

A Bildungsplanung in Lehr-/Lernprozessen

Im Folgenden wird der thematische Rahmen des Buchteils A vorgestellt. Dieser betrifft die Mikroebene im Bildungssystem. Im Anschluss werden die Beiträge im Buchteil A einzeln kurz erläutert und in einen Zusammenhang gebracht.

1 Thematischer Rahmen

Die gesellschaftlichen Vorstellungen darüber, was von wem warum gelernt werden soll, werden im Kontext von Unterricht wirksam. Je nach Bildungsbereich wird statt von Unterricht auch von Training, Unterweisung, Lehrveranstaltung, Seminar oder Studium gesprochen – gemeinsam ist jedoch all diesen Situationen, dass das Handeln der beteiligten Personen, also von Lehrkräften, Adressatinnen und Adressaten, daran ausgerichtet ist, dass die Adressatinnen und Adressaten, Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, kurz: lernen. Unterricht, hier verstanden im weitesten Sinne als organisierte Prozesse des Lehrens und Lernens, ist immer intentional: Unterricht ist ausgerichtet an den Zielen der Bildung und den Inhalten des Lernens.

Die Beiträge in diesem Buchteil A sind der Bedeutung von Zielen und Inhalten in konkreten Lehr-/Lernprozessen gewidmet. Die intentionale Ausrichtung, also die Orientierung an Bildungszielen und Lerninhalten, ist die unerlässliche Grundlage für Situationen, die wir als Unterricht bezeichnen: Lehr- und Lernintentionen schaffen die soziale Situation „Unterricht“ und grenzen den Bereich der Bildung von anderen gesellschaftlichen Bereichen ab. Daher ist es fast selbstverständlich, dass allgemeine und übergeordnete Intentionen der Bildung in konkreten Leitlinien für unterrichtliches Handeln greifbar werden. Sie werden in Lehrplänen, Bildungsplänen oder Curricula notiert, die als Richtschnur und Maßstab für das unterrichtliche Handeln wirken. Der Buchteil A betrifft somit die Mikroebene im Bereich der Bildung und damit der Bildungsplanung – die über allen Beiträgen stehende Frage lautet, wie durch Ziele und Inhalte das konkrete Handeln von Lehrkräften und Adressaten in der Interaktion im Unterricht geprägt wird.

Dabei richtet sich schon allein die Form der Leitlinien für Ziele und Inhalte in Bildungsgängen nach den allgemeinen, sich ändernden Vorstellungen über die Zwecke von Bildungsanstrengungen insgesamt. Es macht einen Unterschied, ob man Lerninhalte als Material betrachtet, das die Adressatinnen und Adressaten sich aneignen, oder ob es beim Lernen darum gehen soll, die Kräfte der Lernenden zu entfalten. Bestimmend für den Unterricht ist ohne Zweifel, ob es darum geht, kleinteilige Lernfortschritte durch Lernziele objektiv messbar zu machen, oder ob allgemein gefasste Leistungsvoraussetzungen für künftige Handlungssituationen als Kompetenzen bestimmt und gefördert werden sollen. Zudem bilden sich Lern- und Entwicklungsprozesse immer in der Dimension der Zeit ab, so dass sich die Frage stellt, wie sich Bildungsziele und Lerninhalte ordnen lassen, für einen strukturierten Weg, oder darüber hinaus für eine Ordnung nach Stufen. Letztere bilden sich unter Umständen in Ebenen ab, die selbst über abgegrenzte Bereiche des Wissens und des Könnens hinweg als Bildungsniveaus vergleichbar sind. Mit dem Blick auf die Adressatinnen und Adressaten von Bildungsanstrengungen stellt sich die Frage, ob im Vordergrund steht, was diese noch nicht können – gemessen an einer Vorstellung von Normalität, die zur Norm wird –, oder ob es möglich ist, das wertzuschätzen, was die Adressatinnen und Adressaten bereits und vielleicht Besonderes können.

Im vorliegenden Buchteil A geht es um die Formen von Plänen der Bildungsplanung – von Curricula, von Lehr- und Bildungsplänen. Dabei wird erläutert, welche vielfältigen begrifflichen und normativen Unterscheidungen den jeweiligen Orientierungs- und Ordnungsmerkmalen zugrunde liegen. Die erste Begegnung mit bildungsplanerischen Überlegungen findet in den meisten Fällen auf der unterrichtlichen Ebene statt. Lehrkräfte überlegen sich, wie sie die curricularen Vorgaben am besten in erfolgreiche Lernarrangements umsetzen. Dazu ist es wahrscheinlich notwendig und sinnvoll, die Begriffe, Modelle und Theorien zu kennen, die den genannten Formen der Ziel- und Inhaltsbestimmung zugrunde liegen. Die Kenntnisse der zum Teil verborgenen Zusammenhänge zwischen Bildungsidealen auf der einen Seite und den konkreten Angaben zu Zielen und Inhalten in den Bildungsplänen und Prüfungsordnungen auf der anderen Seite ermöglicht es den Lehrkräften zudem – unter Umständen gemeinsam mit den Adressatinnen und Adressaten –, die Auffassung davon zu kritisieren, was Lernen eigentlich ist und wem es dienen soll. Nicht zuletzt ist ein vertieftes und differenziertes Verständnis der Bestimmung und Beschreibung von Bildungszielen und Lerninhalten vorteilhaft, wenn Lehrkräfte vor die Aufgabe gestellt sind, selbst Bildungsplanung zu machen, beispielsweise in der Ausarbeitung von Ausbildungs-, Prüfungs- oder Studienordnungen, oder für ihren eigenen Unterricht.

2 Die Beiträge im Buchteil A

Die acht Beiträge im vorliegenden Buchteil A gliedern sich paarweise in vier Schritte.

Die ersten beiden Beiträge von *Lukas Lutz* und *Silvester Popescu-Willigmann* führen in die Grundlagen der Unterrichtsplanung ein, selbstverständlich mit dem Schwerpunkt auf die Funktion von Bildungszielen im Handeln von Lehrkräften und Lernenden auf der Mikroebene der Bildung. Beide Beiträge setzen damit den unmittelbar für Lehrkräfte, Adressatinnen und Adressaten erfahrbaren Kontext der Wirksamkeit jeder Bildungsplanung. Der erste Beitrag A1 widmet sich unmittelbar den Lernzielen: „Lernziele als Leitlinien für den Unterricht“. Dieser Beitrag erklärt die orientierende Funktion, die Lernzielen in der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen zukommt, einschließlich grundlegender Definitionen sowie einem kurzen Überblick zur historischen Entwicklung und zur Kritik am lernzielorientierten Unterricht. Mit ihrem zweiten Beitrag A2 „Instrumente und Methoden der Unterrichtsplanung“ bieten die beiden Autoren eine kurze Einführung in die praktische Unterrichtsplanung, mit einem Schwerpunkt auf der beruflichen Bildung. Der Beitrag erläutert die Bedeutung von Zielen und Inhalten im Rahmen der Unterrichtsplanung durch eine Darstellung der Elemente, die für die Unterrichtsplanung entscheidend sind, und der Beziehung zwischen diesen Elementen. So wird deutlich, wie Ziele und Inhalte mit anderen äußeren und inneren Faktoren abgestimmt werden müssen – so mit den Lernorten Schule und Betrieb, mit leitenden Prinzipien, mit der Planung des Verlaufs und der Wahl der Lehr-/Lernmethoden – damit Unterricht (im weitesten Sinne) gelingen kann.

Die beiden folgenden Beiträge betreffen zwei aktuelle, übergreifende und miteinander verknüpfte Entwicklungen für die Bestimmung von Zielen und Inhalten im Bereich der Bildung. Dies ist zum einen die Orientierung an Kompetenzen als Leitidee für Bildungsgänge aller Art, zum anderen die Systematisierung der durch Bildungsgänge erreichbaren Lernergebnisse durch den Europäischen sowie den Deutschen Qualifikationsrahmen. *Julia Krämer* und *Christina Müller-Naevecke* bieten mit ihrem Beitrag A3 „Kompetenz: Modellierung und Diagnose“ eine grundlegende Einführung zur Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Neben den unerlässlichen Erläuterungen zum Begriff der Kompetenz konzentrieren sich die Autorinnen auf die Modellierung von Kompetenzen in der Bildungsplanung (für die Erstellung von Bildungsplänen), sowie auf die Diagnose von Kompetenzen in der Lernerfolgskontrolle. Dabei werden drei Ebenen betrachtet: zum ersten die übergeordnete Ebene des Berufsbildungssystems, die berufliche Handlungskompetenz als Leitbegriff und Zielgröße hat; zum zweiten die Ebene der Umsetzung in Bildungspläne und Curricula; und zum dritten die unterrichtliche Ebene im Hinblick auf die Frage, wie sich die individuelle Kompetenzentwicklung fördern lässt, und wie sich individuelle Kompetenz feststellen lässt.

Die Orientierung an Kompetenzen als Leitbegriff und Zielbestimmung ist aktuell übergreifend und international wirksam in der Bildungsplanung. Mit dem Kompetenzbegriff verbunden ist eine Orientierung an den Lernergebnissen, sofern Bildungsanstrengungen bewertet werden. Entscheidend ist nicht mehr, was jemand wie gelernt hat (im Sinne einer Qualifikation), sondern welche Handlungssituationen jemand mit dem Gelernten bewältigen kann (im Sinne einer Kompetenz). Diese „Output-Orientierung“ liegt auch dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) zugrunde, der als Referenzrahmen für Nationale Qualifikationsrahmen in Europa entwickelt wurde. *Lena Daberkow* und *Silvester Popescu-Willigmann* stellen im Beitrag A4 unter dem Titel „Lernergebnisorientierung im Deutschen und im Europäischen Qualifikationsrahmen (DQR/EQR)“ Entstehung, Aufbau und Funktionsweise der beiden Qualifikationsrahmen sowie ihr Verhältnis zueinander vor. Die Entwicklung Nationaler Qualifikationsrahmen und ihre Koppelung anhand des Europäischen Qualifikationsrahmens haben zum Ziel, Bildungsabschlüsse international vergleichbar zu machen. Bildungspläne für die berufliche Bildung, aber auch für akademische Studiengänge, beziehen sich künftig immer auf das durch diese Qualifikationsrahmen vorgegebene System, mit weit reichenden Folgen für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen, die Mobilität von Arbeitskräften innerhalb der Europäischen Union und die Ausrichtung der nationalen Bildungssysteme.

Zwei weitere Beiträge im Teil A des vorliegenden Buchs nehmen die Adressatinnen und Adressaten in Bildungsgängen in den Blick, und zwar mit einem besonderen Fokus auf die Verschiedenheit von Menschen. Zwar gilt die individuelle Förderung seit jeher als pädagogisches Prinzip, aber erst in jüngerer Zeit werden unter dem Stichwort „Inklusion“ diejenigen Bemühungen gefasst und verstärkt, die darauf ausgerichtet sind, umfassend wirklich allen Menschen einen Zugang zu Bildung und daran anschließend zu Beschäftigung und gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen. In seinem Beitrag A5 „Defizit oder Ressource? Ein inklusiver Blick auf Bildungsziele und Bildungsstandards“ untersucht *Sebastian Barsch* das Spannungsfeld zwischen in Bildungsplänen objektiv beschriebenen Leistungsanforderungen und der Orientierung an der Unterschiedlichkeit der Voraussetzungen, mit denen Menschen in Bildung, in der Arbeitswelt und im gesellschaftlichen Zusammenleben starten. Der Autor erörtert dieses Spannungsfeld einerseits systematisch – durch eine Analyse zu den Auswirkungen der Standardisierung von Leistungsanforderungen durch Bildungspläne und Berufsbilder. Andererseits bietet der Beitrag einen Ausblick auf verschiedene Ansätze, mit der Verschiedenheit von Adressaten und Beschäftigten konstruktiv umzugehen und verschiedene Fähigkeiten auch im Kontext von beruflichen Bildungsgängen gewinnbringend für alle Beteiligten zu nutzen.

Ebenso systematisch eröffnet *Mona Massumi* im Beitrag A6 einen Zugang zur „Diversität der Lernenden in der beruflichen Bildung“. Zunächst erörtert die Autorin das Begriffspaar Homogenität und Heterogenität, mit dem Ergebnis, dass auch ein Zugang zu den Adressatinnen und Adressaten über „Heterogenität“ auf die Normabweichung fixiert bleibt, und besser durch einen ressourcenorientierten Blick auf

„Diversität“ zu ersetzen ist. Mit einem Ebenenmodell zur Individualität von Adressatinnen und Adressaten bietet die Autorin ein universales Instrument zur Erfassung von Verschiedenheit in der Bildungs- und Unterrichtsplanung, und erörtert abschließend vier praktische Konsequenzen für die (berufliche) Bildung, die zur diversitätsbewussten Gestaltung von Bildungsgängen beitragen: das Aufbrechen von Normativitätsvorstellungen, die Konzentration auf berufsbezogene Kompetenzen bei der Ausbildungsplatzvergabe, individuelle Unterstützungsangebote und Modularisierung sowie Flexibilisierung.

Die letzten beiden Beiträge im Teil A haben übergreifende Modelle für die Bildungsplanung zum Thema. So ist die Beschäftigung mit Zielen und Inhalten stets eingebettet in grundlegende und umfassende Vorstellungen darüber, was in Situationen des Lehrens und des Lernens passiert, und wie entsprechende Situationen geplant, durchgeführt und bewertet werden. Die Didaktik als Wissenschaft beschreibt diese Vorstellungen als „Didaktischen Modelle“, die *Michael Klebl* im Beitrag A7 im Überblick vorstellt. Der Beitrag führt in exemplarische Richtungen und in aktuelle Entwicklungen der didaktischen Theorie ein, und erörtert zentrale Grundbegriffe. Diese sind für die Didaktik als Wissenschaft im deutschsprachigen Raum grundlegend und gelten sowohl in der Wissenschaft als auch in der Bildungspraxis als Allgemeingut.

Curricula, Bildungs- oder Lehrpläne sind diejenigen Richtlinien für die Bildungspraxis, die Bildungsziele und Lerninhalte in eine Ordnung bringen, also systematisieren. Neben der Frage der Auswahl stellt sich für diese Systematisierung stets die Frage der Anordnung. Für Bildungspläne lassen sich, insbesondere in der historischen Betrachtung, verschiedene Strukturen dieser Ordnung unterscheiden. Unter dem Titel „Lehrplanarchitektoniken und curriculare Trends“ stellt *Antonius Lipsmeier* im Beitrag A8 des vorliegenden Buchteils entsprechende Ordnungssysteme anschaulich vor. Zunächst unterscheidet der Autor lineare von thematischen Strukturierungen und erläutert entsprechende Modelle, um im zweiten Teil des Beitrags aktuelle und international beeinflusste Trends in der Bildungsplanung zu erörtern.