jedoch auch deutlich geworden sein, dass reflektiertes individuelles Lehrerhandeln die Basis einer pädagogischen Praxis ist, die sich auf Prüfungen beziehen kann, ohne ihren sonstigen professionellen Bezugsrahmen zu vernachlässigen. Für Lehrkräfte, die von der Neuordnung der KfBM-Ausbildung berührt werden, zeigt sich hier verschärft die Bedeutung eines dynamischen Verständnisses von Institutionalisierung. Schließlich sind es auch sie, die durch ihr Handeln den neuen Beruf mitgestaltend institutionalisieren. Es ist spürbar geworden, dass zur Inanspruchnahme dieses Gestaltungsraums eine Entwicklung pädagogischer Professionalität nötig ist.

Der nächste Abschnitt stellt ein Modell vor, wie eine zunehmende professionell-pädagogische Auseinandersetzung mit den hier theoretisch begründeten Widersprüchen schematisiert werden könnte und leitet über in Möglichkeiten der empirischen Elaboration. Hierzu wird eine allgemeinere Perspektive eingenommen, die sich bewusst vom KfBM-Beispiel löst, um generalisierbare Ergebnisse zu formulieren.

*Zwischen den Stühlen zu sitzen,
ist in Wahrheit der anständigste Platz,
den es gibt.*

(Moritz Heimann, 1868-1925)

6 Zusammenführendes Modell und Ansätze für weitere Forschung

Ziel der ideologiekritischen Analyse über diverse theoretische Zugänge war es, potenzielle Widersprüche zwischen den Konzepten der einzelnen Zugänge und den Impulsen von Abschlussprüfungen aufzudecken. Diese lassen sich rückblickend wie folgt zusammenfassen:

- *Bildungstheoretisch:*
Bildung vs. Halbbildung
- *Handlungstheoretisch-konstruktivistisch:*
Gebrauchswert vs. Tauschwert von Wissen
- *Pädagogisch-diagnostisch:*
Kritisch-reflexive Selbstbeurteilung vs. objektivierende Fremdbeurteilung;
Ausrichtung der Lernerfolgskontrolle an Lernzielen und Lernaktivitäten vs. Ausrichtung der Lernaktivitäten an der Lernerfolgskontrolle
- *Curriculumtheoretisch:*
Pädagogische Legitimation vs. politischer Dezisionismus;
Aufdecken und Legitimieren vs. Verdecken heimlicher Lehrpläne
- *Bildungssoziologisch:*
Gestaltendes Interpretieren vs. Zwangscharakter der Institution Abschlussprüfung

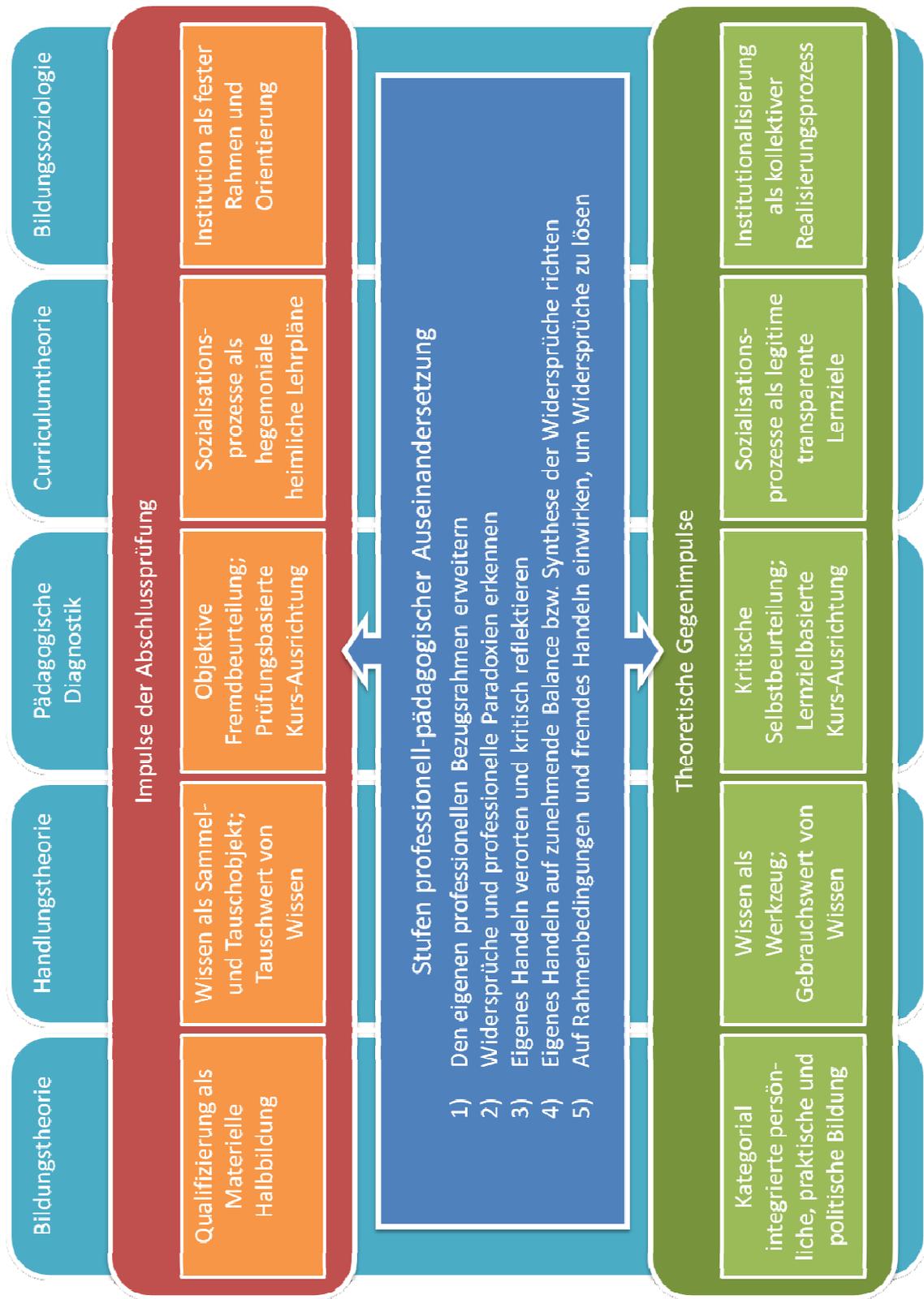
Die Grenzen zwischen den Zugängen verlaufen dabei fließend. Besonders deutlich wird dies bei der Verortung lerndiagnostischer Aktivitäten als bedeutsame Elemente der curricularen Planung: Die hier vorgestellten Zugänge sind weniger trennscharfe Strukturen als Perspektiven auf die mehrdimensionale pädagogische Praxis. Professionelles didaktisches Handeln braucht einen breiten Bezugsrahmen, um Widersprüche zwischen den Impulsen verschiedener Bezugspunkte zu erkennen und diese im Sinne professioneller Paradoxien verantwortungsvoll zu lösen. Hierzu ließen sich aus den diversen theoretischen Auseinandersetzungen stets ähnliche Konsequenzen für zunehmend professionell-pädagogisches Handeln ableiten, die sich in folgende Stufen gliedern lassen:

- 1) Den eigenen professionellen Bezugsrahmen erweitern
- 2) Widersprüche und professionelle Paradoxien erkennen
- 3) Eigenes Handeln verorten und kritisch reflektieren
- 4) Eigenes Handeln auf zunehmende Balance bzw. Synthese der Widersprüche richten

- 5) Auf Rahmenbedingungen und fremdes Handeln einwirken, um Widersprüche zu lösen

Um nicht einseitig verfügt zu werden, braucht pädagogisches Handeln einen fundierten Bezugsrahmen, der Bezugspunkte mit konkurrierenden Impulsen nicht zum Selbstschutz ausblendet, sondern als Ansatz verantwortlichen professionellen Handelns erkennt. Wie in anderen gesellschaftlich verantwortlichen Berufen zeichnet sich professionelles pädagogisches Handeln gerade durch die Bewältigung gesellschaftlich relevanter Widersprüche aus. Das eigene Handeln im Spektrum widersprüchlicher Anforderungen zu verorten und kritisch zu reflektieren ist die Grundlage für synthetisierendes, widerspruchslösendes Handeln. Da dieses Handeln in den sozialen Realitäten organisatorischer und gesellschaftlicher Bedingungen situiert ist, muss sich rationale Selbst- und Mitbestimmung letztlich in ebendiese höheren Kontexte fortsetzen.

Diese Ergebnisse sind bereits generalisiert und lösen sich vom Beispiel der KfBM-Ausbildung. Die aus diesem Zusammenhang entdeckten Widersprüche und das Stufenschema der pädagogischen Auseinandersetzung lassen sich schließlich in einem allgemeinen Modell zusammen, wie die folgende Darstellung veranschaulicht:



Zusammenführendes Modell

Dieses Modell kann jedoch nur Ausgangslage für eine weitere Elaboration sein. Zunächst sind theoretische Ergänzungen denkbar. Es wurde bereits angerissen, dass ein *psychologischer Zugang* ebenso erhellend sein könnte wie ein *juristischer*, ein *organisationstheoretischer* oder ein *wirtschaftswissenschaftlicher*. Besonders letzterer könnte für die Schnittstelle Schule - Beruf interessante Erkenntnisse bereithalten, zumal der ideologische Hintergrund der Abschlussprüfung in starkem Zusammenhang mit originär ökonomischen Interessen ergründet wurde. Ansätze der Informationsökonomik (z.B. Spence 1973) oder der Neuen Institutionenökonomik (z.B. Williamson 1996, S. 65) könnten das Prüfungs- und Zertifikatswesen der sogenannten Wissensgesellschaft auf ihre organisationellen und makroökonomischen Implikationen hin untersuchen und im Kontext eines erweiterten Wohlstandsbegriffs kritisch betrachten.

Weiterhin wurden im Laufe der Arbeit pragmatische Anstöße für weitere Forschung gegeben. Zu den genannten Desideraten gehören:

- Eine tiefgreifende Evaluation der ersten Kammerabschlussprüfung der KfBM-Ausbildung in Relation zur Tradition ihrer Vorgängerprüfungen, zur Prüfungspraxis und 'Best-Practice' in anderen Berufen und in besonderem Maße zu einem elaborierten Konzept der beruflichen Handlungskompetenz, sowie daraus abgeleitete Entwicklungsempfehlungen, die sich auf andere kaufmännische Berufe übertragen lassen;
- Erhebungen zur Qualifizierung der ehrenamtlichen Prüfungsausschüsse der Kammer und Fördermöglichkeiten;
- die Entwicklung handlungsorientierter Prüfungsmethoden für kaufmännische Berufe - ein 'kaufmännisches Gesellenstück' mit originärem Gebrauchswert;
- Komparative Studien, die Bildungssysteme mit unterschiedlichen Prüfungswesen und deren Implikationen für pädagogische Praxis gegenüberstellen;
- die Entwicklung eines Konzeptvorschlags zur Anrechnung von berufsschulischen Leistungen auf die Abschlussprüfung; mit den Zielen der Stärkung der Stellung des berufsschulischen Bildungsauftrags, der besseren Ausrichtung von Lernsequenzen und Lernerfolgskontrollen sowie der Entlastung der Kammern durch eine Reduzierung des Prüfungsaufwands ihrerseits (s.o., für KfBM bspw. erprobungsweise in Bezug auf den vierten Prüfungsbereich Wirtschafts- und Sozialkunde);
- die weitere empirische Elaboration des tatsächlichen Bezugsrahmens pädagogischer Praxis und typischer professioneller Paradoxien.

Insbesondere für den letzten Punkt kann das hier entwickelte Modell als Referenz genutzt werden, wobei eine unvoreingenommene qualitative Forschung stets das Modell zu falsifizieren bzw. produktiv zu ergänzen suchen müsste. So könnten bspw. narrative Interviews zu nicht weiter eingeschränkten 'Bezugspunkten' des individuellen Handelns ein empirisches Bild schaffen. In deren Inhaltsanalyse gewonnene Kategorien könnten mit dem hier gezeigten Modell abgeglichen werden. Desweiteren wären Teilerhebungen möglich, die sich auf einzelne potenzielle professionelle Paradoxien zwischen Abschlussprüfungen und ausgewählten Gegenbezügen konzentrieren. Analog zu Ungers Fallstudie, die sich auf Bildungsverständnisse konzentrierte, ließe sich ein handlungstheoretischer Zugang erforschen, ein diagnostischer, ein soziologischer etc. Die Vielfalt möglicher Zugänge unterstreicht einen alten Vorschlag Flechsigs, den

"Aufbau einer interdisziplinären Zusammenarbeit im Bereich der Prüfungsforschung. Neben theoretischen Bemühungen um ein gemeinsames Inventar von Begriffen und Modellen müßte ein solcher Forschungsbereich kooperative Bemühungen um einen Zugang zur Praxis einleiten, denn bekanntlich sind Prüfungen von Rechtsvorschriften und Tabus umgeben, die einen Zugang zur Praxis erschweren. Und schließlich müßten die beteiligten Disziplinen sich darum bemühen, sich den jeweils anderen gegenüber insoweit verständlich auszudrücken, daß ihre Befunde gegen Fehlinterpretationen abgesichert werden." (Flechsigt 1977, S. 641; Hervorh. i. Orig.)

Eine weitere Maßnahme nach Flechsigt

"besteht darin, einem breiteren Kreis der Personen, die Prüfer, Geprüfte oder anderweitig Betroffene sind, die Multifunktionalität von Prüfungen bewußtzumachen und sie von der Notwendigkeit einer Entkopplung dieser Funktionen zu überzeugen" (Flechsigt 1977, S. 640).

Seit der verstärkten Testkritik der 70er Jahre scheint insbesondere dieser kommunikative Zweig wieder etwas in Vergessenheit geraten zu sein. Prüfungen werden zwar diskutiert, selten jedoch auf ihre latenteren Funktionen hin konsequent kritisch analysiert. Die aufgezeigten Potenziale der aktuellen KfBM-Neuordnung unterstreichen, dass es sich hierbei um eine aktuelle und stets fortzuführende Diskussion handelt.

7 Schlussbemerkungen

Als starker Einfluss auf individuelles Handeln und gesellschaftliche Strukturen sind standardisierte Prüfungen von öffentlichem Interesse. Es ist erstaunlich, dass grundlegende Entscheidungen hingegen eher unter Ausschluss der Öffentlichkeit getroffen werden und sich der Kreis der 'Betroffenen' als ebensolche wahrnimmt: als Akteure innerhalb *fester* Institutionen, jedoch ohne ein Bewusstsein für deren stetige Institutionalisierung, die von allen 'Betroffenen' marginal mitgestaltet wird. Prüfungen 'betreffen' Pädagogen dann nicht im Sinne einer zu ertragenden Bürde. Sie 'betreffen', weil sie Pädagogen etwas *angehen*; weil sie Pole sind, die ihre Gegenpole suchen, um sich von herrschaftsreproduzierenden Objektivierungen zu kommunikativ legitimierten Prozessen zu wandeln. Hier ist professionelles pädagogisches Handeln gefragt. Den nötigen Beitrag leistet dann jeder einzelne Pädagoge, in besonderem Maße aber diejenigen Instanzen, die den Professionalisierungsprozess von Pädagogen strukturieren: Bildungspolitik, Schulorganisation und, vor allem anderen, Lehrerbildung.

Abschlussprüfungen sind dabei nur eine von vielen Institutionen, die Erziehungswissenschaft laufend kritisch betrachten muss. Betrachtet man die verantwortliche Stellung der Wirtschaftspädagogik, so darf sich auch diese weder in Theorie noch in Praxis auf technische Fragen reduzieren lassen. Als Vertreter und impliziter Verstärker von Werten und Normen

"wäre gerade dieses Fach dafür prädestiniert, über wissenschaftliche Disziplinen hinweg interdisziplinär auf die aktuellen sozio-ökonomischen Fragen unserer Zeit einzugehen" (Tafner 2012, S. 36).

Wirtschaftspädagogische Praxis in der Berufsschule hat das hebelnde Potenzial, Praxis auf höheren Ebenen anzustoßen. Eine kritische und kommunikative, in diesem Sinne "*reflexive* Wirtschaftspädagogik ist nicht nur eine Erziehung *für* die Wirtschaft, sondern auch eine 'Erziehung *der* Wirtschaft'" (ebd., S. 43f.; eig. Hervorh.).

Um dieses Potenzial auszuschöpfen, muss sie sich wahrscheinlich verstärkt auf ihre kritischen paradigmatischen Wurzeln zurückbesinnen. Um dabei nicht ahistorisch den gleichen Stolpersteinen zu verfallen, wie es die frühe Kritische Erziehungswissenschaft tat, dürfen kritische Überlegungen heute nicht im luftleeren Raum verharren. Statt idealistische (oder sind es ideologische?) Luftschlösser zu bauen, muss sich kritische Erziehungswissenschaft, respektive reflexive Wirtschaftspädagogik, in den Architekturen verorten, die sie vorfindet. Kritische Erziehungswissenschaft scheiterte einst daran, dass sie in schulorganisatorischen Strukturen keinen Halt für utopische Aktion fand (vgl. o. und Koring 1997). Was

könnte es bedeuten, hieraus zu lernen? Vielleicht: Kritische Theorie, Bildungssoziologie und Organisationslehre zusammen zu denken.

8 Literaturverzeichnis

- Adorno, T. (1990 [1972]): Theorie der Halbbildung. In: Gretel Adorno und Rolf Tiedemann (Hg.): Soziologische Schriften 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Gesammelte Schriften, 8).
- Adorno, Theodor W. (Hg.) (1980 [1969]): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 8. Aufl. Darmstadt: Luchterhand (Sammlung Luchterhand, 72).
- Andreae, Carl (1899): Zur Psychologie der Examina. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde* (3). Online verfügbar unter http://goobiweb.bbf.dipf.de/viewer/image/ZDB026398621_0001/121/#topDocAnchor.
- Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) (2015): Wer sind wir? Die AkA – eine IHK-Gemeinschaftseinrichtung. Online verfügbar unter <http://www.ihk-aka.de/wir-ueber-uns>, zuletzt geprüft am 20.12.2015.
- Ballauff, Theodor (1987): Bildung - nicht 'Allgemeinbildung' und 'Berufsbildung'. In: Jürgen Eckardt Pleines (Hg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen + Neumann, S. 55–68.
- Bargel, Tino; Multrus, Frank; Ramm, Michael; Bargel, Holger (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/bachelor_zwischenbilanz_2010.pdf.
- Beck, Klaus (2010): Berufsbildungsforschung im Paradigma des Kritischen Rationalismus. In: Günter Pätzold, Holger Reinisch und Reinhold Nickolaus (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8442 : Pädagogik), S. 373–379.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (2007 [1980]): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 21. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verl. (Fischer-Taschenbücher, 6623 : Forum Wissenschaft, Gesellschaften).
- Bertelsmann, Christiane (2012): Menschen sind keine Lernmaschinen. Zeitdruck im Bachelor-Studium. In: *Süddeutsche Zeitung / SZ.de*, 09.07.2012. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/bildung/zeitdruck-im-bachelor-studium-menschen-sind-keine-lernmaschinen-1.1185528>, zuletzt geprüft am 10.11.2015.
- BiBB (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBB_Datenreport_2014.pdf.
- BiBB (2015a): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Unter Mitarbeit von Anna Maria Kuppe, Barbara Lorig, Henrik Schwarz und Andreas Stöhr. 7., überarb. Aufl. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- BiBB (2015b): Genealogie Kaufmann/-frau für Büromanagement (IH, öD). Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/de/berufeinfo.php/genealogy/239212>, zuletzt geprüft am 22.12.2015.

- Biggs, John B.; Collis, Kevin F. (1982): Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome). New York: Academic Press (Educational psychology).
- Biggs, John B.; Tang, Catherine So-kum (2011): Teaching for quality learning at university. What the student does. 4th ed. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Originalausg. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bloom, Benjamin S. (1984): Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Cognitive Domain. New York: Longman (1).
- BMBF (2015): Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012 - 2015 in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/Bericht_der_Bundesregierung_zur_Umsetzung_des_Bologna-Prozesses_2012-2015.pdf, zuletzt geprüft am 10.11.2015.
- Bohl, Thorsten (2006): Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Neu ausgest. Sonderausg. Weinheim: Beltz (Pädagogik).
- Borgwardt, Angela (2011): Bologna 2010/2011. Hochschulen im Umbruch – eine Zwischenbilanz. Hg. v. Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/08062.pdf>, zuletzt geprüft am 05.12.2015.
- Bowles, Samuel; Gintis, Herbert (1976): Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books (Harper torchbooks, TB5041).
- Bowles, Samuel; Gintis, Herbert (2001): *Schooling in Capitalist America* Revisited. University of Massachusetts. Online verfügbar unter <http://www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf>, zuletzt geprüft am 31.12.2015.
- Brabrand, Claus (2007): Constructive Alignment for Teaching Model-Based Design for Concurrency. A case study on implementing alignment. University of Aarhus, Denmark. Online verfügbar unter <http://itu.dk/people/brabrand/teaconc.pdf>, zuletzt geprüft am 30.12.2015.
- Breuer, Klaus (2005): Berufliche Handlungskompetenz - Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (8). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf.
- Brödner, Peter (1985): Fabrik 2000. Alternative Entwicklungspfade in d. Zukunft d. Fabrik. Berlin: Edition Sigma (Wissenschaftszentrum Berlin, Internationales Institut für Vergleichende Gesellschaftsforschung, Arbeitspolitik).
- Brown, John Seely; Collins, Allan; Duguid, Paul (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. In: *Educational Researcher* 18 (1), S. 32–42.
- Brüsemeister, Thomas (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).
- Büchter, Karin (2012): Risikogesellschaft und Kompetenzen. In: Kirsten Barre und Peter Dehnbostel (Hg.): Kompetenz - Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie. Hamburg: Univ.-Bibliothek der Helmut-Schmidt-Univ. (Berufsbildung, 2), S.

- 129–149. Online verfügbar unter <http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2012/2984/pdf/Manuskript-Band2-2012-Epub.pdf#page=129>, zuletzt geprüft am 09.12.2015.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (11.12.2013): Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann für Büromanagement und zur Kauffrau für Büromanagement, Büromanagementkaufleute-Ausbildungsverordnung - BüroMKfAusbV. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2013 Teil I Nr. 72. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bueromanagement_ao_2013.pdf.
- Bundestag (23.03.2005): Berufsbildungsgesetz. BBiG. Online verfügbar unter http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 30.11.2015.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2015): Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik (BWP). Online verfügbar unter <http://www.bwp-dgfe.de/>, zuletzt geprüft am 21.12.2015.
- Dewey, John (1964 [1915]): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Aufl. Braunschweig: Westermann.
- Diepold, Werner (2004): Die Rahmenlehrpläne der neuen Metallberufe – Herausforderung und Chance für die berufsbildenden Schulen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (4), S. 14–17. Online verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/920>, zuletzt geprüft am 08.12.2015.
- Ebbinghaus, Margit (2005): Stand und Perspektiven bei beruflichen Prüfungen – Ansätze zur Reform des Prüfungswesens in der dualen Ausbildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (8). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/ebbinghaus_bwpat8.pdf, zuletzt geprüft am 07.12.2015.
- Elsner, Martin (2002): Büroberufe auf dem Weg zur Neuordnung (2), S. 45–48.
- Elsner, Martin; Kaiser, Franz (2013): Interessen, Strukturen, Abläufe und Ergebnisse am Beispiel der Entwicklung des neuen kaufmännischen Allrounders – "Kaufrau/-mann für Büromanagement". Ordnung und Steuerung der beruflichen Bildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (25). Online verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe25/elsner_kaiser_bwpat25.pdf, zuletzt geprüft am 20.12.2015.
- Euler, Dieter; Hahn, Angela (2004): Wirtschaftsdidaktik. 2. Aufl. Bern [u.a.]: Haupt UTB (2525).
- Europäisches Parlament (2000): Europäischer Rat. 23. und 24. März 2000. Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Online verfügbar unter http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm, zuletzt geprüft am 10.11.2015.
- Fend, H. (2008): Schule Gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2009): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

- Feufel, L. (1992): Annäherungsversuche - Prüfen für die Praxis. Die Prüfung der Zukunft. In: *berufsbildung* (10), S. 56–57.
- Flechsig, Karl-Heinz (1977): Prüfungen als Erkenntnisgegenstand und Handlungsbereich der Didaktik. In: *Die deutsche Schule (DDS)* (11), S. 631–641. Online verfügbar unter https://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PID=PPN509092632_0069%7Clog144.
- Foerster, Heinz von (1985): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig: Vieweg (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie, 21).
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 184).
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. 3., Aufl. Stuttgart: Kreuz.
- Frisch, Max (1977 [1957]): Homo faber. Ein Bericht. 3. Aufl. Frankfurt a.M: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 354).
- Fuhrmann, Manfred (2002): Bildung und PISA. In: *Latein und Griechisch in Baden-Württemberg. Mitteilungen des Deutschen Altphilologenverbandes, Landesverband Baden-Württemberg* (1), S. 15–25.
- Galperin, P. J. (1972): Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: P. J. Galperin und A. N. Leontjew (Hg.): Probleme der Lerntheorie. Berlin (DDR): Volk und Wissen, S. 33–49.
- GEW Bundesfachgruppe Gymnasien (2006): Das Zentralabitur. Ein Diskussionspapier der GEW. GEW. Online verfügbar unter <http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=29101&token=6cfb07ec5e361895d8cd5ccc3e9c122c8e317a99&sdownload=>.
- Giesecke, Hermann (1996): Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Green, Martin (1976): The Social Function of Education. In: *College English* 37 (5), S. 445–453.
- Greinert, Wolf-Dietrich (Hg.) (1987): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Kongressbericht. Berlin: Bibb, Generalsekretär (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 6).
- Greinert, Wolf-Dietrich (2007): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. Frankfurt am Main: Verl. der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorient. Forschung und Bildung (Qualifikationsbedarf & Curriculum, 5).
- Grossarth, Jan (2014): Studium modulare. Bilanz nach 15 Jahren Bologna. In: *Frankfurter Allgemeine / faz.net*, 27.08.2014. Online verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/bilanz-nach-15-jahren-bologna-13110419.html>, zuletzt geprüft am 10.11.2015.
- Handelskammer Hamburg (2015): Prüferseminare. Online verfügbar unter https://www.hk24.de/aus_und_weiterbildung/ausbildungspruefungen/infos_pruefer/anmeldung_pruefer/1154306?page=1, zuletzt geprüft am 19.12.2015.
- Hanf, G. (1987): Berufsausbildung in Berliner Großbetrieben (1900-1920). Von der ökonomischen Rationalisierung zur wissenschaftlichen Realität. In: Wolf-Dietrich

- Greinert (Hg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industriety-
pischer Lehrlingsausbildung. Kongressbericht. Berlin: Bibb, Generalsekretär
(Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 6), S. 157–187.
- Hentig, Hartmut v. (2012): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft.
6. Aufl. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz (Beltz-Taschenbuch, 119 : Essay).
- Herkner, Volkmar (2010): Berufspädagogische Perspektiven für berufliche Fachrichtungen.
Antrittsvorlesung an der Universität Flensburg 19. Oktober 2010. Potsdam: Lur-
chverlag.
- Herkner, Volkmar (2013): Grundzüge der Genese und Entwicklung einer korporatistischen
Ordnung von Ausbildungsberufen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*
(3), S. 16–19.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1988 [1969]): Dialektik der Aufklärung. Philoso-
phische Fragmente. Ungekürzte Ausg. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch
Verlag.
- Horlebein, Manfred (1989): Quellen und Dokumente zur Geschichte der kaufmännischen
Berufsbildung, 1818-1984. Köln: Böhlau (Quellen und Dokumente zur Ge-
schichte der Berufsbildung in Deutschland. Reihe C, Bd. 3).
- Hurrelmann, K. (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Aufl. Weinheim: Beltz.
- IHK Berlin (13.12.2007): Prüfungsordnung der IHK Berlin für die Durchführung von Absch-
luss- und Umschulungsprüfungen. Online verfügbar unter [https://www.ihk-ber-
lin.de/blob/bihk24/aus_und_weiterbildung/ausbildungspruefungen/Pruefungsordnun-
gen/2262848/99e0a13901f653eb7cf5f6b47fbae0a/Pruefungsordnung_IHK_Berlin-data.pdf](https://www.ihk-berlin.de/blob/bihk24/aus_und_weiterbildung/ausbildungspruefungen/Pruefungsordnun-
gen/2262848/99e0a13901f653eb7cf5f6b47fbae0a/Pruefungsordnung_IHK_Berlin-data.pdf), zuletzt geprüft am 14.12.2015.
- Illich, Ivan (2013): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. 6. Aufl. München: Beck
(Beck'sche Reihe, 1132).
- Ingenkamp, Karlheinz; Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik.
6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik).
- Jackson, Philip W. (1968): Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2005): Didaktische Modelle. 7. Aufl. Berlin: Cornelsen Scrip-
tor.
- KaBueNet (2015): Netzwerk der Berliner Oberstufenzentren zur curricularen Entwicklung
des Berufs Kauffrau/-mann für Büromanagement. Online verfügbar unter
<http://kabuenet.de/>, zuletzt geprüft am 28.12.2015.
- Kalisch, Claudia; Vermehr, Bernd (2011): Editorial. Prüfen – Sichtbarmachen von indivi-
duellen Lern- und Arbeitsleistungen. In: *lernen & lehren* 26 (104), S. 146–147.
- Kell, Adolf (2010): Berufsbildungsforschung: Gegenstand, Ziele, Forschungsperspektiven.
In: Günter Pätzold, Holger Reinisch und Reinhold Nickolaus (Hg.): Handbuch
Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8442 : Pädä-
gogik), S. 355–367.
- Klafki, Wolfgang (1964 [1959]): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theo-
rie der kategorialen Bildung. 4. Aufl. Weinheim: Beltz.

- Klafki, Wolfgang (2007 [1985]): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim, Basel: Beltz (Beltz Bibliothek).
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung. Bonn, Berlin. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf.
- Klotz, Viola Katharina; Winther, Esther (2012): Kompetenzmessung in der kaufmännischen Berufsausbildung: Zwischen Prozessorientierung und Fachbezug. Eine Analyse der aktuellen Prüfungspraxis. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (22). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe22/klotz_winther_bwpat22.pdf, zuletzt geprüft am 07.12.2015.
- KMK (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Hg. v. Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung, Weiterbildung und Sport. Kultusministerkonferenz. Berlin. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf, zuletzt geprüft am 05.12.2015.
- KMK (2013): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement.
- KMK (2015): Europäischer / Deutscher Qualifikationsrahmen. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/internationales/zusammenarbeit-im-rahmen-der-europaeischen-union/europaeischer-deutscher-qualifikationsrahmen.html>, zuletzt aktualisiert am 10.11.2015.
- Kołakowski, Leszek (1977 [1976]): Die Hauptströmungen des Marxismus. Entstehung, Entwicklung, Zerfall. [1.-8. Tsd.]. München, Zürich: Piper.
- König, Eckard (1972): Wertfreiheit und Rechtfertigung von Normen im Positivismusstreit. In: *Zeitschrift für Soziologie (ZfS)* 1 (3), S. 225–239. Online verfügbar unter <http://www.zfs-online.org/index.php/zfs/article/viewFile/2178/1715>, zuletzt geprüft am 12.12.2015.
- Koordinierungsgruppe DQR (2015): Deutscher Qualifikationsrahmen. Online verfügbar unter <http://www.dqr.de/>, zuletzt geprüft am 07.12.2015.
- Koring, Bernhard (1997): Konzepte der Erziehungswissenschaft. Lerneinheit 5: Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft. Online verfügbar unter <http://neibecker.wiwi.uni-karlsruhe.de/breiter/fertig/chemnitz/kapit5.htm>, zuletzt aktualisiert am 06.04.1997, zuletzt geprüft am 10.12.2015.
- Krüger, Michael (2014): Die Abschlussprüfung in der dualen Ausbildung aus Sicht der Berufsschule. In: *Die berufsbildende Schule* (2), S. 59–62. Online verfügbar unter http://www.blbs.de/pdf/zeitung/blbs_14_02.pdf, zuletzt geprüft am 16.12.2015.
- Küpper, Walter (1960): Die Bedeutung des Prüfwesens in der kaufmännischen Nachwuchsausbildung für die Unternehmung. Köln.
- Kurz, S (2005): Outputorientierung in der Qualitätsentwicklung. In: Felix Rauner (Hg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 427–434.

- Kutscha, G. (2008): Arbeit und Beruf – Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens und Aspekte aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 104, S. 333–357.
- Kutscha, Günter (2010): Ansatz und Einfluss der Kritischen Theorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Günter Pätzold, Holger Reinisch und Reinhold Nickolaus (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8442 : Pädagogik), S. 379–383.
- Kuwan, Helmut (2003): Qualifikationsentwicklung im Bereich "kaufmännische Bürotätigkeiten". Ergebnisse der Betriebsbefragung im Rahmen der ADeBar-Studie. Hg. v. Infratest Sozialforschung GmbH. München. Online verfügbar unter http://www.frequenz.net/uploads/tx_freqprojerg/EB27227_kaufm_frequenz.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2015.
- Kuzmanovic, Radosava (2003): Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen (4). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe4/kuzmanovic_bwpat4.pdf, zuletzt geprüft am 22.12.2015.
- Langmaack, Barbara (2011): Einführung in die themenzentrierte Interaktion. Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt. 5., vollst. überarb. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz-Taschenbuch, 921).
- Lasker, Eduard (1878): Ueber Halbbildung. In: *Deutsche Rundschau* (17), S. 20–61. Online verfügbar unter <https://ia801903.us.archive.org/4/items/DeutscheRundschau0171878/DeutscheRundschau0171878.pdf>.
- Lempert, Wolfgang (2006): Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Studentexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 5).
- Lempert, Wolfgang; Tramm, Tade (2010): Ergebnisse und Desiderate im Problemfeld. In: Günter Pätzold, Holger Reinisch und Reinhold Nickolaus (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8442 : Pädagogik), S. 50–52.
- Leontjew, A. N. (1971): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin (DDR): Volk und Wissen.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.
- Lipsmeier, A.; Pätzold, G. (2000): Vorwort. Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (Beiheft 15), S. 7.
- Luhmann, Niklas (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 666).
- Mannheim, Karl (1929): Ideologie und Utopie. Bonn: Cohen.
- Margolis, Eric; Soldatenko, Michael; Acker, Sandra; Gair, Marina (2001): Peekaboo. Hiding and Outing the Curriculum. In: Eric Margolis (Hg.): *The hidden curriculum in higher education*. New York: Routledge, S. 1–20.
- Meyerhoff, Joachim (2015): Wann wird es endlich wieder so, wie es nie war. Roman. Alle Toten fliegen hoch, Teil 2. Köln: Kiepenheuer & Witsch (KiWi, 1383).

- Mitter, Wolfgang (1994): Bildungspolitik nach Maastricht - die Konsequenzen und Herausforderungen der europäischen Einigung für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Joachim H. Knoll (Hg.): Bildung in Europa für Europa - ein Thema der Erwachsenenbildung. Köln, Wien, Weimar: Böhlau (Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, 22), S. 63–82. Online verfügbar unter http://www.pedocs.de/volltexte/2009/713/pdf/Mitter_Wolfgang_Bildungspolitik_nach_MaastrichtD_pdfa1b.pdf.
- Mollenhauer, K. (1968): Erziehung und Emanzipation. München: Juventa.
- Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. München: Juventa Verlag (Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Bd. 1).
- Müller, Andreas (2011): Prüfungen als Lernchance – Vorstellung und Überprüfung eines Rahmenmodells. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 6 (1), S. 72–94. Online verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/257/291>, zuletzt geprüft am 05.12.2015.
- Münk, Dieter; Schelten, Andreas; Schmid, Andrea (2010): Perspektiven der Kompetenzmessung: Forschungsstand und Desiderate aus internationaler und europäischer sowie aus der Binnenperspektive. In: Andreas Schelten und Dieter Münk (Hg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7–16.
- Muth, W. (1987): Die Herausbildung eigenständiger Berufsausbildungsstrukturen der Industrie in der Weimarer Republik. In: Wolf-Dietrich Greinert (Hg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Kongressbericht. Berlin: Bibb, Generalsekretär (Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, H. 6), S. 191–209.
- Naess, A. (1956): Democracy, Ideology and Objectivity. Studies in the Semantics and Cognitive Analysis of Ideological Controversy. Oslo/Oxford.
- Nickolaus, Reinhold; Pätzold, Günter; Reinisch, Holger; Tramm, Tade (2010): Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Grundlagen und Erkenntnisse der Disziplin. In: Günter Pätzold, Holger Reinisch und Reinhold Nickolaus (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8442 : Pädagogik), S. 11–18.
- Oerter, R.; Montada, L. (1998): Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Parsons, Talcott (1964): Essays in sociological theory. Rev. ed. New York: Free Press.
- Popper, Karl R. (2002 [1963]): Conjectures and refutations. The growth of scientific knowledge. London, New York: Routledge (Routledge classics).
- Prahl, H. (1977): Die Gesellschaft und ihre Prüfungen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (4), S. 1–4.
- Preisendörfer, Peter (2005): Organisationssoziologie. Grundlagen, Theorien und Problemstellungen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch).
- Rauner, Felix (2013): Das Lernfeldkonzept – der Versuch, das berufliche Lernen vom Kopf auf die Füße zu stellen 28 (111), S. 92–98. Online verfügbar unter http://www.lernenundlehren.de/heft_dl/Heft_111.pdf.

- Rauner, Felix; Grollmann, Philipp; Martens, Thomas (2007): Messen beruflicher Kompetenz(entwicklung). Institut Technik und Bildung. Bremen (ITB-Forschungsberichte, 21).
- Rebmann, Karin; Tenfelde, Walter; Uhe, Ernst (1998): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden: Gabler (Lehrbuch).
- Reetz, Lothar (2005): Situierete Prüfungsaufgaben. Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (8). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.pdf, zuletzt geprüft am 07.12.2015.
- Reetz, Lothar (2010): Untersuchungen zur Praxis der Erfassung beruflicher Handlungskompetenz bei den Abschlussprüfungen im dualen System der deutschen Berufsausbildung. In: Andreas Schelten und Dieter Münk (Hg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann, S. 101–117.
- Reetz, Lothar; Hewlett, Clive (2008): Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung. 1. Aufl., 8.000 Ex. Hamburg: B++R-Verl.
- Reeves, T. C. (2006): How do you know they are learning? The importance of alignment in higher education. In: *International Journal of Learning Technology* 2 (4), S. 294–309. Online verfügbar unter <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI08105A.pdf>, zuletzt geprüft am 05.12.2015.
- Rehn, Rudolf (2008): (Philosophische) Bildung und Markt. Aktuelle Überlegungen zu einem alten (Streit-)Thema. In: Rudolf Rehn und Christina Schües (Hg.): *Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven. Orig.-Ausg.* Freiburg, München: Alber (Pädagogik und Philosophie, 1), S. 21–35.
- Reich, Kersten (1983): Curriculumtheorien im Bereich von Unterricht and seiner Didaktik. In: Karl Frey, Henning Haft und Uwe Hameyer (Hg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim: Beltz, S. 139–157.
- Reinisch, Holger; Götzl, Mathias (2011): Geschichte der kaufmännischen Berufe. Studie zur Geschichte vornehmlich der deutschen Kaufleute, ihrer Tätigkeiten, ihrer Stellung in der Gesellschaft sowie ihrer Organisation und Qualifizierungsstrukturen von den Anfängen bis zum Ausgang der [des] 19. Jahrhunderts. Bonn: Bibb (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, H. 125).
- Reinmann, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: *Unterrichtswissenschaft* 33 (1), S. 52–69.
- Reinmann, Gabi (2012): Was wäre, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe? Ein Gedankenexperiment. In: Gottfried Csanyi, Franz Reichl und Andreas Steiner (Hg.): *Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre*. Münster, Westf: Waxmann (Medien in der Wissenschaft, 61), S. 29–40.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: Reinhard Fatke und Jürgen Oelkers (Hg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim: Beltz Juventa (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60), S. 66–84. Online verfügbar unter

- http://www.pedocs.de/volltexte/2014/9087/pdf/Rieger_Ladich_2014_Paedagogik_als_kritische_Theorie.pdf, zuletzt geprüft am 10.12.2015.
- Rinneberg, Karl-Jürgen (1985): Das betriebliche Ausbildungswesen in der Zeit der industriellen Umgestaltung Deutschlands. Köln: Böhlau (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 29).
- Robinson, Saul Benjamin (1975 [1967]): Bildungsreform als Revision des Curriculum. 5. Aufl. Berlin: Luchterhand.
- Rosenstiel, Lutz von (2000): Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise. 4., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel (Sammlung Poeschel, 95).
- Roth, H. (1964): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: H. Röhrs (Hg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 179–191.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. 2 Bände. Hannover: Schroedel.
- Rülcker, Tobias (1976): Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. E. Einf. in Grundbegriffe, Perspektiven u. Grenzen d. dt. Curriculumdiskussion. 1. Aufl. Heidelberg: Quelle und Meyer (Uni-Taschenbücher, 544).
- Salamun, Kurt (1989): Perspektiven einer Ideologietheorie im Sinne des kritischen Rationalismus. In: Kurt Salamun (Hg.): Karl R. Popper und die Philosophie der kritischen Rationalismus. Zum 85. Geburtstag von Karl R. Popper. Amsterdam, Atlanta, GA: Rodopi (Studien zur österreichischen Philosophie, Bd. 14), S. 251–268.
- Schachschneider, Ana (2014): Praktisches Lernen. Warum die Umsetzung des Lernfeldkonzepts so schwierig ist. In: *Berliner Bildungszeitschrift (bbz)* (12). Online verfügbar unter http://www.gew-berlin.de/10103_12025.php, zuletzt geprüft am 05.12.2015.
- Schäfer, Karl-Hermann; Schaller, Klaus (1976): Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik. Heidelberg: UTB, Quelle und Meyer.
- Schimank, U. (2008): Ökonomisierung der Hochschulen: eine Makro-Meso-Mikro- Perspektive. In: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Frankfurt, M, New York, NY: Campus (33), S. 622–635.
- Schmidt, H.; Reisse, W. (1983): Zensuren und Beurteilungen in der beruflichen Bildung. In: Hellmut Becker und Hartmut von Hentig (Hg.): Zensuren. Lüge, Notwendigkeit, Alternativen. Frankfurt am Main: Ullstein (Ullstein-Buch, 39060. Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuchv), S. 181–201.
- Schmidt, Jens U. (2000): Prüfungen auf dem Prüfstand – Betriebe beurteilen die Aussagekraft von Prüfungen (5), S. 27–31. Online verfügbar unter <file:///C:/Users/admin/Downloads/bwp-2000-h5-27ff.pdf>, zuletzt geprüft am 08.12.2015.
- Schnadwinkel, Reinhard H. (2003): Strategien zur Umsetzung lernfeldstrukturierter Rahmenpläne im Berufsfeld I. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin. OSZ Handel I, 07.04.2003. Online verfügbar unter http://www.dblernen.de/archiv/schnadwinkel_LF-unterricht-kaufm-schulen.pdf, zuletzt geprüft am 05.12.2015.

- Schnotz, Wolfgang (2011): Pädagogische Psychologie kompakt. Mit Online-Materialien. 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Schöngen, Klaus (2003): Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (5), S. 35–39.
- Schröder, Hartwig (1974): Leistungsmessung und Schülerbeurteilung. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Schütze, Fritz; Bräu, Karin; Liermann, Hildegard; Prokopp, Karl; Speth, Martin; Wiesemann, Jutta (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Werner Helsper, Heinz-Hermann Krüger und Hartmut Wenzel (Hg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch*. Bd. 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 2,1), S. 333–377.
- Schwabenitzky, Reinhard (1982): Büro, Büro. Staffel 1 Folge 3: Der Dienstweg. ARD / WDR, 1982.
- Seeber, Susan; Nickolaus, Reinhold (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (1), S. 10–13. Online verfügbar unter <file:///C:/Users/admin/Downloads/bwp-2010-h1-10ff.pdf>, zuletzt geprüft am 30.11.2015.
- Seiffert, Helmut (1971): *Marxismus und bürgerliche Wissenschaft*. München: Beck (Beck'sche schwarze Reihe, Bd. 75).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2004): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf.
- Settmeyer, Anke; Tschirner, Wolfgang (2002): Faktoren für den Erfolg bei Abschlussprüfungen im dualen System. BiBB Fachkongress Forum 5. Die Zukunft des Prüfens. BiBB, 2002. Online verfügbar unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/pr_pr-material_2002_fachkongress_forum5.pdf, zuletzt geprüft am 07.12.2015.
- Sloane, Peter F. E. (2010): Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma. In: Günter Pätzold, Holger Reinisch und Reinhold Nickolaus (Hg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8442 : Pädagogik), S. 367–373.
- Smith, Leslie (1985): Making Educational Sense of Piaget's Psychology. In: *Oxford Review of Education* 11 (2), S. 181–191.
- Sowarka, Bernhard H. (1987): Die Ideologiekritik kognitiver Strukturen in Texten. In: Peter Vorderer und Norbert Groeben (Hg.): *Textanalyse als Kognitionskritik? Möglichkeiten und Grenzen ideologiekritischer Inhaltsanalyse*. Tübingen: G. Narr (Empirische Literaturwissenschaft, Bd. 10), S. 46–136.
- Spence, Michael (1973): Job Market Signaling. In: *The Quarterly Journal of Economics* 87 (3), S. 355–374. Online verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/1882010>, zuletzt geprüft am 19.12.2015.
- Stöckl, M.; Straka, G. (2001): Lernen im Unternehmen. In: Hans-Dietrich Haasis und Torsten Kriwald (Hg.): *Wissensmanagement in Produktion und Umweltschutz*. 7 Ta-

- bellien. Berlin, Heidelberg, New York, Barcelona, Hongkong, London, Mailand, Paris, Singapur, Tokio: Springer, S. 125–139.
- Stöhr, Andreas (2003): Evaluation der Büroberufe. Abschlussbericht zum Ausbildungsberuf Fachangestellter/Fachangestellte für Bürokommunikation (Öffentlicher Dienst). Bonn: Bibb (Wissenschaftliche Diskussionspapiere / Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB, H. 55).
- Straßer, Peter (2013): Lernfelder - die (ungenutzte) Wiederkehr des Exemplarischen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 109 (4), S. 496–510.
- Struck, Peter (1994): Neue Lehrer braucht das Land. Ein Plädoyer für eine zeitgemässe Schule. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (WB-Forum, 88).
- Strzelewicz, Willy (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart: Enke.
- Tafner, Georg (2012): Reflexive Wirtschaftspädagogik: Wie Ethik, Neo-Institutionalismus und Europädagogik neue Perspektiven eröffnen könnten. In: Uwe Faßhauer und Bärbel Fürstenau (Hg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen. Aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung. Opladen [u.a.]: Budrich (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 35–46.
- Terhart, Ewald (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, 18623).
- Tramm, Tade (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift. Georg-August-Universität, Göttingen. Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät. Online verfügbar unter <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/tramm/files/lernprozesseinderuebungsfirma.pdf>, zuletzt geprüft am 01.12.2015.
- Tramm, Tade (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (4). Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf.
- Tramm, Tade (2005): Kompetenzstufen aus Regulationserfordernissen? Zur Nutzbarkeit der Handlungsregulationstheorie für die Entwicklung eines Niveaustufenmodells der Handlungskompetenz. Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Universität Hamburg. Hamburg, 12.08.2005.
- U-Form Verlag Solingen: U-Form Shop. Online verfügbar unter <http://www.u-form-shop.de/>, zuletzt geprüft am 08.12.2015.
- Ulich, Eberhard (1991): Arbeitspsychologie. Stuttgart, Zürich: Schäffer-Poeschel; Vdf, Hochsch.-Verl. an der ETH.
- Unger, Tim (2007): Bildungsidee und Bildungsverständnis. Eine grundlagentheoretische Analyse und empirische Fallstudie zum Bildungsverständnis von Lehrenden an Berufsschulen. Münster, München [u.a.]: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 494).
- Wallace, Mike (2003): Managing the Unmanageable? Coping with Complex Educational Change. In: *Educational Management & Administration* 31 (1).
- Walter, Jochen (1996): Prüfungen und Beurteilungen in der beruflichen Bildung. Kritik der aktuellen Praxis und Entwurf einer Neuorientierung vor dem Hintergrund einer

veränderten Qualifikationsentwicklung und neuerer erkenntnistheoretischer und berufspädagogisch-didaktischer Ansätze. Frankfurt am Main, New York: P. Lang (Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik Publications universitaires européennes. Série XI, Pédagogie European university studies. Series XI, Education, vol. 688).

- Wannemacher, K. (2009): Studienbegleitende Modulprüfungen – Möglichkeiten und Grenzen der Assessmentpraxis in Bachelor- und Masterstudiengängen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 4 (1), S. 72–89. Online verfügbar unter <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/57/47>, zuletzt geprüft am 05.12.2015.
- Weinert, Franz E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim [u.a.]: Beltz-Verl. (Beltz Pädagogik).
- Weiß, Reinhold (2011): Prüfungen in der beruflichen Bildung – ein vernachlässigter Forschungsgegenstand. In: Eckart Severing und Reinhold Weiß (Hg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen, Instrumente, Forschungsbedarf. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (AGBFN, 10), S. 37–52. Online verfügbar unter http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-D46B18F8-CB9BAC1C/kibb/a12_voevz_agbfn_10_weiss_1.pdf, zuletzt geprüft am 07.12.2015.
- Williamson, Oliver E. (1996): The mechanisms of governance. New York: Oxford University Press.
- Winter, Rainer; Zima, Peter V. (2007): Vorwort: Die Aktualität der Kritischen Theorie. In: Rainer Winter und Peter V. Zima (Hg.): Kritische Theorie heute. Bielefeld: Transcript (Cultural studies, Bd. 20), S. 9–20.
- Zeck, Mareike (2012): Abschied vom Bürokaufmann. In: *Frankfurter Allgemeine / faz.net*, 18.04.2012. Online verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/arbeitswelt/neuordnung-der-ausbildung-abschied-vom-buerokaufmann-11716084.html>, zuletzt geprüft am 22.12.2015.
- Ziegler, Birgit (2010): Lehrerbildung als Sozialisationsprozess. In: Günter Pätzold, Holger Reinisch und Reinhold Nickolaus (Hg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1. Aufl. Stuttgart: UTB (UTB, 8442 : Pädagogik), S. 42–46.
- Zielinski, J. (1981): Mündliche Prüfungen und praktische Prüfungen. In: Walter Twellmann (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht. Düsseldorf: Schwann (4.2), S. 653–704.