

---

**THOMAS RETZMANN**

**Bildungsstandards = Lernzielorientierung reloaded?**

---

**ESSENER BEITRÄGE ZUR ÖKONOMISCHEN UND BERUFLICHEN BILDUNG**

Hrsg. von Univ.-Prof. Dr. Thomas Retzmann

Diskussionspapier Nr. 2

**Impressum:**

**ESSENER BEITRÄGE ZUR ÖKONOMISCHEN UND BERUFLICHEN BILDUNG**

Hrsg. von Univ.-Prof. Dr. Thomas Retzmann

Nr. 2

ISSN 2192-5232

A 21 Economic Education and Teaching of Economics: Pre-college

THOMAS RETZMANN: Bildungsstandards = Lernzielorientierung reloaded? Essen 2011

*Unter gleichnamigem Titel erschienen in:*

*Wolf Prieß (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik zwischen Erkenntnis und Erfahrung – strukturelle Einsichten zur Gestaltung von Prozessen. Festschrift für Hans-Carl Jongebloed zum 65. Geburtstag. Norderstedt 2011, S. 267-291*

**Kontakt:**

Universität Duisburg-Essen, Campus Essen  
Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre  
Universitätsstraße 12  
45141 Essen  
Telefon: +49 (0) 201 / 183-3838  
E-Mail: sekretariat.widida@uni-due.de  
Website: <http://www.wida.wiwi.uni-due.de/>

## Inhaltsverzeichnis

1	Erneut im Fokus der Didaktik: Zielvorgaben für die Bildung.....	2
2	Lernzielorientierung – Rekonstruktion eines vormaligen Paradigmas .....	3
3	Standardisierung der Bildung – Rekonstruktion des Programms für einen neuerlichen Paradigmawechsel .....	7
4	Diskussion: Bildungsstandards = Lernzielorientierung reloaded? .....	10
4.1	Bemerkenswerte Gemeinsamkeiten der Paradigmata.....	11
4.2	Beachtenswerte Unterschiede der Paradigmata.....	13
4.3	Begründetes Resultat: Kein alter Wein in neuen Schläuchen! .....	14
5	Bilanz und Perspektiven .....	15
	Literatur .....	18

## 1 Erneut im Fokus der Didaktik: Zielvorgaben für die Bildung

Seit dem PISA-Schock und dem Erscheinen der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2007) wird die Standardisierungsdiskussion in allen Fachdidaktiken geführt. Schulische Bildung soll demzufolge nicht mehr allein über den Input, sondern vor allem über den Output gesteuert werden. Im Zuge dieses von Bildungsforschern und -politikern proklamierten Paradigmawechsels der Schulpolitik stellte sich eine um die andere Fachdidaktik die Aufgabe, ihre Domäne kompetenztheoretisch zu fundieren, selbst wenn nicht zu erwarten war, dass die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Bildungsstandards für diese Domäne verabschieden würde. Diese Fächer befürchteten nicht zu Unrecht, ansonsten gar zu leicht als randständig, unwichtig oder gar unnützlich abgestuft zu werden (so auch Köller 2009, S. 39).

Wie die aktuelle Debatte zu bestätigen scheint, entwickelt sich das Bildungswesen nicht bloß inkrementell und endogen weiter, sondern vor allem auch schubweise durch von außen angestoßene Reformwellen. „Exogene Schocks“ nötigen die Akteure zu Anpassungsprozessen und führen in der Fachdidaktik zu wechselnden „Orientierungen“, die einander ablösen, weiterführen oder widersprechen. Der Blick zurück in die kurze Geschichte der Fachdidaktik fällt unter anderem auf die Wellen der *Lebenssituationsorientierung* (maßgeblich angestoßen durch Saul B. Robinsohn), der *Lernzielorientierung* (maßgeblich geprägt durch Robert F. Mager) und der *Handlungsorientierung* des Unterrichts. Aktuell befinden sich die Fachdidaktiken inmitten einer Welle, die bereits allgemein als *Kompetenzorientierung* des Unterrichts betitelt wird und durch Klieme et al. geprägt wurde.

Diese aktuelle Debatte um die Kompetenzorientierung und Standardisierung der Bildung erinnert an vielen Stellen an die Debatte um die Lernzielorientierung des Unterrichts, die in den siebziger Jahren, spätestens jedoch Anfang der achtziger Jahre, also vor über 30 Jahren ihren Scheitelpunkt hatte. Diese inhaltliche Nähe kommt nicht von ungefähr, da es in beiden Fällen darum geht, den Unterricht von seinem präzise definierten Ergebnis her zu planen bzw. zu steuern. Der *Kompetenzbegriff* ist heute – gemessen an seiner Verwendungshäufigkeit – ähnlich erfolgreich wie seinerzeit der *Lernzielbegriff*. Letzterer ersetzte die bis dahin eher gebräuchlichen Begriffe »Unterrichtsziel« und »Bildungsziel« (vgl. Schaub/ Zenke 2004, S. 360).

Diese beiden, auch in der Wirtschaftsdidaktik ausgiebig geführten Debatten fallen in die Schaffensperiode des mit dieser Festschrift zu ehrenden Berufs- und Wirtschaftspädagogen Hans-Carl Jongebloed; zu beiden hat er wissenschaftlich beigetragen. Während der Verfasser seinerzeit als Student der Wirtschaftspädagogik durch ihn mit der Lernzielorientierung in Berührung kam, durfte er unlängst mit ihm an der Formulierung von Kompetenzen und Standards für die ökonomische Domäne zusammenarbeiten (siehe Retzmann / Seeber / Remmele / Jongebloed 2010). Dabei stellte sich immer wieder die für diese Untersuchung aufgegriffene Frage nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten beider Programme. Hier wird das Erkenntnisinteresse verfolgt, herauszufinden, ob und inwieweit das Setzen von Bildungsstandards etwas anderes ist als die Bestimmung von Lernzielen oder ob es sich ggf. um ‚alten Wein in neuen Schläuchen‘ handelt. Anders formuliert: Sind die *Bildungsstandards* etwas anderes als die *Lernzielorientierung reloaded*? Zu diesem Zweck werden zunächst beide Diskurse in ihren wesentlichen Punkten rekonstruiert. Auf dieser Grundlage soll dann die Offenlegung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten erfolgen. Weil diese Festschrift dazu dient, einen herausragenden Wissenschaftler zu ehren, stützt sich der Beitrag bezüglich der Lernzielorientierung nahezu ausschließlich auf von ihm verfasste Texte. Nur deshalb wird auf die an sich gebotene Literaturliste verzichtet.

Es ist hier leider nicht zugleich der Platz dafür zu untersuchen, ob und wie sehr diese Reformwellen die Schulpraxis – und nicht bloß die Lehrpläne als maßgebliche Steuerungsdokumente – tatsächlich verändert haben und wie viel von ihnen jeweils übrig geblieben ist, nachdem die nächste große Welle angeht. Offen bleiben muss auch, ob es sich dabei ggf. mehr um von einigen Trendsettern vorgelebte Moden handelte, denn um breitenwirksame Fortschritte im pädagogisch-didaktischen Denken und praktischen Handeln der Lehrerinnen und Lehrer. Überhaupt soll hier keine umfassende und kritische Bewertung dieser Reformwellen vorgenommen werden, obwohl dies sicherlich ebenso notwendig ist. Es wird hier lediglich – immerhin – ein bescheidener Beitrag zur Beantwortung der Frage geleistet, ob und inwiefern tatsächlich ein so revolutionärer Fortschritt im fachdidaktischen Denken stattgefunden hat, dass die Rede von einem Paradigmawechsel berechtigt ist.

## 2 Lernzielorientierung – Rekonstruktion eines vormaligen Paradigmas

Im *Kompodium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften* haben Jongebloed / Twardy die Debatte um die Lernzielorientierung des Unterrichts umfassend aufgearbeitet, dabei manche Unschärfen scharf kritisiert, und diese vor allem in den Kontext eines elaborierten fachdidaktischen Modells gerückt. Die Lernzieltheorie(n) wurde(n) – so der explizit erhobene Anspruch – zum Bestandteil eines geschlossenen und umfassenden didaktischen Konzepts gemacht und ersetzt dieses nicht (vgl. Jongebloed/ Twardy 1983b, S. 277 f., 285). Auf die Bedeutung der Lernzielorientierung im (damaligen) fachdidaktischen Denken Jongebloeds darf nicht nur aus der Tatsache geschlossen werden, dass Kapitel 6 „Lernzielformulierung und -präzisierung“ und das quasi als Fortsetzung zu lesende Kapitel 11 „Lehr-Lernkontrolle“ die beiden umfangreichsten in dem dreibändigen Opus sind. Es ergibt sich unmittelbar aus der konstituierenden und orientierenden Funktion der Bildungs- und Lernziele im *Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften* (Kapitel 4, siehe Jongebloed/ Twardy 1983a). Auf den Punkt gebracht lautet ihre Position: Bildung ist ohne zugrundeliegende Normen schlicht unmöglich und Unterricht ohne Lernziele quasi grund- und richtungslos und dadurch – völlig unangemessen – vermeintlicher Selbstzweck. Die Rekonstruktion ihrer Position erfolgt im Folgenden schrittweise.

(1) Lernzielbegriff. Lernziele können nach Jongebloed/ Twardy (1983b, S. 268) „als die sprachlich geäußerten Vorstellungen über das Endverhalten des Lernenden verstanden werden, bezogen auf einen oder mehrere Inhalt(e); oder anders ausgedrückt: Lernziele beschreiben das Endverhalten von Lernenden bezogen auf einen oder mehrere Inhalt(e).“<sup>1</sup> Sie begreifen Lernziele sprachanalytisch gleichwohl nicht als eine Deskription, sondern als *Präskription*. Lernziele schreiben also genau genommen vor, welches Endverhalten der Lernende bezogen auf einen oder mehrere Inhalt(e) zeigen soll! Dass das für den Zeitpunkt  $t_1$  bestimmte Lernziel vom Lernstand im Zeitpunkt  $t_0$  abweicht, ist für Unterricht sinnkonstitutiv. Bestünde diese Differenz nicht, so hätte der Schüler das Lernziel bereits erreicht und ein systematisch-kommunikativer Lehr-Lernprozess wäre nicht erforderlich.<sup>2</sup> Der Zusammenhang von Lernziel und Lernstand ist nach Jongebloed/ Twardy wie folgt zu verstehen: Gemäß der, durch die *Lernerorientierung* fast schon zum Allgemeingut gewordenen, pädagogischen Maxime soll der Lehrende die Schülerinnen und

<sup>1</sup> Der Begriff „Lernzielbeschreibungen“ – so z. B. Schaub/ Zenke 2004, S. 360, – ist diesem Lernzielverständnis zufolge nicht etwa tautologisch, sondern irreführend, da die Lernziele selbst die Beschreibungen sind, von denen das Beschriebene strikt zu unterscheiden ist! Die Beschreibung von Beschreibungen, z. B. von Endverhaltensbeschreibungen, ist gleichwohl metasprachlich möglich.

<sup>2</sup> Streng genommen ist darüber hinaus zu fordern, dass sich das Lernziel nicht von selbst bzw. durch funktionale Erziehung besser einstellt. Siehe dazu auch die Erörterungen von Jongebloed/ Twardy 1983b, S. 267, zum didaktischen Lernpfad.

Schüler dort abholen, wo sie stehen (= Lernstand), und durch zielgerichteten Unterricht dorthin führen, wo sie stehen sollen. Das Lernziel bringt zum Ausdruck, wann ein Lernprozess abgeschlossen ist, indem es den Endpunkt eines Lernprozesses angibt (vgl. ebd., S. 266). Dies ist dann ggf. der neue Lernstand, von dem aus der nächste Lernprozess erfolgen kann. Lernziele sind demnach in zeitlicher Hinsicht die Endpunkte bzw. in pädagogisch-didaktischer Hinsicht die intendierten Ergebnisse einzelner Lernschritte. Die systematische Verknüpfung der Lernschritte zu einem sinnvollen und zielführenden Lernweg bzw. zu einem Bildungsgang leistet das *Curriculum*.

(2) Lernzielformulierung. Lernziele werden gebildet aus einer *Inhalts- und einer Verhaltenskomponente* sowie ggf. aus (Situations- bzw. Leistungs-) Bedingungen, unter denen der Schüler das ausgewiesene Verhalten zeigt.<sup>3</sup> Anders formuliert: Lernziele müssen in syntaktischer Hinsicht einer I-V-Struktur genügen.<sup>4</sup> Bloße Inhaltskataloge – womöglich auf der Grundlage einer materialen Bildungstheorie erstellt – sind als Zielvorgaben für den Unterricht unterbestimmt, da die Angabe fehlt, welches Verhalten die Schülerinnen und Schüler in Bezug darauf zeigen sollen. Ebenso unterbestimmt sind aber auch inhaltsleere Verhaltensziele, wie sie im Zeichen der Schlüsselqualifikationsdebatte geradezu kultiviert wurden, die eben deshalb bisweilen recht unergiebig war. Im Zeichen der Lernzielorientierung wurde gleichwohl herausgestellt, dass auf die Formulierung insbesondere der Verhaltenskomponente besondere Sorgfalt zu verwenden ist, damit die empirische Beobachtbarkeit des im Lernziel zum Ausdruck kommenden Endverhaltens gegeben ist. Mager (1994, S. 20) nannte eine Vielzahl von in dieser Hinsicht ungeeigneten Verben. Weil die Beobachtbarkeit der Verhaltenskomponente auch nach Jongbloed/ Twardy (1983b, S. 335 f.) als Teil der Operationalisierung von Lernzielen zu gewährleisten ist, greifen sie gängige *Formulierungshilfen für die Verhaltenskomponente* (taxonomisch gestufte Listen geeigneter Verben) auf, nicht ohne zugleich auf deren mangelnde empirische Absicherung zu verweisen und vor schematischer Anwendung zu warnen.

(3) Lernzieldimensionen. Als Lernzieldimensionen werden – auf nominalem Skalenniveau – üblicherweise die *kognitive, affektive* und die *psychomotorische Dimension* unterschieden; mit Pestalozzi gesprochen „Kopf, Herz und Hand“.<sup>5</sup> Jongbloed/ Twardy fügen dem, nicht zuletzt mit Blick auf die Anforderungen des beruflichen Wirkungsraums, noch die *kommunikative Dimension* hinzu; frei nach Pestalozzi also den „Mund“. Der Begriff der Dimension wird streng interpretiert, wie die Dimensionen der Höhe, Breite und Tiefe. Die drei üblichen Dimensionen werden dementsprechend orthogonal angeordnet und bilden so einen (Verhaltens-)Kubus (vgl. ebd., S. 326). Nimmt man die kommunikative Dimension hinzu, so entsteht ein vierdimensionaler Zielraum, innerhalb dessen die *Verhaltenskomponente* der Lernziele verortet und variiert werden kann.

(4) Lernzielhierarchisierung. Zum Zwecke der eindeutigen Bestimmung und ggf. der *Variation des Anspruchsniveaus* von Lernzielen auf ordinalem Skalenniveau, also der Lernzielhierarchisierung greifen Jongbloed/ Twardy auf die weithin rezipierten *Taxonomien* für die kognitive, affektive und psychomotorische Dimension zurück; freilich nicht ohne zuvor diverse andere Stufungen einer Eignungsprüfung zu

---

<sup>3</sup> Auf den seinerzeit noch allgemein üblichen Solloperator verzichteten Jongbloed/ Twardy bei der Formulierung ihrer eigenen Lernziele für die Studierenden bereits. Dies entspricht der obigen Begriffsdefinition, wonach Lernziele den Lernstand nach erfolgreichem Lernprozess beschreiben.

<sup>4</sup> Hier soll nur erwähnt werden, dass Jongbloed in seinen späteren Arbeiten auch V-I-Strukturen als sinnvoll und notwendig erachtet.

<sup>5</sup> Schon hier findet sich der die spätere Bildungstheorie Jongbloeds prägende Komplementaritätsgedanke: Diese Dimensionen seien analytisch unterscheidbar, jedoch komplementär! Vgl. Jongbloed/ Twardy 1983b, S. 295.

unterziehen. Mehr noch: Für die kommunikative Dimension legen sie eine eigene Taxonomie vor, die außerhalb der ‚Kölner‘ Wirtschaftspädagogik und -didaktik allerdings nur wenig Beachtung fand. Hervorzuheben ist: Für Jongebloed/ Twardy (1983b, S. 279, 333) haben die Taxonomien die Funktion, die *Dispositionskonzepte zur Verhaltenskomponente* von Lernzielen zu liefern! Die Taxonomien klassifizieren in diesem Sinne die Dispositionsziele und nicht die Lernziele, also die psychischen Strukturen (Verhaltensdispositionen) und nicht das beobachtbare Verhalten. Diesen *Klassen psychischer Strukturen* sollen lediglich – immerhin – Endverhaltensbeschreibungen eindeutig zugeordnet werden können (vgl. ebd., S. 293).<sup>6</sup> Die Lernzieltaxonomien TEO I bis III gelten als auf verschiedene, wenn nicht gar beliebige Inhaltsgebiete und Schulfächer anwendbar. Um das Anspruchsniveau der Lernziele auch hinsichtlich der Inhaltskomponente kontrolliert variieren zu können, verweisen Jongebloed/ Twardy (1983b, S. 330) auf Lemkes Vorschlag einer *Inhaltstaxonomie*. Diese wird in bekannter Manier orthogonal zur Verhaltenstaxonomie angeordnet. Weil aber auch diese Taxonomie inhaltlich noch indifferent ist, führen sie als dritte Koordinate schließlich den fachwissenschaftlichen Inhalt ein.

(5) Lernzielableitung. Aufgrund der Bedeutung in der damaligen Unterrichtspraxis referieren Jongebloed/ Twardy zwar umfassend die von Möller angeführte Debatte über die so genannten *Abstraktionsebenen* von Lernzielen, wonach *Richt-, Grob- und Feinziele* unterschieden werden. Sie bewerten Möllers Ausführungen jedoch überaus kritisch: Angesichts ihrer Vagheit sei die Unterscheidung von Abstraktionsebenen weder theoretisch gelungen, noch von besonderer Wichtigkeit, da es sich lediglich um ein „mehr oder weniger opportunistisch“ zu lösendes Benennungsproblem handele (ebd., S. 287, 342). Was ein hohes, mittleres und niedriges Abstraktionsniveau sei, das könne nicht an einem absoluten Maßstab festgemacht werden, sondern nur relativ zueinander bzw. mit Bezug auf die Zielgruppe. Viel wichtiger ist ihnen dagegen der Versuch, ein *widerspruchsfreies Zielsystem* zu erzeugen, das im Unterricht konsequent verfolgt werden kann. Dazu müssen die Ziele auf untergeordneter Ebene aus übergeordneten Zielen unter Einhaltung der Regeln der Normenlogik (Deontik) ableitbar sein.

Dies kann angemessen nur vor dem Hintergrund ihres deontologisch-pragmatischen Paradigmas verstanden werden: Bildung und Unterricht sind ohne Wertsetzungen schlichtweg denkunmöglich. Diese sollen von den Lehrenden als der Zweck ihres didaktisch angeleiteten Handelns nicht kryptonormativ verschleiert, sondern *ostentativ* ausgewiesen werden. Die angestrebten Lernziele sollen im Einklang mit einem konsensfähigen Menschenbild stehen, aus grundlegenden Werturteilen über die Ziele der Bildung und Erziehung ableitbar sein und insgesamt ein widerspruchsfreies Zielsystem bilden. Dies erfordert einen rationalen, logischen und intersubjektiv nachprüfbaren Umgang mit Werten und Normen. Für die oberste – je nach Lesart erste oder letzte – Zielsetzung, welche als *Dezision* aufgefasst wird, bedarf es der Wertrationalität im Sinne Max Webers und für die Ableitung untergeordneter Zielsetzungen einer Logik der Normen.<sup>7</sup>

(6) Lernen. Jongebloed/ Twardy geben sich bei der Definition dessen, was sie als Lernen ansehen, nicht – wie die Behavioristen – mit der Verhaltensänderung zufrieden. Als das eigentliche Ziel von Unterricht

---

<sup>6</sup> Darüber hinaus wollen sie die Taxonomiestufen streng als Inklusionsklassen verstanden wissen und keinesfalls als Sequenz für den Unterricht; dies käme nämlich einem Kategorienfehler gleich, da die Ordnung nach der Schwierigkeit (bzw. dem Komplexitätsgrad) rein auf der Zielebene erfolgt, während die Entscheidung über die unterrichtliche Reihenfolge Bestandteil der Methodik auf der untergeordneten Bedingungs- und Entscheidungsebene ist (Stichwort: Artikulation).

<sup>7</sup> Um eine solche Deontik bemühten sich bereits Jongebloed/ Twardy mit dem deontologisch-modifizierten Hempel-Oppenheim-Schema. Sloane 1984 entwickelte diese Ideen maßgeblich weiter. Zur Würdigung und Kritik siehe unter anderem Retzmann 1994, S. 387 ff., und Wilbers 2000.

gilt ihnen nicht ein konkretes Verhalten, sondern der *Aufbau psychischer Dispositionen*. Dabei handele es sich um eine zeitlich relativ stabile und gleichbleibende Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums, „in mehreren oder vielen nicht genau festgelegten Situationen“ mit einer gewissen Regelmäßigkeit zu (re)agieren (vgl. ebd., S. 271). Dispositionen sind rein *hypothetische Konstrukte*, Verhalten ist dagegen empirisch beobachtbar. Das Verhältnis von Verhaltensdisposition und Verhalten ist ein Zweifaches. Erstens wird das beobachtbare Verhalten durch die Annahme von zeitlich stabilen, aber nicht beobachtbaren Dispositionen des Individuums erklärt bzw. vorhergesagt. Zweitens dient das beobachtbare Verhalten im Rahmen der pädagogischen Diagnostik als Indikator für das Vorhandensein einer individuellen Disposition (vgl. ebd., S. 273 f.).

(7) Lernzieloperationalisierung. Bei der auch von Jongebloed/ Twardy so genannten Lernzieloperationalisierung geht es streng genommen gar nicht um die Operationalisierung der auf Endverhalten bezogenen Lernziele, sondern um die *Messbarmachung der Dispositionsziele*. Die im Lernziel ausgedrückte Endverhaltensbeschreibung ist vielmehr bereits Teil des fünf Schritte umfassenden Gesamtprozesses der Operationalisierung *im weiteren Verständnis des Begriffes* (siehe ebd., S. 344). In diesem Sinne hatten Jongebloed/ Twardy die obige Lernzieldefinition weiter unten im Text bereits erweitert: „Unter einem Lernziel soll die sprachlich artikulierte Vorstellung über das Endverhalten eines Lernenden, bezogen auf einen oder mehrere Inhalt(e), verstanden werden, das als Indikator im Sinne einer Operationalisierung für eine Verhaltensdisposition dient ...“ (1983b, S. 275). *Im engeren Sinn* umfasst die Operationalisierung das Problem der Festlegung der Kontrollbedingungen und des Beurteilungsmaßstabes sowie die Konstruktion von Kontroll- und Testverfahren (vgl. ebd., S. 337 ff.).

(8) Lehr-Lernkontrolle. Jongebloed fordert die strikte Bindung der Kontrollverfahren an die Lehr-Lernziele (1983, S. 607). Die Kontrollverfahren und -bedingungen seien so festzulegen, dass sie geeignet sind zu messen, ob die Lernziele erreicht oder verfehlt wurden. Die Lehr-Lernkontrolle erfolgt dann durch den *Vergleich der Endverhaltensmessergebnisse mit den* durch das Lernziel ausgedrückten *Endverhaltensbeschreibungen*; anders formuliert: durch den Vergleich der tatsächlichen mit den angestrebten Ergebnissen; oder kurz und knapp: durch einen Soll-Ist-Vergleich. Die Messung und der Vergleich sind von der Beurteilung des Gemessenen oder gar dessen Bewertung und Benotung zu unterscheiden. In der Frage nach dem richtigen Beurteilungsmaßstab plädiert Jongebloed folgerichtig für Lernziel- resp. *Kriteriumsorientierung*. Nur eine kriteriumsorientierte Testung liefere für die Lehr- und Lernsteuerung und die Beratung von Schülerinnen und Schülern nebst Eltern nützliche Hinweise (vgl. ebd., S. 603 f.). Diese „Entscheidung gegen die Tradition normorientierter pädagogischer Diagnostik“ impliziert, dass „die Leistung der Lehrenden in die Kontrolle miteinzubeziehen“ ist (ebd. 1983, S. 597) und dass bei der Curriculumevaluation „auch und vor allem die Lehrleistung in den Blick“ (Jongebloed/ Twardy 1983c, S. 736) genommen werden muss. So konzipierte Lehr-Lernkontrollen geben demnach auch Auskunft darüber, „ob die didaktischen Entscheidungen [des Lehrers; Th. R.] erfolgreich realisiert wurden“ oder nicht (Jongebloed 1983, S. 597). Für die im Bildungssystem üblichen Test- und Prüfungspraktiken sei – so Jongebloed (1983, S. 598), – eher die *Normorientierung* maßgeblich. Dies resultiere vor allem aus dem Interesse der Gesellschaft an der Selektionsfunktion der Schule. Das Interesse der differenziellen Psychologie an interindividuellen Unterschieden habe zudem zu einer recht weit entwickelten *klassischen Testtheorie* geführt, die bei lernzielorientierter Testung jedoch versage.

Wenngleich nicht die Disposition, sondern das Verhalten gemessen wird, so geht es bei der Lehr-Lernkontrolle doch um die Beantwortung der Frage, „welche Verhaltensdispositionen bei bestimmten Lernenden gegeben sind und welche nicht“ (ebd., S. 602). Um latente, nicht direkt beobachtbare, psy-



chische Dispositionen von Schülerinnen und Schülern zu messen, benötige man *probabilistische Parametermodelle*, da unkontrollierte und unkontrollierbare Faktoren das beobachtbare Verhalten mitbestimmen; *deterministische Datenmodelle* seien dafür ungeeignet. Mit Hilfe der Messergebnisse müsse geschätzt werden, ob die Dispositionen vorhanden sei oder nicht (vgl. ebd., S. 617 ff.). Die zur Fundierung lehr-lernzielorientierter Tests notwendige probabilistische Testtheorie sei jedoch erst im Entstehen, könne daher mit der Explizität der klassischen Testtheorie noch nicht mithalten. Als für die kriteriumsorientierte Testtheorie bedeutendstes *Messmodell* stellt er das probabilistische Parametermodell von Rasch vor, erörtert jedoch aus Praktikabilitätsgründen auch das in der Praxis erheblich einfacher einsetzbare Binomialmodell nach Klauer (vgl. ebd., S. 623 ff.).

Resümee: Der *Lernzieltheorie* kommt innerhalb des didaktischen Gesamtkonzepts von Jongebloed/Twardy lediglich – immerhin – die formale Aufgabe zu, „Curriculumelemente in eine sprachliche Form zu gießen, die semantische Eindeutigkeit und intersubjektive Überprüfbarkeit gewährleistet“ (ebd., S. 276). Die Autoren haben sich dabei gerade nicht die bisweilen zu beobachtende behavioristische Engführung der Debatte zu Eigen gemacht. Die Lernzielbestimmung ist zudem unbedingt in ihrem Zusammenhang mit der *Lehr-Lernkontrolle* zu sehen, welche im Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften als eigenständiges Entscheidungsfeld ausgewiesen ist, was für die weithin bekannte „Berliner Didaktik“ nicht gilt! Die Bedeutung der Lernzielorientierung im SMFW dokumentiert sich nicht zuletzt in Jongebloeds Votum für eine kriterien- resp. lernzielorientierte Testung.

### **3 Standardisierung der Bildung – Rekonstruktion des Programms für einen neuerlichen Paradigmawechsel**

In einer 2003 in erster Auflage erschienenen Expertise haben Klieme et al. das Programm für einen *Paradigmawechsel in der Schulpolitik* skizziert, der von der Bildungspolitik geradezu übereifrig betrieben wird. Auf den Punkt gebracht besteht dieser darin, dass schulische Bildung zukünftig vor allem über den Output gesteuert werden soll, um deren Qualität im föderalen Staat bundesweit zu gewährleisten. Internationale Schulleistungsstudien ließen diese unerwartet deutlich als defizitär erscheinen. Statt trübes Wissen zu vermitteln, das in Anforderungssituationen nicht zu Anwendung komme, sollen Kompetenzen aufgebaut werden, die in variablen Situationen zur Problemlösung genutzt werden. Dieser Anspruch an schulische Bildung markiert die Wende zur *Kompetenzorientierung* des Unterrichts. Wie schon zuvor bei der Lernzielorientierung, erfolgt auch deren Rekonstruktion schrittweise.

(1) Kompetenzbegriff. Unter Kompetenzen verstehen Klieme et al. (2007, S. 22 Fn. 3, 72) ganz allgemein *Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder Domänen*, die Personen befähigen, bestimmte Arten von Problemen zu lösen bzw. konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Mit Weinert (2001, S. 27 f.) definieren sie Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme et al. 2007, S. 78). Das Verhältnis von Kompetenz und Performanz in der Domäne wird wie folgt expliziert: Kompetenzen *bestimmen* „das beobachtbare Verhalten und die Performanz von Menschen“, sie *„dokumentieren“* sich in beobachtbaren Aktivitäten in bestimmten Lebensbereichen (Domänen) bzw. innerhalb der Domänen in bestimmten Situationen, wodurch sie ihren Kontext erhalten; sie *„realisieren“*

sich in der Bewältigung bestimmter Aufgaben (ebd., S. 149). Anders formuliert: In Verbindung mit deklarativem Wissen über einen Lebensbereich gewährleisten Kompetenzen individuelles Können.

(2) Kompetenzfacetten. Die vorstehende Definition beinhaltet so genannte Kompetenzfacetten, deren „Zusammenspiel“ die individuelle Ausprägung einer Kompetenz bestimmt (und natürlich auch interindividuelle Unterschiede ausmacht): *Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation* (vgl. ebd., S. 72 f.). Obschon Kompetenzen also auch durch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten konstituiert werden, beschränken sich die von der KMK verabschiedeten Bildungsstandards bislang auf *kognitive* Leistungsbereiche. Klieme (2004, S. 12) nennt dafür einen pragmatischen Grund: Der anspruchsvolle Rahmen, der durch die umfassende Kompetenzdefinition aufgemacht werde, sei derzeit nicht vollständig zu füllen. Köller verweist auf messtheoretische Gründe: Eine solche Mehrdimensionalität der Standards zöge – bisweilen unlösbar – Messprobleme nach sich, zumindest aber einen erheblichen Operationalisierungsaufwand (vgl. Köller 2009, S. 46, 49), denn die valide Messung jeder Kompetenzfacette erfordere eine getrennte Operationalisierung und den Einsatz unterschiedlicher Messinstrumente. Die Kompetenzmodelle müssten daher im Hinblick auf die Kompetenzfacetten ausgesprochen „sparsam“ sein, weil sonst keine guten Messinstrumente entwickelt werden könnten (vgl. ebd., S. 41, 49).

(3) Bildungsstandards. Die Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an zentralen Fachinhalten (mindestens) erworben haben sollen, werden den Schulen in Form von Bildungsstandards vorgegeben. Sie sollen die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit in Schulen in Form *erwünschter Lernergebnisse* ausdrücken (vgl. Klieme et al. 2007, S. 9). Als *Standards* sind sie sprachanalytisch gesehen nicht beschreibend, sondern vorschreibend, also normativ und sogar im engeren Sinne präskriptiv. Die Schülerinnen und Schülern sollen (!) das im Standard zum Ausdruck kommende Kompetenzniveau erreichen und die Bildungspolitik, die Bildungsadministration und die Schulen sollen (!) Verantwortung dafür übernehmen, dass es tatsächlich erreicht wird. Klieme et al. (2007, S. 24 f.) nennen sieben Merkmale guter Bildungsstandards, die hier nur zum Teil erläutert werden können: Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit, Differenzierung, Verständlichkeit, Realisierbarkeit. Die Autoren weisen nicht aus, in welchem Verhältnis diese Merkmale zueinander stehen sollen, ob etwa die Reihenfolge der Nennung zugleich als eine Rangfolge der Bedeutung anzusehen ist. Ihre Ausführungen legen diese Lesart allerdings nahe.

Die Bildungsstandards der einzelnen Fächer sollen dadurch legitimiert werden, dass sie allgemeine Bildungsziele der Schule aufgreifen. Sie sollen sich gleichwohl auf die *Kernbereiche eines Faches* (Fachlichkeit) konzentrieren. Vollständigkeit wäre demnach ein verfehelter Anspruch; gute Standards zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie die Domäne nicht vollständig repräsentieren und normieren. Als eine gezielte Beschränkung auf die zentralen Ideen, die ein Fach konstituieren, sollen sie „die Kernideen der Fächer bzw. Fächergruppen besonders klar herausarbeiten, um Lehren und Lernen zu fokussieren.“ (ebd., S. 26). Traditionelle Lehrpläne gingen demgegenüber zu sehr ins Detail und führten eine Vielzahl von Lerninhalten und -zielen auf, statt den Unterricht klar zu fokussieren (vgl. ebd., S. 44 ff., 50).

Legitime und unbestrittene Bildungsziele, die sich einer validen Messung entziehen, kommen für Bildungsstandards zwar aus prinzipiellen Gründen nicht infrage, sollen im Unterricht aber gleichwohl angestrebt werden. Der Verzicht auf die Standardisierung anderer als kognitiver Leistungsbereiche ist daher nicht mit einer ebensolchen Reduktion des Unterrichts gleichzusetzen, obwohl dies aus verschiedenen Gründen durchaus die tatsächliche und beklagenswerte Folge sein könnte. Zu beachten ist ferner, dass

Standards ausschließlich *Kompetenzziele* angeben und „dezidiert keine Festlegungen zur didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Unterrichts“ (ebd., S. 157) enthalten sollen. Die neue Form der Zielvorgaben soll den Schulen mehr Freiräume bei der Gestaltung der Wege zur Erreichung der Standards lassen, als traditionelle Lehrpläne es tun (vgl. ebd., S. 123).

(4) Domänenspezifisch. Mit der Kompetenzorientierung geht eine sehr hohe Wertschätzung der *Fachlichkeit des Lernens* einher<sup>8</sup>, die sich wohl am deutlichsten in der geforderten Domänenspezifisch der Kompetenzmodelle äußert. Der Begriff „Domäne“ ist der Wissenspsychologie entnommen, um einen Gegenstandsbereich, einen Lernbereich oder ein Fach zu bezeichnen. Deshalb wird auch das aus der Berufspädagogik stammende Konzept der Handlungskompetenz mit den Kompetenzbereichen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz ausdrücklich abgelehnt (vgl. ebd., S. 22 Fn. 3). Vor allem jedoch seien inhaltsfreie und eben dadurch hochgradig transferierbare Schlüsselkompetenzen „illusionär“, wie die Expertise- und Transferforschung belegt habe (vgl. Klieme 2004, S. 12). Daher sollten die Standards von einem explizierten Verständnis des Bildungsauftrags der jeweiligen Fächer ausgehen (vgl. Klieme et al. 2007, S. 23, 121). Es obliege insbesondere der Fachdidaktik, den Kern in zentralen Domänen des Lernens, die Grundkonzepte der wissenschaftlichen Bezugsdisziplin und die zentralen Orientierungen der jeweiligen „Weltsicht“ herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 48, 121). Domänenunabhängige, aber für den Kontext relevante Fähigkeiten (z. B. sprachliche, mathematische, informationstechnische) können bei der Formulierung domänenspezifischer Bildungsstandards selbstverständlich berücksichtigt werden.

(5) Standardherleitung. Die KMK hat die nationalen Bildungsstandards nicht nach Schularten getrennt festgelegt, sondern *abschlussbezogen* (*Grundschulabschluss*, *Hauptschulabschluss*, *mittlerer Schulabschluss* und *allgemeine Hochschulreife*). Sie sind damit *zeitpunktbezogen*, woran sich auch nichts ändert, wenn (länderspezifische) Kerncurricula nach Jahrgangsstufen gegliedert sind. Im Verhältnis zueinander sollen sie sich – und das ist wesentlich – durch *Kumulativität* auszeichnen, d. h. es soll ein aufeinander aufbauender Kompetenzerwerb stattfinden, kein rein additiver Wissenszuwachs. Um den Kompetenzaufbau bzw. -zuwachs innerhalb einer solchen Lernprogression abzubilden, ist ein für alle Schulformen und -stufen einheitliches, domänenspezifisches Kompetenzmodell erforderlich. Es soll die in Bildungsstandards zum Ausdruck kommenden Leistungsanforderungen, die Ziele und Ergebnisse von Bildung in der Domäne, die Aspekte, Strukturen, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen und systematisch ordnen (vgl. ebd., S. 21, 134 f.). Dazu sollen die Kompetenzmodelle *Kompetenzbereiche* ausweisen und diese durch *Teilkompetenzen* spezifizieren. Sodann sollen *Kompetenzniveaus* identifiziert werden, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erreicht haben sollen. Die durch die Standards anvisierten Kompetenzstufen sollen schließlich durch *Aufgabenbeispiele* „illustriert“ (ebd., S. 50) werden, um die „kognitiven Leistungen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau“ (ebd., S. 24) zu spezifizieren, ohne bereits eine vollständige Operationalisierung der Standards zu leisten.

(6) Kompetenzentwicklung. Lernen findet in Form der Kompetenzentwicklung auf der Ebene der *psychischen Dispositionen* des Individuums statt, als *Weiterentwicklung und Veränderung* dieser „internen Repräsentationen, Mechanismen und Fähigkeiten“ (ebd., S. 149). In diesem Zusammenhang ist die Langfristigkeit der Kompetenzentwicklung zu betonen. Kompetenzen könnten „nur durch kontinuierlichen

---

<sup>8</sup> Siehe stellvertretend für viele Fundstellen Klieme et al. 2007, S. 114: „Die Arbeit mit Bildungsstandards an Schulen richtet sich primär auf den Fachunterricht und die dort aufzubauenden Kompetenzen.“

Aufbau von Wissen und Können in einem Inhalts- und Erfahrungsbereich entwickelt werden.“ (ebd., S. 134 f.). Von Kompetenzen könne überhaupt nur dann gesprochen werden, wenn innerhalb grundlegender Zieldimensionen eines Faches systematisch und über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut würden (vgl. ebd., S. 12). Die Schulen sollten folglich Curricula erstellen, die auf *kumulatives Lernen* über mehrere Jahrgänge hin angelegt sind (vgl. ebd., S. 140).

(7) Operatoren. Kompetenzorientierte Bildungsstandards bestehen aus zwei Komponenten: *Operatoren und Inhalte*. Erstaunlicherweise gibt die Expertise diesbezüglich kaum mehr her als das Folgende: „Kompetenzen werden ... als Verbindung von Inhalten einerseits und Operationen oder ‚Tätigkeiten‘ an bzw. mit diesen Inhalten andererseits verstanden.“ (ebd., S. 135). Über *Operatoren* erfährt man aus der Expertise nicht mehr, als dass sie für „mentale Operationen“ bzw. „Denkoperationen“ bzw. „Tätigkeiten“ stehen (vgl. ebd., S. 23, 26, 135). Um näher zu ermitteln, worum es sich bei den Operatoren handelt, wird daher ersatzweise auf ein neueres Kerncurriculum für das Fach Wirtschaft an der Realschule in Niedersachsen (Schuljahrgänge 8-10) zurückgegriffen, in dem es heißt: „Operatoren sind handlungsinitierende Verben. Sie geben an, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten von Aufgaben und Unterrichtsvorhaben erwartet werden. Sie sind jeweils einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet.“ (2009, S. 26). Für den Kompetenzbereich „Fachwissen“ (sic!) werden folgende Operatoren benannt: nennen, aufzählen, ermitteln, beschreiben, darstellen, zusammenfassen. Für den Kompetenzbereich „Erkenntnisgewinnung“ heißen sie: auswerten, analysieren, erläutern, veranschaulichen, erklären, grafisch darstellen, untersuchen, vergleichen, ordnen, erschließen. Für den Kompetenzbereich „Beurteilung/Bewertung“ heißen sie (bisweilen redundant): begründen, beurteilen, bewerten, Stellung nehmen, diskutieren, erörtern, auseinander setzen, entwerfen, entwickeln, problematisieren, überprüfen (vgl. ebd., S. 26 f.).

(8) Leistungsmessung und -beurteilung. Bildungsstandards sollen nicht zuletzt deshalb „klare und verständliche Maßstäbe für das Lernergebnis“ festlegen (Klieme et al. 2007, S. 123), damit ihre Erreichung durch *standardisierte* Lernstandserhebungen *empirisch überprüfbar* ist. Damit Bildungsstandards ihre Steuerungsfunktion im Rahmen der Qualitätssicherung erfüllen, sollen zu ihrer Überprüfung Messinstrumente entwickelt werden, die im Sinne des Bildungsmonitorings „großflächig und ökonomisch“ (Köller 2009, S. 46) im Rahmen eines *Large-Scale-Assessments* eingesetzt werden können. Die elaborierten Kompetenzmodelle dienen dabei als theoretische Grundlage für die Ausarbeitung der erforderlichen Messvorschriften und -operationen: Ihre Umsetzung in Aufgaben und Tests soll es erlauben, „den Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern kriteriumsorientiert zu beschreiben, und das nicht nur im Vergleich mit dem Leistungsstand anderer, sondern bezogen auf das definierte Kriterium.“ (Klieme et al. 2007, S. 135). Zwar soll die jeweilige Schule aus ihrem Abschneiden beim Erreichen der Bildungsstandards systematisch lernen (vgl. ebd., S. 15), doch ist in diesem Zusammenhang auf den fundamentalen Unterschied zwischen *Bildungsmonitoring* und *Schulevaluation* hinzuweisen und darauf, dass die für das Bildungsmonitoring entwickelten Messinstrumente in der Regel nicht für die *Individualdiagnostik* taugen.

#### 4 Diskussion: Bildungsstandards = Lernzielorientierung reloaded?

Die Autoren der „Expertise“ verwenden selbst kaum Mühe darauf, das neue Paradigma der Schulpolitik von der Lernzielorientierung abzugrenzen und beschäftigen sich damit sogar nur höchst beiläufig. Die Zahl der Fundstellen ist im geringen einstelligen Bereich und inhaltlich wenig ergiebig. Doch schon die vorangehende Rekonstruktion nährt – noch bevor der Vergleich explizit unternommen wurde – die

Vermutung, dass beide Paradigmata zumindest große Überschneidungsbereiche aufweisen. Um diesbezüglich zu einem fundierten Urteil zu kommen, sollen im Folgenden die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede genauer herausgearbeitet werden.

#### 4.1 Bemerkenswerte Gemeinsamkeiten der Paradigmata

(1) Ergebnismormierung. Sowohl bei Lernzielen (auf verschiedenen Abstraktionsniveaus) als auch bei Bildungsstandards (auf verschiedenen Kompetenzniveaus) handelt es sich um *Zielvorgaben in Form von Ergebnisbeschreibungen*. Beide Formen weisen zumindest in der kognitiven Dimension (bzw. Kompetenzfacette) eine I-V-Struktur auf, d. h. sie werden gebildet aus einer *Inhaltskomponente* (modern ganz umfassend als Domäne bezeichnet) und einer *Verhaltenskomponente* (modern als Operator bezeichnet).<sup>9</sup> Dies macht sie zum Verwechseln ähnlich und selbst Fachexperten scheint die Differenzierung nicht ohne weiteres zu gelingen, denn sogar bezüglich der für die etablierten Domänen verabschiedeten KMK-Standards kritisiert Klieme (2004, S. 13), dass sie sich herkömmlichen Lernziellisten annäherten.

(2) Diskrete Zustandssysteme. Lernziele beziehen sich ebenso wie Bildungsstandards auf einen *Zeitpunkt* in der individuellen Lernbiographie und nicht auf einen Lehr-Lernprozess. Sie sind daher ihrem Wesen nach *statisch* und nicht dynamisch zu interpretieren. Zulässig und notwendig ist allerdings eine *komparativ statische* Betrachtung, denn Lernziele bilden zusammen mit dem ebenfalls statisch zu verstehenden Lernstand (vor dem Lehr-Lernprozess) ein *diskretes Zustandssystem* (siehe dazu Jongebloed 1984, S. 54 ff.); ebenso die abschlussbezogenen Bildungsstandards für aufeinander aufbauende Schulstufen und -abschlüsse.

(3) Verhaltenskomponente. In den zitierten Niedersächsischen Kerncurricula werden die Bildungsstandards unter Verwendung von *Operatoren* formuliert, die sich überwiegend bereits *wortwörtlich* in der *Liste der Verben* finden, die als Formulierungshilfe für die Beschreibung der Verhaltenskomponente in der kognitiven Lernzieldimension – dort noch geordnet nach den Taxonomieklassen – empfohlen wurden (siehe Jongebloed/ Twardy 1983b, S. 335). Jene Verben, die sich dort nicht wortwörtlich auffinden lassen, sind entweder Synonyme zu vorhandenen Verben (z. B. grafisch darstellen für zeichnen, skizzieren, illustrieren; problematisieren für hinterfragen, überprüfen) oder lassen sich leicht mithilfe der in den Kerncurricula gegebenen Erläuterungen den taxonomischen Klassen zuordnen (z. B. veranschaulichen, auswerten). Einzelne Operatoren müssten im Lichte der Lernzieltheorie sogar als nicht operational kritisiert werden (analysieren, diskutieren, Stellung nehmen, auseinander setzen) und gehören folglich auf die Liste zu vermeidender, weil für die Operationalisierung ungeeigneter Verben (siehe Mager 1994, S. 20).

(4) Dispositionen. Das Lernen selbst findet bei beiden Paradigmata nicht auf der Ebene des Verhaltens, sondern auf der Ebene der Dispositionen statt, welche übereinstimmend als theoretische Konstrukte aufgefasst werden. Schon Jongebloed/ Twardy (1983b, S. 270) sahen darin den Garanten, dass „*ein einmal erreichtes Endverhalten manifest bleibt*“ und „*auch in sich ständig verändernden Situationen, also quasi im Sinne einer Fähigkeit ständig zur Verfügung steht*“. Sie zitierten den Dispositionsbegriff von Drever/ Fröhlich (ebd., S. 264), wonach es sich bei einer Disposition um die „*Bezeichnung für eine be-*

---

<sup>9</sup> Beide fußen somit weder auf einer *materialen Bildungstheorie*, die sich in einem reinen Katalog der Lehrinhalte erschöpft, ohne anzugeben, welches Verhalten die Schülerinnen und Schüler diesbezüglich zeigen sollen, noch auf einer *Theorie der formalen Bildung*, der die inhaltliche Spezifizierung fehlt.

stimmte Eigenart oder Eigenschaft eines Individuums handelt, auf eine Klasse von Situationen in einer ihm spezifischen Weise zu reagieren.“ Nahezu wortgleich definiert Klieme (2004, S. 11) Kompetenzen als „funktionale ..., auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen ...“.

(5) Verhältnis von Verhalten und Disposition. Das empirisch beobachtbare Verhalten der Schülerinnen und Schüler (die Performanz) wird in beiden Fällen als *objektiv feststellbarer (messbarer) Indikator für nicht beobachtbare, subjektive Dispositionen (die Kompetenzen)* angesehen, kraft derer diese Leistung situativ gezeigt bzw. erklärt werden kann. Anders formuliert: Das Verhalten (die Performanz) indiziert die Verhaltensdisposition (Kompetenz), während die Verhaltensdisposition das Verhalten ermöglicht.

(6) Dimensionen und Facetten. Ähnlich, wenn auch nicht deckungsgleich sind die Dimensionierung der Lernziele (*kognitiv, affektiv, psychomotorisch, kommunikativ*) und die Betonung der Kompetenzfacetten (*kognitiv, motivational, volitional, sozial*). Beides dient dazu, eine ungerechtfertigte Begrenzung des Unterrichts auf die Erreichung kognitiver Ziele – insbesondere aus Gründen der leichteren Überprüfbarkeit der Zielerreichung – zu vermeiden. Beiden Anliegen widerfährt allerdings das gleiche Schicksal, dass in den Ordnungsmitteln (Lehrpläne, Richtlinien, Curricula) gleichwohl die kognitiven Ziele überwiegen.

(7) Meinungsführerschaft. Damals wie heute dominieren *Psychologen* oder *psychologisch ausgerichtete Pädagogen* die Ausarbeitung der theoretischen Grundlagen und *Psychometriker* die Erarbeitung von Messinstrumenten für die Lehr-Lernkontrolle. Während bei der Lernzielorientierung vielfach aber der *Behaviorismus* prägend war, was zu einer Fokussierung auf die Verhaltenskomponente führte (vgl. Jongbloed/ Twardy 1983b, S. 263), bildet heute der *Konstruktivismus* (in seinen verschiedenen Spielarten) den Mainstream, woraus die Fokussierung auf die kognitiven Strukturen resultiert.

(8) Evaluation und Revision. Ob die Unterrichtsziele tatsächlich erreicht oder aber verfehlt wurden, sollte schon im Zeichen der Lernzielorientierung und nicht erst seit der Verabschiedung von Bildungsstandards durch *kriterienorientierte Tests* der Schülerleistungen überprüft werden. Und aus den Ergebnissen der *Curriculumevaluation* sollten didaktische Konsequenzen gezogen werden. Insbesondere sollte das Nicht-Erreichen der Ziele für den weiteren Unterrichtsprozess nicht folgenlos bleiben. Jongbloed/ Twardy sprachen diesbezüglich von *systemstabilisierender Revision*, was frei übersetzt bedeutet, dass dann ein neuer Anlauf auf dasselbe Ziel unternommen werden soll. Wenn man dem Schüler ein Lernziel als zu erreichendes vorschreibt, weil man es in seinem Interesse für bedeutsam hält, dass er es erreicht, kann man nicht achselzuckend hinnehmen, dass er es verfehlt und anstrengungslos zum nächsten Ziel übergehen. Jongbloed (1983, S. 607) spricht denn auch schon die *innere Differenzierung* in einem Atemzug mit der Idee des *Mastery-Learnings* an: Dieses „strebt die Aufdeckung der bei jedem einzelnen Lernenden vorhandenen lernzielorientierten Defizite an, um diese jeweils individuell abzubauen, ehe zu neuen Lernzielen übergegangen wird.“ Bei Klieme et al. (2007, S. 10, 107 ff.) ist – inhaltlich kaum anders – von individueller Förderung die Rede, um das Erreichen der Mindeststandards durch jeden Schüler zu gewährleisten. Selbst das in der Kompetenzdiagnostik als State-of-the-Art geltende *Rasch-Modell* wurde bereits von Jongbloed (1983, S. 611, 623 ff.) zur kriterienorientierten Leistungsmessung empfohlen.

(9) Praxisrelevanz. Beide Orientierungen dominieren, wenn nicht gerade die alltägliche Unterrichtspraxis so doch zumindest die *Lehrerbildung*. Für die Hochzeit der Lernzielorientierung schreibt Jongbloed – durch eigene Erfahrung erkennbar geprägt: „Kein Referendar wird heute im Rahmen der zweiten Phase der Lehrerausbildung Gnade vor den Augen eines Fachleiters oder gar Prüfers finden, wollte er den Ver-

sich unternehmen einen Unterrichtsentwurf vorzulegen, der auf die *Formulierung von Lernzielen* verzichtet.“ (Jongebloed/ Twardy 1983b, S. 259). Gilt nicht gleiches heute für die Ausweisung von Kompetenzen, die der Referendar mit seinem Unterricht zu fördern beabsichtigt? Selbst dass der *Lehrerfolg* an dem bei den Schülerinnen und Schülern erzielten Ergebnis gemessen werden soll, ist nicht neu. Jongebloed berichtet von der Erwartung einer „kompromisslosen Erreichung“ der Lernziele und von der „quasi mechanischen“ Beurteilung des Unterrichts an der restlosen Erreichung dieser Lernziele (vgl. ebd., S. 259). Er selbst war diesbezüglich umsichtiger: In Anbetracht der nicht deterministisch beherrschbaren Feldstrukturen fordert er, „die kaum widerlegbare *Normalität des Scheiterns* einzugestehen und hinzunehmen“ (siehe Jongebloed 1984, S. 252).

## 4.2 Beachtenswerte Unterschiede der Paradigmata

(1) Progression statt Deduktion. In der Expertise findet sich eine explizite, wenn auch knappe Abgrenzung zur Lernzieltheorie, die einer besonderen Hervorhebung wert ist. Klieme et al. (2007, S. 64) schreiben, dass die „alte Hoffnung curriculumtheoretischer Debatten“ zerstört sei, dass sich „aus allgemeinen Bildungszielen in eindeutiger Weise konkrete, am Verhalten ohne Widerspruch messbare Lernziele ableiten“ ließen. Damit ist das *ungelöste Deduktionsproblem der Lernzieltheorie* angesprochen. Die von ihnen geforderten *Kompetenzmodelle* sehen sie als „eine pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten.“ (ebd., S. 120). Diesen kommt – wie ausführt – die Aufgabe zu, die Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung domänenspezifisch zu konkretisieren. Im fachdidaktischen Diskurs tritt damit die *Betonung der Lernprogression* an die Stelle der *Lernziel deduktion*. Und hierin ist wohl der erste beachtenswerte Unterschied zu erblicken: Die Verpflichtung der Fächer darauf, möglichst klar umrissene (Kern-)Kompetenzen über lange Zeiträume hinweg – letztlich die gesamte Schulzeit – systematisch so zu entwickeln, dass ein kumulativer Kompetenzaufbau realisiert wird.

(2) Performance statt Content. Zwar geht es bei der Lernzielorientierung wie bei den Bildungsstandards darum, das gewünschte Ergebnis von Bildung präzise zu bestimmen, doch geschieht dies auf unterschiedliche Weise. Verbindliche Lernziele, die auch mehr oder weniger klar umrissene Lerninhalte umfassen, werden als *Content Standards* von Bildungsstandards abgegrenzt, die als *Leistungsstandards (Performance Standards)* aus bereichsspezifischen Kompetenzmodellen „abzuleiten“ sind. Sie werden auf einer höheren Abstraktionsebene angesiedelt, aber noch unterhalb der Ebene allgemeiner Bildungsziele und Wertvorstellungen (vgl. ebd., S. 32). Bildungsstandards sind eben keine (Grob-)Lernziele, die für allgemein verbindlich erklärt werden.

(3) Domänenspezifisch statt Lernzieltaxonomien. Gegenüber der Lernzieltheorie neu ist auch die starke Betonung der *Bedeutung der Domäne*. Diese wurde bei der Lernziel formulierung zwar in Form der Inhaltskomponente berücksichtigt; und im Kontext eines Strukturmodells Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften scheint es eine Selbstverständlichkeit zu sein, dass die Thematik des Unterrichts sich aus dem Zusammenspiel von Erkenntnissen der Wirtschaftswissenschaften und den Anforderungen des beruflichen Wirkungsraumes speist. Überraschend war allenfalls, dass auch der außerberufliche Wirkungsraum in beruflichen Curricula eine Rolle spielen sollte. Doch gerade im Bereich der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften ist die Definition einer Domäne über den Gegenstandsbereich mindestens unterbestimmt, wenn nicht gar systematisch falsch, da sie sich nicht über ihren abgrenzten Gegenstandsbereich definieren, sondern über die *Perspektive* auf jedweden Gegenstand, den sie in den Blick nehmen. Daraus folgt,

dass die Domänenspezifik der Kompetenzen nicht allein durch den Inhalt, sondern nicht zuletzt durch die Art der Auseinandersetzung mit der Welt definiert werden muss. Von daher reichen inhaltlich indifferente Lernzieltaxonomien keinesfalls aus, um eine Stufung domänenspezifischer Bildungsstandards zu leisten.<sup>10</sup> Wissenschaften unterscheiden sich durch ihre *spezifische Weltsicht* voneinander, nicht durch die Welten, die sie sichten. Klieme et al. (2007, S. 25) fordern daher, dass die Unterrichtsfächer in gleicher Weise konzipiert sind, damit sie den Schülerinnen und Schülern bestimmte Weltsichten erschließen. Und sie bemängeln, dass auch dort, wo die Bundesländer bereits Schritte in Richtung Bildungsstandards vollzogen hätten, die in diesen „Vorarbeiten“ enthaltenen Zielformulierungen häufig noch „im Stil klassischer Lernzieltaxonomien gefasst“ sind (ebd., S. 134).

(4) Systemsteuerung statt Didaktik. Die Kultusministerkonferenz verbindet mit Bildungsstandards die Erwartung, dadurch zur Qualität schulischer Bildung, zur Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie zur Durchlässigkeit des Bildungssystems beizutragen. Sie werden als *Bestandteile eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung* angesehen, das auch großflächiges Bildungsmonitoring und Schulentwicklung sowie interne und externe Evaluation umfasst. Der *Learning Outcome* in Form individueller Kompetenzen und Qualifikationen wird dadurch zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung. Zwar limitieren die gegebenen Restriktionen stets die realiter mögliche Kompetenzentwicklung, doch wird im Zuge der Etablierung von Bildungsstandards gefordert, dass die Bedingungen so gestaltet werden, dass die gewünschten Ergebnisse auch erzielt werden können. So müssen auch die normierenden Standards als An- und ggf. als *Herausforderung für die Schul-, Bildungs- und Hochschulpolitik der Bundesländer* verstanden werden, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, sofern sie noch nicht gegeben sind. In Anbetracht des föderalen Bildungssystems sehen Klieme et al. (2007, S. 138) in der Einigung auf national einheitliche Standards und Leistungskriterien „einen sehr drastischen Einschnitt“ in die traditionelle Bildungspolitik. Hierin ist wohl ein weiterer, sehr bedeutsamer Unterschied zur Lernzielorientierung zu sehen, die eher ein *didaktisches Programm* innerhalb der umfassenderen Curriculumtheorie war. Konnten Jongbloed/Twardy die Lernzieltheorie noch in ein didaktisches Modell einbetten, so nötigt nunmehr die Entwicklung auf der Makroebene des Systems die Mikroebene des Unterrichts dazu, sich zu unterwerfen, damit die oben genannten Ziele erreicht werden. Ganz neu ist die Forderung nach Transparenz über die Ziele des Unterrichts als Grundlage eines Dialogs mit den – modern gesprochen – Stakeholdern der Schule (Lehrer, Schüler, Eltern, Berufsberater, Ausbildungsbetriebe) allerdings wiederum nicht (siehe einerseits Jongbloed/Twardy 1983b, S. 267, und andererseits Klieme et al. 2007, S. 9, 47). Selbst die Vergleichbarkeit der Zensurengebung in der Schule (vgl. Jongbloed/Twardy 1983b, S. 269) ist bereits als Ziel der Lernzielorientierung genannt.

### 4.3 Begründetes Resultat: Kein alter Wein in neuen Schläuchen!

Die voranstehende Untersuchung hat ergeben, dass es sich bei der aktuellen Diskussion um Kompetenzorientierung und Bildungsstandards – trotz der vielen, nicht gerade akzidentellen Gemeinsamkeiten – nicht einfach um eine unveränderte oder nur geringfügig veränderte Neuauflage des „alten“ und

---

<sup>10</sup> Aus diesem Grund ist Jungs – über die Domänen hinweg einheitliche – Stufung der Standards inadäquat. Siehe Jung 2009, S. 50 ff. Er presst die Domänen damit in ein Prokrustesbett. Wie Retzmann 2005, S. 55, Fn. 4, dargelegt hat, wäre es reiner Zufall, wenn sich über verschiedene Domänen hinweg einheitliche Kompetenzstufen identifizieren ließen, die zudem formale Stufen sein müssten und damit dem Grundgedanken der Domänenspezifik widersprechen.



„überwundenen“ Paradigmas, der Lernzielorientierung, handelt. Es wird also entgegen eines möglichen „Anfangsverdachts“, kein „alter Wein in neuen Schläuchen“ präsentiert.

Es ist wohl – wiederum trotz dieser Gemeinsamkeiten – nicht zulässig, von einer Weiterentwicklung des alten Paradigmas zu sprechen. Dazu hätten Klieme et al. selbst systematisch an diese Debatte anknüpfen müssen, sich also ihrer ebenso bedienen wie sich davon abgrenzen müssen; das jedoch haben sie in ihrem umfangreichen Gutachten nur an sehr wenigen Stellen und zudem nur in sehr knapper Form getan (z. B. S. 48, 64, 131, 134). Das ist erstaunlich, da es in der Wissenschaft zum guten Standard gehört, vom Status Quo wissenschaftlicher Erkenntnis auszugehen, um auf dieser Basis einen wissenschaftlichen Fortschritt zu generieren. Mangels dieses Referenzrahmens kann die aktuelle Diskussion daher nicht einfach als wissenschaftlicher Fortschritt gegenüber der Lernzielorientierung angenommen werden.

Versteht man das Setzen von Bildungsstandards als ein von einer Gruppe von Wissenschaftlern maßgeblich initiiertes und geprägtes bildungspolitisches Programm, so wird vielleicht eher verständlich, warum die Autoren es vermeiden, an die viel gescholtene und unter Lehrerinnen und Lehrern nicht unbedingt beliebte Lernzielorientierung des Unterrichts ausdrücklich anzuknüpfen. Dies dürfte den Erfolg der beabsichtigten paradigmatischen Wende von der Input- zur Output-Steuerung des Bildungssystems eher aufhalten wenn nicht gar gefährden. Doch kann gerade diese Vermeidungsstrategie – wie gesehen – nicht verhindern, dass bei der schwierigen Aufgabe der Entwicklung neuer, kompetenzorientierter Curricula, Anleihen bei der (vertrauten) Lernzieltheorie gemacht werden. Verständlich ist diese Vermeidung jeglicher Bezüge aber auch, wenn man bedenkt, dass seinerzeit viele Psychologen, Pädagogen und Didaktiker ein rein behavioristisches Lernzielverständnis hatten und selbst die Inklusionsklassen der Lernzieltaxonomien fälschlicherweise als Verhaltensklassen begriffen wurden, während Jongebloed/ Twardy (1983b, S. 291 ff.) nicht wenig Mühe darauf verwendet haben nachzuweisen, dass schon die Autoren Bloom und Krathwohl diese als *Klassen von Verhaltensdispositionen* verstanden wissen wollten.

Es ist mindestens aus Erkenntnisgründen wichtig, Lernziele, Dispositionsziele, Kompetenzen und Bildungsstandards analytisch klar zu unterscheiden, denn die Sprache ist gerade in der Fachdidaktik oft die Quelle aller Missverständnisse. Offensichtlich unter dem Eindruck der neueren Welle der Kompetenzorientierung und in Anlehnung an den oben zitierten Kompetenzbegriff Weinerts, definiert Tramm (2006, S. 362) den Lernzielbegriff neu: „Unter einem L. wird generell eine sprachliche Aussage darüber verstanden, welche Lernergebnisse als Resultat von Lerntätigkeiten angestrebt werden. ... Es beschreibt Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und Werthaltungen, die im Zuge beabsichtigter (Lehr-)Lernprozesse angeeignet werden sollen ...“ Vor dem Hintergrund obiger Ausführungen handelt es sich bei dieser Begriffsdefinition um eine kritikwürdige Vermischung von Lernziel und Dispositionsziel, die unter Unterrichtspraktikern Konfusion stiften muss, denen sie eine Orientierung sein sollte.

## 5 Bilanz und Perspektiven

In diesem Beitrag wurden zwei Paradigmata rekonstruiert sowie verglichen und damit gewissermaßen zwei pädagogisch-didaktische Leitideen. Ziel war es herauszufinden, ob es sich bei der aktuellen Diskussion um Bildungsstandards womöglich um eine unausgesprochene Neuauflage der Lernzielorientierung handelt. Nicht dagegen wurden die Ideen an der jeweiligen Realität des Bildungssystems, also an ihrer Umsetzung, gespiegelt. Auch der ebenso mögliche Vergleich der jeweiligen Realitäten miteinander fand nicht statt, obwohl beide Vergleiche sicherlich von hohem Erkenntniswert wären. Dieser Beitrag berück-

sichtigt auch nicht das gesellschaftliche Umfeld, in dem die beiden Diskurse geführt wurden. Dies ist für eine umfassende Würdigung des jeweiligen Paradigmas sicherlich erforderlich, die hier allerdings aufgrund des spezifischen Erkenntnisinteresses gar nicht beabsichtigt war. Eine Bewertung, ob es sich um einen Fortschritt oder Rückschritt handelt, wäre daher gar nicht statthaft. Die Frage, ob es sich um qualitativ guten oder schlechten Wein in den besagten Schläuchen handelt, müsste Gegenstand einer eigenständigen Untersuchung sein, die auf dieser wertneutralen Rekonstruktion aufbauen kann. Indem dieser Beitrag sich auf die eher formalen Aspekte der Zielbestimmung und Leistungsüberprüfung konzentriert, ist er in gewisser Weise ebenso technologisch wie die beiden Debatten selbst. Es ging lediglich – immerhin – darum herauszufinden, ob und ggf. wo der über mehrere Zwischenstationen führende Paradigmenwechsel (früher: Lernzielorientierung, heute: Kompetenzorientierung) überhaupt eine wesentliche Veränderung im fachdidaktischen Denken darstellt oder ob die Fachdidaktik nach viermaligem Linksabbiegen wieder am Ausgangspunkt angekommen ist. Wie dargelegt, ist dies nur dem ersten Anschein nach der Fall. Gleichzeitig wurde gezeigt, dass die Außerachtlassung der Lernzieltheorie ungerechtfertigt ist.

Während die Lernzielorientierung als didaktisches Programm der praktisch nicht realisierbaren Idee der streng logischen Deduktion erlag (vgl. Jongebloed/ Twardy 1983b, S. 282 ff., Klieme et al. 2007, S. 64), verfolgt die Kompetenzorientierung die noch nicht als utopisch erwiesene Idee des kumulativen Kompetenzaufbaus und der Lernprogression in der Bildungsbiographie. Doch ist die Formulierung eines konsistenten Curriculums, das eine solche Lernprogression abbildet, nicht noch anspruchsvoller als die logisch widerspruchsfreie Ableitung von Lernzielen? In diesem Fall würde die Ablösung der Top-Down-Ableitung der Lernziele durch die Bottom-Up-Realisierung der Kompetenzziele die pädagogische Aufgabe noch erschweren.

Womöglich wiederholt die „moderne“ Bildungswissenschaft – gerade mangels dieser Selbstvergewisserung in der Tradition – den Fehler, den Dubs (2000, S. 117) der Curriculumtheorie attestiert: Die Curriculumgestaltung habe sich „in den siebziger und achtziger Jahren zu stark vertheoretisiert“ und sich zum Teil von empirischen Vorstellungen leiten lassen, „welche für den Schulalltag nicht mehr anwendbar waren“. Dabei ist ergänzend zu bedenken, dass die Curriculumentwicklung damals zentralen Kommissionen oblag, die relativ handlungsentlastet agierten und wissenschaftliche Expertise einholen konnten. Heute wird die Curriculumentwicklung in steigenden Anteilen an die Schulen delegiert, denn die Kerncurricula lassen mehr und mehr Raum für schulspezifische Curricula. Diese Spielräume auszufüllen und dabei den wissenschaftlichen Anforderungen zu genügen, kommt für die Praxis einer Herkulesaufgabe gleich. Daher plädiert Dubs (2007, S. 134) wohl zu Recht für die *Wiederaufnahme der Curriculumforschung*.

Im Hinblick auf den subjektiven Anlass zu diesem Beitrag kann vielleicht folgendes *Resümee* gezogen werden: Die Kompetenzorientierung des Unterrichts und die Einführung von Bildungsstandards mögen manchem Zeitgenossen als ein radikaler Schnitt im fachdidaktischen Denken erscheinen; einem analytisch so klaren, konzeptionellen Vordenker wie dem Jubilar dürften sie dagegen nicht als ein Bruch der Moderne mit der Tradition erscheinen, wenngleich er sich an der tatsächlichen Traditionsvergessenheit der selbst ernannten Modernisierer ebenso stoßen dürfte wie an dem Begriff des Bildungsstandards, weil sich Bildung – nicht nur seiner Auffassung nach – gar nicht standardisieren lässt, denn Bildung ist und bleibt als umfassende Entfaltung der (sittlichen) Persönlichkeit je individuell. Bildungsstandards sind also wortwörtlich genommen ein Oxymoron.

Es sei dem Verfasser abschließend aber auch ein gewagter, hoffnungsvoll stimmender *Ausblick* erlaubt: Vielleicht dürfen wir in 20 bis 30 Jahren Zeuge einer neuen Welle in der Fachdidaktik sein, der *Bildungs-*

*orientierung*; und vielleicht zieht dann ein wissenschaftshistorisch versierter Fachdidaktiker Jongebloeds neuere (berufs-)bildungstheoretische Schriften zu Rate, um festzustellen, dass schon der Jubilar (ökonomische) Bildung als ein emergentes, je individuell sich realisierendes Phänomen von komplementärer (ökonomischer) Erkenntnis und (wirtschaftlicher) Erfahrung bestimmt hat.

## Literatur

- Dubs, Rolf (2000): Curriculum und Fachdidaktik im Wirtschaftsunterricht: Erfahrungen und Postulate. In: Dieter Euler/ Hans-Carl Jongebloed/ Peter F. E. Sloane [Hrsg.]: Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Kiel, S. 115-135.
- Jongebloed, Hans-Carl (1983): Lehr- Lernkontrolle. In: Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Hrsg. v. Martin Twardy, Bd. 3, Teil III, Düsseldorf, S. 591-729.
- Jongebloed, Hans-Carl (1984): Fachdidaktik und Entscheidung. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Hrsg. v. Martin Twardy, Bd. 6, Düsseldorf.
- Jongebloed, Hans-Carl/ Twardy, Martin (1983a): Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW). In: Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Hrsg. v. Martin Twardy, Bd. 3, Teil I, Düsseldorf, S. 163-203.
- Jongebloed, Hans-Carl/ Twardy, Martin (1983b): Lernzielformulierung und -präzisierung. In: Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Hrsg. v. Martin Twardy, Bd. 3, Teil II, Düsseldorf, S. 255-350.
- Jongebloed, Hans-Carl/ Twardy, Martin (1983c): Revision und Evaluation. In: Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Hrsg. v. Martin Twardy, Bd. 3, Teil III, Düsseldorf, S. 731-738.
- Jung, Eberhard (2010): Kompetenzmodelle und Bildungsstandards zur ökonomischen Bildung vor dem Hintergrund der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ – Replik und Ansätze zur weiteren Diskussion. In: Walter E. Theuerkauf et al. [Hrsg.]: Qualität Technischer Bildung: Zur Entwicklung von Kompetenzmodellen und Kompetenzdiagnostik. Berlin, S. 195-209.
- Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik. Heft 6, S. 10-13.
- Klieme, Eckhard et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2. Aufl., Bonn, S. 7-176.
- Köller, Olaf (2009): Von Kompetenzbereichsmodellen zu Kompetenzstufenmodellen und ihrer Validierung. In: Walter E. Theuerkauf et al. [Hrsg.]: Qualität Technischer Bildung: Zur Entwicklung von Kompetenzmodellen und Kompetenzdiagnostik. Berlin, S. 38-55.
- Mager, Robert F. (1994): Lernziele und Unterricht. Weinheim.
- Niedersächsisches Kultusministerium [Hrsg.] (2009): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 8-10. Wirtschaft. Hannover.
- Retzmann, Thomas (1994): Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik. Eine fachdidaktische Analyse von Möglichkeiten zur Förderung der moralischen Urteils- und Handlungskompetenz von Führungskräften. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Hrsg. v. Martin Twardy, Bd. 23, Köln.
- Retzmann, Thomas (2005): Nationale Standards für die ökonomische Bildung – Theoretische Grundlagen und offene Forschungsfragen. In: Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung: Standards in der ökonomischen Bildung. Hrsg. v. Bernd O. Weitz. Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften. Bd. 32, Bergisch Gladbach, S. 51-72.
- Retzmann, Thomas (2011): Kompetenzen und Standards der ökonomischen Bildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“. Heft 12 „Ökonomische Bildung“ vom 21.03.2011, S. 15-21.
- Retzmann, Thomas/ Seeber, Günther/ Remmele, Bernd/ Jongebloed, Hans-Carl (2010): Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Schulformen der allgemein bildenden Schulen. In: Ökonomische Bildung an allgemein bildenden Schulen. Essen/ Lahr/ Landau/ Kiel, S. 7-75.
- Schaub, Horst/ Zenke, Karl G. (2004): Lernziel. In: Wörterbuch Pädagogik. München, S. 360.
- Sloane, Peter (1984): Theoretische und praktische Aspekte der Zielbestimmung. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte. Hrsg. v. Martin Twardy, Bd. 5, Köln.
- Tramm, Tade (2006): Lernziel. In: Franz-Josef Kaiser/ Günter Pätzold: Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 362-363.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel, S. 17–31.
- Wilbers, Karl (2000): Homomorphe Operatorenstrukturen in der Normenlogik, der Meß- und Skalentheorie, der Theorie der rationalen Wahl und der Theorie der Begriffsformen der analytischen Philosophie – Eine methodologische Reminiszenz des Kölner Wegs in die Normenlogik. In: Dieter Euler/ Hans-Carl Jongebloed/ Peter F. E. Sloane [Hrsg.]: Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln. Konturen und Perspektiven der Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Kiel, S. 173-190.

---

Seit dem PISA-Schock und dem Erscheinen der Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ wird die Standardisierungsdiskussion in allen Fachdidaktiken geführt. Schulische Bildung soll demzufolge nicht mehr allein über den Input, sondern vor allem über den Output gesteuert werden.

Die aktuelle Debatte um die Kompetenzorientierung und Standardisierung der Bildung erinnert an vielen Stellen an die Debatte um die Lernzielorientierung des Unterrichts, die in den siebziger Jahren, spätestens jedoch Anfang der achtziger Jahre, ihren Scheitelpunkt hatte.

Daher stellt sich die Frage nach den Unterschieden und Gemeinsamkeiten beider Programme.

In diesem Beitrag wird untersucht, ob und inwieweit das Setzen von Bildungsstandards etwas anderes ist als die Bestimmung von Lernzielen oder ob es sich um ‚alten Wein in neuen Schläuchen‘ handelt.

Anders formuliert: Sind die Bildungsstandards etwas anderes als die Lernzielorientierung reloaded?

---

**ESSENER BEITRÄGE ZUR ÖKONOMISCHEN UND BERUFLICHEN BILDUNG**

Hrsg. von Univ.-Prof. Dr. Thomas Retzmann

Diskussionspapier Nr. 2