

Martin Baethge

Large-scale Assessment in der beruflichen Bildung als Mittel zur Qualitätssicherung in der Forschung und Instrument von Politikberatung

1. Large-scale Assessment in der Kompetenzerfassung und Evidence-based Policy

Mit der ersten PISA-Studie hat sich ein folgenreicher Wandel im Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik vollzogen. Das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) als Teil des Indikatorenprogramms der OECD, einer politischen bzw. politiknahen internationalen Organisation, hatte von Anfang an eine politische Stoßrichtung, „den OECD-Mitgliedstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen“ (BAUMERT u. a. 2001, S. 15; EUROPEAN COMMISSION 2004). Das Neue an diesem Konzept international vergleichender Bildungsforschung liegt darin, dass nicht die bisherige Domäne der internationalen Komparatistik, also der Vergleich von Strukturen der Bildungssysteme (DESCY, TESSARING 2002; DESCY, NESTLER, TESSARING 2005), weiter ausdifferenziert wird, sondern die Zusammenhänge zwischen individuellen Outcomes und Struktur- und Prozessvariablen in den Mittelpunkt gerückt werden.

Eine wichtige Bedingung dafür, dass eine neue Qualität wissenschaftlich basierter Politikberatung diskutiert wird und sich eine „evidence-based policy“ als neuer, auf empirische Forschungsergebnisse zurückgreifender Politiktypus in der Bildungspolitik herausbilden konnte, war die Entwicklung valider und objektiver Methoden zur Messung von Schülerleistungen in unterschiedlichen fachlichen Lernbereichen, die die Subjektivität und Ungenauigkeit von Schulnoten hinter sich ließen. Wegen ihrer hohen methodischen Standards erscheinen Large-scale Assessments in der Kompetenzmessung als besonders geeignet, als wissenschaftliche Grundlage für evidence-based policy in der Bildungspolitik zu fungieren. Wie weit sie die Funktion allerdings tatsächlich wahrnehmen können, hängt nicht allein von der Validität der Kompetenzmessverfahren ab, sondern auch davon, wie genau die Messergebnisse auf die Input- und Prozessmerkmale der Lernprozesse (SCHEERENS 2004) bezogen werden können, die zu den Kompetenzmessergebnissen geführt haben. Bisher freilich sind die in Large-scale Assessments (LSA) ermittelten Kompetenzen vor allem zum einen im Rahmen internationaler Vergleiche auf systemische Strukturvariable, zum anderen in einem nationalen Betrachtungshorizont auf Schultypen und soziale Herkunftsmerkmale von Schülern bezogen worden (BAUMERT, SCHÜMER 2001, S. 323 ff.).

2. Ansatz und Probleme eines Large-scale Assessments in der beruflichen Bildung

Eine wichtige, wenn auch keine unabdingbare Bedingung für LSA in der Kompetenzmessung liegt in einem möglichst allgemein geteilten Verständnis von Bildung und dem entsprechender Curricula für die zentralen Lernbereiche in den Bildungsinstitutionen. Die allgemeinbildenden Schulen können sich für ihre Kernfächer (Mathematik, Deutsch, Sprachen, Naturwissenschaften) national auf solche relativ breit geteilten Bildungskonzepte und Curricula beziehen; selbst international kann man für solche Kernfächer auf gleichsam „Weltcurricula“ zurückgreifen, ohne die die weltweiten PISA-Studien der OECD auch wenig Sinn gemacht hätten.

Eine ähnlich komfortable Situation besteht für die Berufsbildung bei einem Large-scale Assessment nicht. Der Grund dafür ist weniger darin zu sehen, dass in der Berufsbildung keine allgemein anerkannten Ausbildungsziele formulierbar wären, als vielmehr in der großen funktionalen Heterogenität der Berufe, die domänenspezifisch keine allgemeinen Ausbildungsziele zulässt und die man in einem LSA nicht vernachlässigen darf, weil Berufsfachlichkeit konstitutiv für die Ausbildung ist.

In den wissenschaftlichen Diskussionen über Möglichkeiten und Anlage eines LSA in der Berufsbildung ist der Sachverhalt beruflicher Heterogenität sowohl im nationalen als auch im internationalen Rahmen ausführlich erörtert worden (BAETHGE u. a. 2006; BAETHGE, ARENDS 2009). Die Debatten führten zu dem Ergebnis, dass berufsfachliche Kompetenzen nur im Rahmen eines Berufs bzw. einer Berufsgruppe/eines Berufsfeldes, nicht aber generell berufsübergreifend repräsentativ zu erfassen seien, dass dies jedoch nicht gegen die Möglichkeiten eines LSA spreche, seine Anlage aber im Vergleich mit derjenigen der PISA-Studien auf einzelne Berufsfelder beschränke. Die in den PISA-Studien angewandten Messverfahren und statistischen Auswertungsmethoden (ROST 2006) sind auf die Berufsbildung übertragbar. Dementsprechend lässt sich ein Berufsbildungs-LSA als valide, reliable und objektive Messung mithilfe psychometrischer Messverfahren dafür definieren, welche Kompetenzen von einer repräsentativen Untersuchungspopulation in ausgewählten beruflichen Ausbildungsgängen in gleichen oder unterschiedlichen Settings (in nationalem oder internationalem Rahmen) erworben werden.

In den nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskussionen ist als Grundlage für ein LSA mit hoher Übereinstimmung ein relativ weit gefasstes Konzept von Berufsbildung erarbeitet worden, das drei große Zielperspektiven beinhaltet und sich mit dem Konzept der „beruflichen Handlungskompetenz“, das der dualen Berufsausbildung in Deutschland zugrunde liegt, vergleichen lässt:

- Die Entwicklung der individuellen beruflichen Regulationsfähigkeit unter einer individuellen Nutzerperspektive und dem zentralen Aspekt der personalen Autonomie in Arbeitssituationen;
- die Fähigkeit, sich auf Arbeitsmärkten bewegen und die eigene Berufsbiografie gestalten zu können;
- die Fähigkeit zur Teilhabe an betrieblichen Gestaltungsprozessen von Arbeit und zur Arbeit in Teams.

Das Konzept für Berufsbildung ist für Kompetenzmessung zu operationalisieren. In der wissenschaftlichen Diskussion hat sich ein Konsens über zwei bzw. drei große Kompetenzfelder¹ herausgebildet, die ein Berufsbildungs-LSA fundieren und in Messinstrumente umgesetzt werden sollten; in ihnen stehen die domänenspezifischen Kompetenzen im Zentrum² und begründen den besonderen Charakter eines Berufsbildungs-LSA in der Erstausbildung³:

- Berufs- oder domänenspezifische Kompetenzen: Fähigkeiten, Wissen, Fertigkeiten und Erfahrungen erfolgreich zur Bewältigung authentischer Arbeitsaufgaben in spezifisch durch den beruflichen Kontext definierten Beschäftigungssituationen einsetzen zu können.
- Berufsübergreifende, aber berufsbezogene Kompetenzen: z. B. „Kommunikations- und Teamfähigkeit, Verständnis von Organisationen und Arbeitsmärkten (employability skills), Selbstorganisationsfähigkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung.
- Allgemeine Kompetenzen: z. B. Lesen, Schreiben, Mathematik und Problemlösen.

Ein so weit gefasstes Kompetenzkonzept gestattet es, in den Messergebnissen die Zusammenhänge zwischen einzelnen Kompetenzdimensionen herauszuarbeiten, und ermöglicht Aussagen darüber, welche Bedeutung z. B. allgemeinen Kompetenzen für das Niveau fachlicher und berufsübergreifender Kompetenzen zukommt und wie auf der Performanceebene „berufliche Handlungskompetenz“ fundiert und durch welche Teilkompetenzen sie geprägt ist.

Kompetenzmessergebnisse und ihre inneren Zusammenhänge allein geben noch wenig Perspektive für die politische und organisatorische Gestaltung von Ausbildungsprozessen. Gestaltungsperspektiven eröffnen sich erst, wenn man die

1 Ob man zwei oder drei Kompetenzfelder präferiert, hängt davon ab, ob man die allgemeinen Kompetenzen zu den berufsübergreifenden oder als eigenständiges Kompetenzcluster zählt.

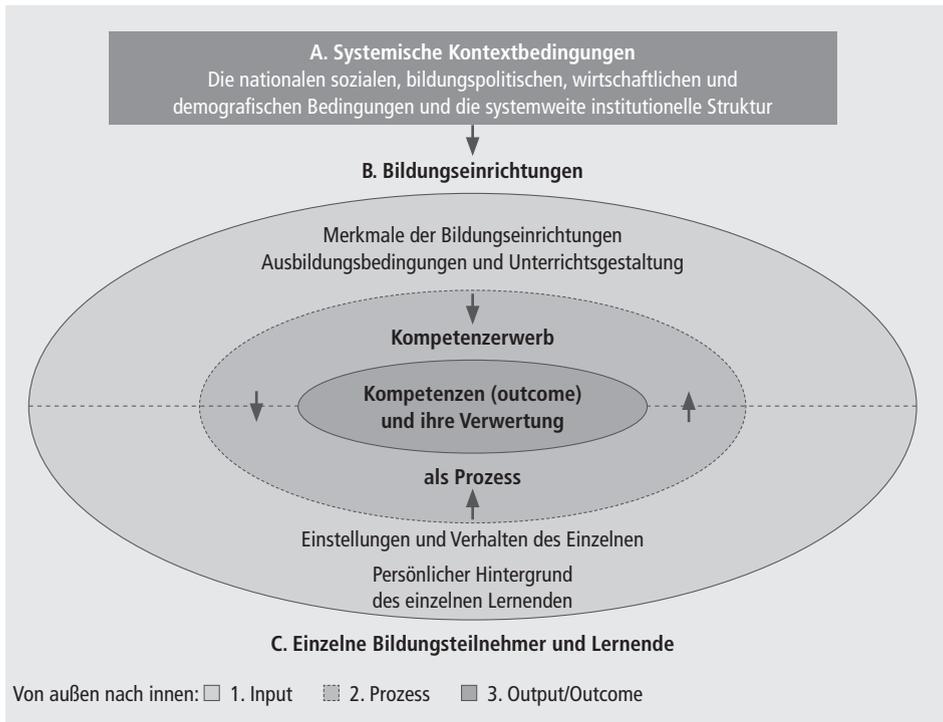
2 Die BMBF-Forschungsinitiative „Technologie-orientierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung“ (ASCOT) verfolgt ein ähnliches Kompetenzmodell.

3 Allgemeine und berufsübergreifende, nicht aber domänenspezifische Kompetenzen finden auch Eingang in die zurzeit laufende OECD-Studie PIAAC (Programme for international assessment of adults competences) (SCHLEICHER, 2008).

gemessenen Kompetenzen auf institutionelle Ausbildungsressourcen und -arrangements sowie auf soziale und biografische Merkmale der Auszubildenden beziehen kann. Deswegen ist deren systematische Erfassung in einem Berufsbildungs-LSA unerlässlich. Das in der Abbildung dargestellte Mehrebenen-Modell von institutionellen und individuellen Einflussfaktoren für den Erfolg von Ausbildungsprozessen mag einen Eindruck von den in einem Berufsbildungs-PISA zu berücksichtigenden Merkmalen, deren Komplexität und deren Interdependenz vermitteln (BAETHGE u. a. 2006, S. 81 f.; ähnlich CREEMERS, KYRIAKIDES 2008, S. 150): Auf der *Makroebene* (A) sind die systemischen Kontextbedingungen bzw. Inputs zu berücksichtigen, wie sie in gesetzlichen und administrativen Regulationen für die Durchführung der Ausbildung, allgemeinen Finanzierungsregeln und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, die das Angebot und die Nachfrage nach Ausbildung beeinflussen, in den Ausbildungseinrichtungen vorgegeben sind. Auf der *Mesoebene* der Ausbildungseinrichtungen – seien es Betriebe, seien es Schulen – spielen die personellen und materiellen Ressourcen, die Formen der Unterweisung und Kontrolle, die Zusammensetzung der Lerngruppen sowie das Ausbildungsklima und die Kooperation zwischen beteiligten Lernorten eine entscheidende Rolle (BAETHGE u. a. 2006, S. 82 ff.; auch CREEMERS, KYRIAKIDES 2008, S. 150 ff.). Schließlich beeinflussen auf der *Mikroebene* der einzelnen Auszubildenden die sozialen, biografischen und verhaltensmäßigen Mitgegebenheiten Ausbildungsverhalten und -erfolg; hier sind wichtige Einflussgrößen der sozioökonomische Hintergrund und das kulturelle und soziale Kapital der Herkunftsfamilie, die vorgängigen Lern- und Arbeitserfahrungen sowie Bildungsaspirationen, Informations- und Lernverhalten, um nur die wichtigsten zu nennen.⁴

4 Auf die beträchtlichen methodischen Probleme der Erfassung der unterschiedlichen Kontextfaktoren kann hier nicht ausführlicher eingegangen werden. Sie sind zum Teil (Makro- und Mesoebene) über Institutionenanalyse, zum Teil (Mikro- und auch Mesoebene) über Auszubildenden-Interviews und Analyse der subjektiven Wahrnehmung institutioneller Ausbildungsbedingungen in den Einrichtungen (BAETHGE u. a. 2006, S. 98 ff.) zu erheben.

Abbildung: Zusammenhänge institutioneller und individueller Ausbildungsbedingungen für den Erwerb von Kompetenzen und deren Verwertung



3. Berufsbildungs-LSA als Medium von Qualitätssicherung in der Forschung

Die Bedeutung eines Large-scale Assessments für Berufsbildungsforschung und Berufs- und Wirtschaftspädagogik lässt sich in einer doppelten Perspektive erörtern: zum einen in der Perspektive der angewandten Forschung, zum anderen mit Blick auf Grundlagenforschung und -wissenschaft, die man als das theoretische Fundament angewandter Forschung begreifen kann. Um das Verhältnis beider besser zu verstehen, lohnt ein Blick zurück in die Vergangenheit der Berufsbildungswissenschaft bzw. -wissenschaften, die heute noch überall lebendig ist.

Die Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) von 1990 zur Lage der „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ konstatiert, dass sich aufgrund der Einbindung des größten Teils der Berufsausbildung in die betriebliche Organisation der Erwerbsarbeit bis über die

Mitte des 20. Jahrhunderts hinaus im sozialen Raum „kein Bedarf an einer kontinuierlichen systematischen Berufsbildungsforschung (artikulierte)“ (DFG 1990, S. 7). Die sich auf die duale Berufsausbildung – genauer: auf deren betrieblichen Teil – bezogene Berufsbildungsforschung wurde im Wesentlichen außerhalb von Hochschulen betrieben – seit 1970 vor allem im Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BIBB) – und scheint sich bis heute vor allem als angewandte Forschung zu verstehen, die den pragmatischen Erfordernissen einer sich immer schneller in ihrer Technologie und ihren funktionalen Strukturen wandelnden Berufswelt ein praktikables Gerüst an Ausbildungsordnungsmitteln bietet und der Berufsbildungspolitik und -verwaltung eine möglichst differenzierte und umfassende Datenbasis zur Verfügung stellt. Dass für diese Aktivitäten keine theoretisch begründete wissenschaftliche Disziplin zur Verfügung steht, sie nur begrenzt wissenschaftlichen Forschungsansprüchen entsprechen und sich weitgehend außerhalb des universitären Wissenschaftssystems vollzogen haben, hat die Evaluation des BIBB durch den Wissenschaftsrat 2005 kritisch angemerkt (WISSENSCHAFTSRAT 2005).

Was einer solchen pragmatischen Konzeption angewandter Forschung abgeht – bei aller Anerkennung der Leistungen dieser Forschung für die Modernisierung von berufsordnungs- und berufsbildungspolitisch relevanten Steuerungsinformationen durch die Senatskommission der DFG –, lässt sich an den Forschungsdesideraten des DFG-Gutachtens ablesen: Fundierung der Forschung in theoretischen Perspektiven von Lernprozessen und ein Verständnis von Bildung, das Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstbestimmung, Authentizität und Individualität auch für die Berufsbildung als Ziele reklamiert, die in modernen Gesellschaften immer wichtiger werden (DFG-GUTACHTEN, S. 60 ff.).

Das Schisma in der Ausbildung zwischen Betrieb und Schule setzt sich in der Berufsbildungsforschung fort. Die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung hat als Disziplin die wissenschaftliche Ausbildung des Personals der Berufsschulen, dem „Juniorpartner“ in der dualen Ausbildung, und eine „systematische Vertiefung und Verallgemeinerung des beruflichen Arbeitsprozesswissens“ (GREINERT 2006, S. 403) zu leisten. Zudem war sie als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin an den theoretischen Kategorien und Forschungsfragen der lange Zeit geisteswissenschaftlichen Tradition der Erziehungswissenschaften mit ihrem normativen pädagogischen Zielhorizont, dem Konzept des zu autonom und sozial verantwortlichen Handelns befähigten Individuums (DFG-DENKSCHRIFT 1990, S. 18 f.) orientiert. Die Distanz zum betrieblichen Ausbildungsgeschehen mag einerseits der berufspädagogischen Hochschulforschung kritische Perspektiven für die Berufsausbildung insgesamt eröffnen, könnte sie andererseits aber auch auf schulische Lehr-Lernforschung einschränken und damit ihre Wirksamkeit auf die berufliche Bildung insgesamt begrenzen, zumal der schulische Anteil in der dualen Ausbildung in seinem Gewicht

für die Ausbildungsabschlüsse in den Prüfungsordnungen als nachrangig behandelt wird (BERUFSBILDUNGSGESETZ 2005, § 39, GREINERT 2006, S. 425 ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsstruktur, an der sich seit der DFG-Denkschrift wenig Grundlegendes geändert hat, ist die Frage nach der Bedeutung eines Berufsbildungs-LSA für die Berufsbildungsforschung in beiden Aspekten, dem der Grundlagen- und dem der angewandten Forschung, zu beantworten.

In der Grundlagenforschungsperspektive könnte ein Berufsbildungs-LSA mit seinem weit gefassten Kompetenzkonzept das Schisma zwischen pragmatisch eng institutionenbezogener außeruniversitärer einerseits und berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung an den Hochschulen andererseits überbrücken und einen gemeinsamen Forschungshorizont aufspannen helfen. Für beide Forschungstraditionen könnte sich zudem die Adaption der Kompetenzkategorie und des empirischen Konzepts LSA mit einer Erweiterung, eventuell sogar mit einer Neukonstituierung ihres Forschungsfeldes verbinden, ohne dass – was zu betonen wichtig ist – sie ihre angestammten normativen Orientierungen preisgeben müssten: Die pragmatisch handlungsorientierte Forschung würde damit gegenüber der heute dominierenden extern definierten Qualifikationsanforderungskategorie eine auf die Ausbildungsprozesse selbst zielende Basiskategorie adaptieren, die das lernende Individuum, seine Lernbedingungen und seine Lernfortschritte systematisch einbezieht und zu den institutionellen Ausbildungsarrangements in Beziehung setzt. Für universitäre Forschung im Kontext der Berufsschullehrerausbildung könnten sich neue Perspektiven bei der Analyse von Lehr- und Lernprozessen entwickeln, die sich auch praktisch in einer „kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung“ (WINTHER 2010, S. 264) niederschlagen und in mittlerer Sicht zur Optimierung des Berufsschulunterrichts führen könnten.

Die Reorientierung auf die Kompetenzkategorie und Kompetenzdiagnostik ist in den Forschungsinstitutionen kein Selbstläufer. In beiden Forschungstraditionen sind beträchtliche Anstrengungen erforderlich und/oder Barrieren in den herrschenden kognitiven Schemata zu überwinden. Letztere resultieren zumeist aus Befürchtungen, dass Kompetenzdiagnostik die Ziele von Bildung und Ausbildung attackieren und verschieben wolle. Aber so wenig PISA darauf abzielt, „den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen“ (BAUMERT u. a. 2000, S. 21), so wenig kann und soll ein Berufsbildungs-LSA das Leitbild der Berufsausbildung ablösen. PISA wie auch ein Berufsbildungs-LSA gehen davon aus, dass es bestimmte funktionale Basiskompetenzen gibt, die sowohl die Voraussetzung für die Erreichung komplexer Bildungs- und Ausbildungsziele als auch für die Teilhabe an lebenslangem Lernen und gesellschaftlicher Kommunikation sind.

Allerdings sind Gefahren, dass sich im bildungs- und ausbildungspolitischen Alltag der Institutionen aufgrund der öffentlichen Aufmerksamkeit und dem publi-

zistischen Hochspielen von Resultaten nationaler oder internationaler Large-scale Assessments unmerklich oder auch gezielt Verschiebungen in der Gestaltung von Lern- und Ausbildungsprozessen vor sich gehen, die deren normative Ziele tangieren, nicht von der Hand zu weisen und ernst zu nehmen. Solche Gefahren sind in den Diskussionen über ein international vergleichendes Berufsbildungs-LSA (VET-LSA, BAETHGE, ARENDS 2009) auch nachdrücklich von Verantwortungsträgern in der Berufsbildung artikuliert worden (BAETHGE 2010). Dabei ist aufschlussreich, dass die universitären Berufs- und Wirtschaftspädagogen, die von Anbeginn in die wissenschaftlichen Diskussionen einbezogen waren, solche Gefahren sehr viel weniger vorgebracht haben und dem VET-LSA-Forschungsansatz deutlich aufgeschlossener gegenüberstanden als die institutionellen Stakeholder des betrieblichen Teils der dualen Ausbildung in den Spitzenverbänden der Wirtschaft (DIHK) und der Gewerkschaften.

Es ist aufschlussreich, dass die meisten Unternehmen und auch einzelne Branchenverbände, mit denen wir im Zuge der Machbarkeitsstudien Berufsbildungs-PISA (BAETHGE u. a. 2006) und VET-LSA (BAETHGE, ARENDS 2009) Kontakt aufgenommen und kooperiert haben, in einer durch LSA verbesserten Kompetenzdiagnostik eher eine Unterstützung als eine Gefährdung ihrer Ausbildungsbemühungen sehen. Ihr pragmatischer Blick auf ein Berufsbildungs-LSA sieht in dessen Methoden, wenn sie sich auf die Ebene von Ausbildungseinrichtungen oder Ausbildungsprozessstypen herunterbrechen lassen, Instrumente zu einer besseren Ausbildungsprozess- und Prüfungskontrolle (auch für einzelne Ausbildungsabschnitte und Zwischenprüfungen), die über Feedbacks zur Optimierung von Ausbildung und Prüfungsverfahren beitragen können.

Der pragmatische Blick von Kammer- und Betriebsexperten setzt allerdings die eher ordnungspolitisch begründeten Bedenken institutioneller Akteure in der Berufsbildungspolitik nicht automatisch außer Kraft, sodass man die Argumente ernsthaft prüfen muss. Das Hauptbedenken gegen ein Berufsbildungs-LSA, in dem sich letztlich alle Detailargumentationen bündeln lassen, kulminiert in dem Argument, dass es das Leitbild der komplexen „beruflichen Handlungsfähigkeit“, das allen neuen Ausbildungsordnungen wie auch den Rahmenlehrplänen der KMK für die Berufsschulen zugrunde liegt, in seiner kompakten Einheitlichkeit gefährde. Außerdem setze es an seine Stelle eine unübersichtliche Fülle von Teilkompetenzen⁵ (BAETHGE 2010), die durch keine Vorstellung einer beruflichen Identität integriert

5 Die Diskussion über ein Berufsbildungs-LSA fällt zeitlich mit zwei anderen hochpolitischen Auseinandersetzungen zusammen und gewinnt vielleicht auch durch ihre Nähe dazu an Brisanz und Schärfe: zum einen der Debatte über den europäischen (und deutschen) Qualifikationsrahmen (EQF und DQR) und zum anderen der über modulare bzw. in Bausteinen systematisierte Ausbildungsorganisationen. Gegenüber beiden Debattensträngen ist ein Berufsbildungs-LSA neutral.

werde, die aber für soziale und berufliche Orientierung von Auszubildenden eine hohe Bedeutung hätte.

Die Schwierigkeiten der Auseinandersetzung mit der ordnungspolitischen und berufspädagogischen Kategorie der „beruflichen Handlungskompetenz“ liegen darin, dass sie ein als Einheitsvorstellung unhinterfragtes Leitbild darstellt, das in Bezug auf seine kognitiven und berufspraktischen Voraussetzungen nirgends systematisch operationalisiert wird, für das aber gelten soll, dass es nur in einer ganzheitlichen betrieblichen Ausbildung vermittelt werden kann. Breuer hat eine sorgfältige Expertise zu den unterschiedlichen Konzepten beruflicher Handlungskompetenz vorgenommen. Seine Analyse der Ausbildungsordnungen zeigt als gemeinsamen Kern Formulierungen, die berufliche Handlungskompetenz im Anschluss an § 1 BBiG (2005) als Qualifikationen oder Kompetenzen definieren, die – möglichst praxisnah vermittelt – Auszubildende zur Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit oder zur „ganzheitlichen Durchführung komplexer Aufgaben“ (BREUER 2005, S. 10) befähigen, „die insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie das Handeln in betrieblichem Gesamtzusammenhang einschließt“ (BREUER 2005, S. 9).

BREUER verweist sowohl mit Blick auf die Ausbildungsordnungen als auch die Rahmenlehrpläne der KMK auf ein gravierendes Methodenproblem: die Vorstellungen von Handlungskompetenz besäßen in beiden Fällen „eher intentionalen Charakter“ und seien zu unpräzise und zu wenig operational, „um klare Kriterien für Leistungsmessung und Diagnose zu liefern“ (BREUER 2005, S. 21). Damit ist ein sehr schwieriges und bisher noch von niemandem gelöstes Operationalisierungsproblem auf die Tagesordnung gesetzt: der Operationalisierung des Gesamtkonzepts beruflicher Handlungskompetenz, damit es der Messung zugänglich wird. Auch eine ganzheitliche Kategorie wie „berufliche Handlungskompetenz“ besteht aus vielen Einzelkompetenzen. Sie findet ihre Einheit und Ganzheit zum einen in der Aneignung im Arbeitsprozess und zum anderen im beruflichen Handeln, also wieder im Arbeitsprozess. Deswegen spielt der Arbeitsprozess im deutschen Ausbildungssystem eine solche zentrale Rolle. Ein Berufsbildungs-LSA kann hierzu einen weiterführenden Beitrag leisten. Voraussetzung dafür ist, dass Einigkeit darüber herrscht, dass man sich auf der Ebene von Kompetenzen, nicht auf der Ebene des Handelns bewegt und, da es um Forschung geht, zunächst auch bewegen muss.⁶

Eine weitere Kritik der LSA-Skeptiker in diesem Zusammenhang bezieht sich darauf, dass LSA nur kognitive Kompetenzen messen. Das Argument verfehlt die bisherigen konzeptionellen Überlegungen für ein Berufsbildungs-LSA in doppelter

6 Vgl. auch RAUNER in Explikation seines Ansatzes „Berufliche Evaluationsaufgaben“: „Die Aufgabe muss nicht praktisch gelöst werden, da die Entwicklungsaufgabe berufliche Kompetenzentwicklung auf der Kompetenzebene misst und nicht auf der Ebene konkreten beruflichen Könnens“ (RAUNER 2006, S. 12).

Weise: Zum einen sollen gerade bei der Messung des Kernbereichs domänenspezifischer Kompetenzen Computersimulationen von authentischen Arbeitsaufgaben eingesetzt werden, für deren Bearbeitung in Ausbildungscurricula definierte Kenntnisse *und* Fähigkeiten erforderlich sind (GSCHWENDTNER, GEISSEL, NICKOLAUS 2007); damit ist auch der für das Ganzheitlichkeitspostulat konstitutive betriebliche Arbeitsprozess avisiert. Zum anderen unterschätzt das Argument den Anteil kognitiver Voraussetzungen, die heute in der Planung, Vorbereitung und Ausführung aller berufspraktischen Tätigkeiten unabdingbar sind.

Man kann zusammenfassen: Erst wenn das Leitbild der beruflichen Handlungsfähigkeit in operationalisierbaren Kompetenzen ausdifferenziert wird, die zu seiner Erreichung vom Auszubildenden bzw. von der Fachkraft angeeignet sein müssen, lässt sich die zentrale Kritik an einem Berufsbildungs-LSA rational erörtern. Solange das nicht der Fall ist, bleibt die vorgetragene Skepsis eine dem wissenschaftlichen Projekt LSA unterstellte Destruktionsabsicht, eine Unterstellung, die zwar nicht wissenschaftlich überzeugend, gleichwohl aber politisch realitätsmächtig ist. Beschwört sie doch nichts weniger als die Gefährdung des deutschen Facharbeitertypus, der als Eckpfeiler für den überaus erfolgreichen Industrialisierungspfad Deutschlands steht.

Bisherige Vorarbeiten lassen die Annahme realistisch erscheinen, dass ein Berufsbildungs-LSA methodisch durchführbar ist (ACHTENHAGEN, WINTHER 2009; NICKOLAUS, GSCHWENDTNER, ABELE 2009). Damit sein methodisches Konzept in den beiden hier angesprochenen großen Forschungstraditionen wirksam integriert werden kann, bedarf es in beiden einer Umorientierung in Hinsicht sowohl auf interne Reflexionsprozesse, die die Bedeutung der Kompetenzdiagnostik für das wissenschaftliche Profil jeweiliger Forschungseinrichtungen bedeuten könnte, als auch auf quantitative und qualitative Personalressourcen. Es geht um Ergänzungen, nicht um Ablösungen bestehender Forschungsprogramme. Was BAUMERT, STANAT und DEMMRICH (2001, S. 21) mit Blick auf PISA als „Allmachtsphantasien“ zurückweisen, gilt für Berufsbildungs-LSA in gleicher Weise, zumal die Forschungsbemühungen erst am Anfang stehen.

Reflexion der Relevanz von LSA für die Berufsbildungsforschung insgesamt und die Forschungsprofile einzelner Institutionen bedeutet auch, die Grenzen von Large-scale Assessments in der Kompetenzmessung für die Berufsbildungsforschung zu erkennen und sie nicht zu deren neue Basisdisziplin hochzustilisieren. Sie bleibt ergänzende Disziplin, nicht Ersatz didaktischer Forschung, und kann ihrerseits mikroanalytischer – vielfach auch qualitativer – Organisations-, Prozess- und Akteursforschung ebenso wenig entraten wie anderer beruflicher Sozialisationsforschung und ökonomischer Forschung. Ihre volle Leistungsfähigkeit wird sie zudem erst entfalten können, wenn es mithilfe von Längsschnittdesigns gelingt, Kompetenzzuwächse in angebbaren Zeitintervallen und abgrenzbaren institutionellen Kontexten zu messen.

Dementsprechend steht auch nicht an, das wissenschaftliche Personal von Hochschul- und außeruniversitären Instituten überall zu Kompetenzdiagnostikern umzurüsten, die selbst Large-scale Assessments durchführen können. Wohl macht es Sinn, entsprechende Methodenkompetenz in den Forschungs- und Hochschuleinrichtungen zu stärken, sodass eine kritische Auseinandersetzung mit Berufsbildungs-LSAs möglich ist und deren Ergebnisse für den übrigen Forschungs- und Lehrbetrieb fruchtbar gemacht werden können.

4. Berufsbildungs-LSA als Instrument der Politikberatung

Evidence-based Policy will Politik nicht durch Wissenschaft ersetzen, sondern mehr Steuerungswissen für politische Entscheidungen aktivieren und einsetzen. Sie wird in der Bildungspolitik zumeist mit einem Wandel des Steuerungsmodus von einer Input- zu einer Outcome-Steuerung verbunden gesehen. Da in Deutschland der größte Teil der Berufsausbildung privater Verfügung unterliegt und korporatistisch gesteuert wird, gibt es bei Teilen der politischen Akteure grundlegende Bedenken gegenüber einem derartigen Wandel des Steuerungsmodus. Grundlegende Bedenken lassen sich, sofern sie nicht in Machtinteressen, sondern in Sachargumenten begründet sind, wohl nur sehr langsam durch eine neue Steuerungspraxis ausräumen. Von einer solchen scheint die Bildungs- und mehr noch die Ausbildungspolitik hierzulande noch weit entfernt – aus welchen Gründen auch immer.

Wissenschaftliche Voraussetzung für sie wären auch nicht allein objektive und valide Messmethoden für die Outcomes in Form erworbener Kompetenzen, sondern eindeutige und wissenschaftlich valide Zuschreibungen dieser Outcomes zu Input- und Prozessvariablen. Denn diese bilden das Hauptfeld politischer Steuerungsinterventionen.

Vorausgesetzt, empirisch gesicherte Zusammenhänge zwischen gemessenen Kompetenz-Outcomes und Input-Prozessmerkmalen von (Aus-)Bildungsinstitutionen sollen demokratisch legitimiert Grundlage von (Aus-)Bildungspolitik sein; ferner vorausgesetzt, der Wissenschaft gelingt es, sowohl die Kompetenz-Outcomes von Ausbildungsprozessen in LSAs valide zu erfassen als auch deren Zusammenhänge mit institutionellen Input- und Prozessmerkmalen valide abzubilden – dann könnten Berufsbildungs-LSAs der Politik und anderen Akteuren in der Gestaltung von Berufsausbildung Steuerungswissen für eine Fülle von heute unaufgedeckten Zusammenhängen von Ausbildung liefern, die zugleich vielfältige Themen für weiterführende angewandte Forschung beinhalten. Auf Basis von Berufsbildungs-LSAs

- lässt sich die Leistungsfähigkeit institutionell unterschiedlich ausgestalteter Ausbildungsformen vergleichend auf einem ganz anderen Genauigkeitsniveau als bisher darstellen und darüber eine Diskussion über institutionelle Arrangements beleben;

- lassen sich die Zusammenhänge zwischen individuellen/biografischen Mitgegebenheiten und Ausbildungsformen beim Kompetenzerwerb ausdifferenzieren und damit das Verhältnis von unterschiedlichen Inputfaktoren und Kompetenzerwerb klären;
- sind für das Prüfungswesen die Relationen zwischen Abschlusszertifikaten und gemessenen Kompetenzen aufzuzeigen und gegebenenfalls Prüfungsmethoden während und am Ende der Ausbildung zu optimieren;
- können valide Instrumente zur Messung von Ausbildungsleistungen schließlich zur Reformulierung von Ausbildungsstandards und Ausbildungsorganisationen beitragen.

Es versteht sich von selbst, dass die hier nur beispielhaft aufgeführten Aspekte bessere Voraussetzungen für Gestaltungslösungen als in der Vergangenheit bieten, nicht aber die Lösungen selbst schon darstellen. Was erreicht werden kann, ist ein neues Niveau wissensbasierter und rationaler Auseinandersetzung auf den verschiedenen politischen Ebenen der Gestaltung von Berufsbildung. Nicht weniger und nicht mehr. Aber das wäre in der Berufsbildung schon recht viel.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank; WINTHER, Esther: Konstruktvalidität von Simulationsaufgaben: Computergestützte Messung berufsfachlicher Kompetenz – am Beispiel der Ausbildung von Industriekaufleuten. Abschlussbericht zur Einreichung beim BMBF. Professur für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen 2009
- BAETHGE, Martin: Ein europäisches Berufsbildungs-PISA als methodisches und politisches Projekt. In: MÜNK, Dieter; SCHELLEN, Andreas (Hrsg.): Kompetenzvermittlung für die Berufsbildung. Bonn 2010, S. 19–36
- BAETHGE, Martin u. a.: Berufsbildungs-PISA, Machbarkeitsstudie. Stuttgart 2006
- BAETHGE, Martin; ARENDS, Lena: Feasibility Study VET-LSA. Bonn 2009
- BAUMERT, Jürgen; SCHÜMER, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.). Opladen 2001, S. 323–407
- BAUMERT, Jürgen; STANAT, Petra; DEMMRICH, Anke: PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000. Opladen 2001, S. 15–68
- BREUER, Klaus: Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: bwp@ Nr. 8, 2005
- CREEMERS, Bert P. M.; KYRIAKIDES, Leonidas: The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools. London/New York 2008
- BERUFSBILDUNGSGESETZ 2005. Berlin 2005

- DESCY, Pascaline; NESTLER, Katja; TESSARING, Manfred: Internationally comparable statistics on education, training and skills: current state and prospects. In: Vocational Training No. 36 (2005)
- DESCY, Pascaline; TESSARING, Manfred: Kompetent für die Zukunft – Ausbildung und Lernen in Europa. Luxemburg 2002
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (DFG): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim 1990
- EUROPEAN COMMISSION-DG Education and Culture: Maastricht Communiqué on the future priorities of enhanced European Cooperation in vocational education and training (VET): Review of the Copenhagen declaration of 30. November 2002. Brüssel 2004
- G SCHWENDTNER, Tobias; GEISSEL, Bernd; NICKOLAUS, Reinhold: Förderung und Entwicklung der Fehleranalysefähigkeit in der Grundstufe der elektrotechnischen Ausbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 13 (2007)
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Berufsbildungspolitik zwischen Bundes- und Länderinteressen. In: WEINGART, Peter; TAUBERT, Niels C. (Hrsg.): Das Wissensministerium. Ein halbes Jahrhundert Forschungs- und Bildungspolitik in Deutschland. Weilerswist 2006, S. 403–434
- NICKOLAUS, Reinhold; G SCHWENDTNER, Tobias; ABELE, Stephan: Die Validität von Simulationsaufgaben am Beispiel der Diagnosekompetenz von Kfz-Mechatronikern. Vorstudie zur Validität von Simulationsaufgaben im Rahmen eines VET-LSA. Abschlussbericht für das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Universität Stuttgart 2009
- RAUNER, Felix: Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Bremen 2006
- ROST, Jürgen: Zum Einsatz der Item-Response-Theorie für die Messung berufsbezogener Kompetenzen im Rahmen der Studie „Berufsbildungs-PISA“. In: BAETHGE, Martin u. a.: Berufsbildungs-PISA – Machbarkeitsstudie. Stuttgart 2006, Anhang, S. XXXIV–XXXVII
- SCHEERENS, Jaap: Review of school and instructional effectiveness research – Contribution to chapter 3 of the 2004 EFA Global Monitoring Report. Paris 2004
- SCHLEICHER, Andreas: PIAAC: A New Strategy for Assessing Adult Competencies. In: International Review of education DO/10.1007 (2008)
- WINTHER, Esther: Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld 2010
- WISSENSCHAFTSRAT: Stellungnahme zum Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn/Bremen 2005

© 2013 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: BAETHGE, Martin: Large-scale Assessment in der beruflichen Bildung
als Mittel zur Qualitätssicherung in der Forschung und Instrument von Politikberatung.
In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung.
Bonn 2013, S. 127-139



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>