

Zum Verhältnis von Wissen und Bildung im Medium des Berufes aus bildungstheoretischer Sicht – Innovationen durch Modellversuche?

KURZFASSUNG: Modellversuche fördern Innovation durch Erprobung neuer Konzepte. Dauerhafte Wirkungen erfordern pädagogische/didaktische Fundierung, das zeigt die Geschichte der pädagogischen Reformbewegungen. Aktuelle Modellversuche sollten den Zusammenhang von Leben, Lernen und Erfahrung aufnehmen und über ein subjektorientiertes Bildungsverständnis fruchtbar machen.

1. Vorbemerkungen

Modellversuche sind aus der Bildungspraxis nicht mehr wegzudenken, und ihre Bedeutung darf keinesfalls unterschätzt werden. Jedoch: Von jedem einzelnen Modellversuchen eine unmittelbare und nachhaltige Wirkung zu erwarten, ist sicher unrealistisch. Insgesamt ist die Frage, wie die Wirksamkeit von Modellversuchen bemessen werden kann, durchaus nicht unumstritten (vgl. SLOANE 1992). Ausser Zweifel steht aber, dass die vielen Innovationen im Bereich der Didaktik des beruflichen Lernens, die sich aktuell in einer Konjunktur des „selbstorganisierten Lernens“ und in den Konzepten zur Lernortkooperation und zur Lernfelddidaktik ausdrücken, durchaus in deutlicher Beziehung zu einer Vielzahl einschlägiger Modellversuche stehen. Zu beachten ist schließlich auch, dass die umfangreichen Modellversuchsprogramme dazu geführt haben, dass sehr viele berufs- und wirtschaftspädagogische Einrichtungen Modellversuche initiiert oder an ihnen teilgenommen haben und viele wissenschaftliche Begleitungen von den einschlägigen Einrichtungen durchgeführt worden sind. Das bedeutet ein hohes Maß an Inklusion in Bezug auf berufs- und wirtschaftspädagogischen Innovationsprozesse, und darin liegt ein großer Wert. Folglich sind kritische Anmerkungen zur Modellversuchspraxis aus unserer Sicht allemal kritische Selbstreflexion und keinesfalls ein Plädoyer gegen Modellversuche!

Modellversuche im heutigen Verständnis haben eine Tradition, die etwa 30 Jahre zurück reicht und durchaus mit der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung/Berufsbildung und dessen Innovationsauftrag in Zusammenhang gebracht werden kann. Bemerkenswert ist, dass die Geschichte der Pädagogik, insbesondere auch die der Schule, über weite Strecken nicht lediglich eine Ideen- oder eine Sozialgeschichte ist, sondern auch eine Geschichte von „Modellversuchen“: Pädagogische Reformkonzepte fanden häufig ihren Niederschlag in neuen Schulmodellen, die oft mit mehr oder weniger Erfolg auch erprobt worden sind. Wirkungsgeschichtlich bedeutsam waren weniger die Reformschulen selbst als vielmehr die in ihrem Gründungszusammenhang entworfenen expliziten bildungstheoretischen Begründungen. In vielen Fällen haben diese Denkfiguren die Reformzeit überdauert, sind in die pädagogische Ideen- und Theoriegeschichte eingegangen und in historischer Reflexion wirksam geblieben. In der

aktuellen berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion ist der Bildungsbegriff zugunsten des Kompetenzbegriffs in den Hintergrund getreten. Diese Entwicklung ist von vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen begleitet, die umfangreich diskutiert worden sind und auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll.

Modellversuche sind ausnahmslos praktisch orientiert. Sie zielen auf Verbesserungen des Lernens und des Kompetenzerwerbs in seinen vielfältigen Facetten. Gleichzeitig variieren sie häufig auch die Rahmenbedingungen für pädagogisches Handeln, sie gestalten Lernsituationen und –kontexte innovativ um, versichern sich durch Evaluationsprozesse der Wirksamkeit ihrer Maßnahmen und versuchen den Transfer ihrer Erkenntnisse und Ergebnisse. Diese Ablaufbeschreibung als einen linearen Prozesses zu verstehen, ist jedoch sehr unrealistisch. Modellversuche agieren in einer widerständigen, teils innovationsbremsenden Umwelt, und ihre Wirkungen auf die pädagogische Praxis sind von unterschiedlichen Rahmenbedingungen, ja vielleicht sogar von den jeweiligen historischen Situationen und ihren Kontexten abhängig.

Modellversuche haben einen experimentellen Charakter. Sie gehen wie selbstverständlich von der Vorstellung aus, dass die pädagogische Wirklichkeit nicht allein durch vorkonstruierte Denkmodelle gestaltet werden kann, sondern dass es darauf ankommt, undogmatisch, selbstkritisch und erfahrungsoffen neue Methoden und Wege zu erproben. Das aber erfordert von den konzeptionellen Planungen, die am Anfang der Modellversuche stehen, dass sie selbst in einer spezifischen Balance von pädagogischer Vororientierung und Erfahrungs- und Revisionsoffenheit stehen. Diese bemerkenswerte Offenheit teilen sie mit dem Bildungsbegriff. Er soll pädagogisches Handeln orientieren, ohne den je subjektiven Bildungsprozess, und damit auch die Bildungsarbeit selbst zu normieren.

2 Didaktischen Grundlinien der Modellversuchspraxis

2.1 Wissenschaftsorientiertes Lernen und das Prinzip der Kritik: der Kollegstufenmodellversuch

Der letzte große, flächendeckende Modellversuch, der explizit mit dem Bildungsbegriff argumentierte, ist der Kollegsul- bzw. Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen, er ist mit dem Namen von HERWIG BLANKERTZ verbunden, und seine Grundgedanken haben auch in den Entwurf der „Sekundarstufe II“ des Deutschen Bildungsrates Eingang gefunden. Da er sicherlich als einer der größten Modellversuche gelten darf, welche die Nachkriegsgeschichte der Bundesrepublik vorzuweisen hat, sei die diesbezügliche Begründung für den Modellversuch hier skizzenhaft wiedergegeben: Die Kollegstufe sollte verstanden werden als „... eine Konkretisierungsmöglichkeit für den gesellschaftspolitischen Auftrag an die Schule in unserer Zeit ...“, und sie war „... pädagogisch legitimiert durch eine Bildungstheorie, die dem Erbe verpflichtet ist, indem sie es in die aktuelle Auseinandersetzung einstellt“ (KOLLEGSTUFE NW 1972, S. 19). Für BLANKERTZ – und für die entsprechende Planungskommission – hieß das zunächst, den „... radikalen Verzicht auf die inhaltlich fixierte Allgemeinbildung“ einzufordern und damit die Funktion des bildungstheoretisch begründeten, aber mittlerweile anachronistischen Exklusivitätsanspruchs des gymnasialen Lehrkanons und des sozial privilegieren-

den Charakters des gymnasialen Abiturs grundsätzlich in Frage zu stellen. Die Folge dieser Entwicklung: „die kritische Qualität des Bildungsbegriffs, die Idee der Menschheit ohne Status und Übervorteilung, blieb ... ein uneingelöstes Versprechen“. Die Planungskommission, so heißt es im Entwurf weiter, hält am „Prinzip allgemeiner Menschenbildung ... fest und unterstreicht es nachdrücklich. Denn dieses Prinzip deckt überhaupt erst die unsichere Legitimation des Inhaltskanons auf“ (a.a.O., S. 22). Allgemeine Bildung, in der pädagogischen Sprache der 70er Jahre in „allgemeine Lernziele“ übersetzt, „... sind Haltungen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten, die pädagogisch mit Vorrang erstrebt werden, weil sie die gesellschaftliche Funktionstüchtigkeit im Interesse des Subjekts überschreiten“ (a.a.O.). Damit wird noch einmal herausgestellt, dass allgemeine Lernziele nicht an definierten und exklusiven Inhalten erworben werden können, sondern dass sie inhalts offen sind. Bildung wird – in geisteswissenschaftlicher Tradition – als eine formale Kategorie verstanden. Angesichts der Technisierung und Verwissenschaftlichung der Lebenswelten, der „Lebenssituationen in der technischen Zivilisation“ kommt dem Prinzip der „Wissenschaftsorientiertheit des Lernens“ besondere Bedeutung zu. Das zweite didaktische Moment, das „Prinzip der Kritik“, entspringe der „... seit der Aufklärung freigesetzten Tendenz zur Mündigkeit des Menschen ...“, es fordere, „... alle Inhalte der fachlichen Lernziele ... mit ihren Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen zu lehren, so daß dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt“ (a.a.O., S. 22f.).

Der in der Begründung des Kollegs schulmodells vertretene Bildungsbegriff, damit verbunden das Prinzip des wissenschaftsorientierten Lernens und das Prinzip der Kritik, stehen in einer modernen rationalistischen Denktradition und einem entsprechenden Wissenschaftsverständnis¹. Es handelt sich um eine Traditionslinie, die starke Berührungspunkte zur Ecolé Polytechnique, der D’Alembert-Diderotschen Enzyklopädie, aber auch der frühen Gewerbeförderung aufweisen (vgl. BLANKERTZ 1969). Das dieser Traditionslinie zu Grunde liegende, fast cartesianisch zu nennende Verständnis von Wissen verlangte mathematische und geometrische Eindeutigkeit sowie methodische Exaktheit, mit der Wissen über die Dinge der Natur zum Zwecke ihrer Beherrschung hervorgebracht werden sollte. Das alles zielt auf konstruktive Gestaltung von Wirklichkeit, auf Naturbeherrschung und technische Gestaltung von Produktionsprozessen. Als beispielhaftes Modell des Wissens gilt das systematische, aus Elementen und definierten Relationen aufgebaute, mathematisierbare Wissen – eine Vorstellung, die bis heute an Aktualität nichts eingebüßt hat. Wissen orientiert sich an den Methodenlehren der Wissenschaften, und darin liegt zugleich eine weitgehende Tilgung jedweder Subjektivität des Forschenden. In seiner Geschichte handelt es sich um ein Wissen, das mit der Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft einhergeht, das die Produktion systematisch und innovativ anleiten soll, so dass sie gegenüber der Praxis des mechanischen Handwerkers weitaus produktiver ist. So äußert sich D’ALEMBERT (1989, S. 41) abfällig über alles mechanische im Handeln und Denken, sowohl in der Handwerkerpraxis als auch in den „sogenannten Wissenschaften“, die ihre Gelehrsamkeit bloß wie ein mechanisches Handwerk betreiben:

1 Kritisch dazu: LANGE 1975

„Besteht denn wirklich ein Unterschied zwischen einem Kopf voller ungeordneter, nutzloser und zusammenhangloser Tatsachen und dem Instinkt eines Handwerkers, der sich auf rein mechanische Arbeit beschränkt?“. Dieser „instinktgeleiteten“ Praxis ist das systematische und reflektierte Wissen entgegenzusetzen. BLANKERTZ knüpft an diese Gedanken an, er löst den Widerspruch zwischen zweckfrei-idealistischer und realistischer Bildung auf, indem er das alte Glücksversprechen der frühen Naturwissenschaften bemüht und unter den Anspruch der kritischen Vernunft stellen will.

BLANKERTZ hat dieses systematisch aufgebaute Wissen – seiner Struktur nach – als typisch für den gymnasialen, wissenschaftspropädeutischen Wissenskanon herausgestellt. Er hat es auch für die beruflichen Schulen als didaktische Bezugsgröße einzuführen versucht und diese Schulreform ausdrücklich als Fortschritt gegenüber dem Kunde-Prinzip, wie es sich in der Fach„kunde“ ausdrückt und eigentlich für die Bildungsarbeit der Volksschulen typisch ist, ausgewiesen. Damit entsteht der Tendenz nach ein didaktischer Objektivismus, auf den noch einzugehen ist. Jedoch darf hier nicht in Vergessenheit geraten, dass über die damals verbreitete Curriculumtheorie und die damit im Kollegsulversuch verbundenen didaktischen Strukturgitter sehr intensiv versucht worden ist, objektive Wissensbestände so zu konfigurieren, dass daraus ein auf das Subjekt bezogener Bildungsprozess entstehen kann.

2.2 Handlungsorientiertes Lernen

Nicht alle, aber viele Intentionen, die mit dem didaktischen Prinzip des handlungsorientierten Lernens verknüpft sind, weichen die Fixierung auf objektivierbare, rationale Wissensbestände deutlich auf, wengleich oftmals behauptet worden ist, dass zwischen Handlungs- und Wissenschaftsorientierung kaum ein Gegensatz bestehe. Die Perfektionierung der Handlungsorientierung, dessen Weiterentwicklung – vielleicht nur als eine Zwischenstufe – die lernfeldorientierten Lehrpläne sind,² hat diese Problematik klarer hervortreten lassen. Das ließe sich an den einschlägigen berufspädagogischen Diskussionen eindeutig nachweisen. Allerdings darf auch die Kritik an der Handlungsorientierung nicht übersehen werden (z. B.: HUISINGA 1993; STRAKA 2002). Mit der intellektuellen Bewältigung von Handlungssituationen und –problemen, mit der Aufforderung zum selbstgesteuerten und sozialen Lernen und zum kommunikativen Aushandeln von angemessenen Arbeits- und Problemlösestrategien besteht jedoch die große Chance zur Überwindung des oben angesprochenen didaktischen Objektivismus. Wissen wird diskursiv von den agierenden Subjekten erzeugt. Der Frage, wie sich daraus so etwas wie Allgemeinverbindlichkeit oder -gültigkeit ergibt, kann hier nicht weiter nachgegangen werden. Auf jeden Fall liegt hier eine didaktische Frage, nämlich die, wie Handlungen so gesteuert werden können, dass daraus ein begründetes Wissen entstehen kann (vgl. ECKERT/RÜTZEL 1994, 1996; LISOP/HUISINGA 1994).

2 Zur Problematik lernfeldorientierter Lehrpläne siehe: BADER/SLOANE 2000; DREES/PÄTZOLD 2002; HUISINGA/LISOP/SPEIER (Hg.) 1999; LIPSMEIER/PÄTZOLD (Hg.) 2000

2.3 Wissen, Lernen und Erfahrung, Erkenntnis

In den angesprochenen Paradigmen ist nun die Frage nach dem Verhältnis von Wissen und Erfahrung virulent. Während das alte Kunde-Prinzip ausdrücklich von Erfahrungen ausgeht und daran Kenntnis- und Wissenserwerb anzuschließen versucht, schneidet wissenschaftsorientiertes Lernen diesen Bezug weitgehend ab. Für die Theoretiker des Kunde-Prinzips (STÖCKER 1960, S 212 ff., SPRANGER 1967) besteht ein deutlicher Abstand zwischen den Erfahrungswelten und der wissenschaftlichen Theoriebildung, insbesondere ein beachtlicher „Unterschied von konstruierter und erlebter Realität,.. SPRANGER zeigt das am Beispiel der Physik auf: „Die Physik macht den Versuch, aus den Gegebenheiten der Umwelt, die für uns da sind und auf uns ‚wirken‘, ein eindeutiges System des Seienden zu konstruieren, das schlechtweg für alle – ohne Ansehen des Raumes und der Zeit – ‚Geltung hat‘. Sie erreicht dies, indem sie eine Fülle von Bestandteilen, die nur auf zufälligen perspektivischen Beziehungen der Objekte zum jeweiligen Subjekt beruhen, aus dem Gesamtbilde fortläßt und sich nur einer begrenzten Zahl von neutralen Aufbauelementen bedient. Die Folge ist natürlich, daß es in dieser Wissenschaft über eine Art von Grundriß des Seins oder Weltschema nicht hinauskommt. Die konkrete Ausfüllung dieser Umrisse mit einem jeweilig besonderen Gehalt und mit erlebbaren Sinnbeziehungen, die über das bloße Erkennen hinausgehen, kann diese konstruierende Physik nicht erfassen, mag sie auch Zahl und Art ihrer Bauelemente im Lauf der Zeiten wechseln. Man darf daher sagen: die Wirklichkeit, die die mathematische Physik konstruiert, unterscheidet sich von der im Leben gemeinten Wirklichkeit wie eine Ebene von einem Relief“ (SPRANGER 1967, S. 15 f.). Hinter dem didaktischen Modell der Kunde steht ein ontologisches Ordnungsmodell, nach dem ein verstehendes Verhältnis zur eigenen, lebensweltlichen Erfahrung die Grundlage und den Fortschritt des Lern- und Entwicklungsprozesses sichert. Mit dem Beginn der 60er Jahre ist dieser Zugang stark abgewertet worden. Oftmals ist unterstellt worden, dass Bildungsprozesse, die auf dieser Ebene stattfinden sollen, unkritisch und affirmativ sind, ja vielleicht sogar Traditionen fortsetzen, die im Dritten Reich zur vorherrschenden Ideologie gehörten.

Die Didaktik des beruflichen Lernens bezieht sich heute nicht mehr auf „Heimat“, „Geschäft“, „Betrieb“ etc. (vgl. PUKAS 1988), sondern auf „Arbeit“ und „Handlung“ oder auf „Lernwelten“ und „Lernumgebungen“ etc., auch wenn diese Sicht nicht von allen Berufs- und Wirtschaftspädagogen geteilt wird (vgl. SLOANE 2001). Neuere didaktische Konzeptionen fokussieren Lernarrangements und Lernwelten, sie zielen auf Erweiterung und Entgrenzung beruflicher Alltagssituationen und vorfindlicher sozialer Milieus. Dieser Umstand lässt sich auf den Begriff bringen: Wir versuchen, den Lernenden in seiner vertrauten Welt zu erreichen, wir konfrontieren ihn mit spezifischen Explorationsaufgaben und fördern damit eine permanente Horizonterweiterung. Es geht gerade nicht um eine neue Form der „Heimatkunde“, die den Menschen aufs Bornierte, Enge festlegen will, sondern um die Frage existenzieller Verankerung des je einzelnen Menschen in seinen Lebenswelten, die aber zugleich auf Reorganisation und Transzendierung des jeweiligen Zustandes ausgelegt ist. Lernprozesse aus Erfahrungen zu entwickeln und dadurch universale Horizonte zu erschließen, war auch das Anliegen des didakti-

schen Prinzips der konzentrischen Kreise³ im Kontext der volkstümlichen Bildung. Die mit diesem Prinzip verbundene problematische Vorstellung einer universalen und harmonischen Weltordnung ist aber keineswegs eine zwangsläufige Implikation des erfahrungsorientierten Lernens. Lernprozesse mit konkreten Erfahrungssituationen zu beginnen, kann gleichermaßen ein kritisches Moment beinhalten, nämlich die Einsicht in die gesellschaftlichen Widersprüche und deren konkrete Gestalt. Ein solcher Zugang ist beispielhaft in NEGTS „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ (NEGT 1975), angelegt, er gilt gleichermaßen für die „Arbeitsorientierte Exemplarik“, wie sie von LISOP/HUISINGA (1994) vertreten wird. Oder – so die rationalistische Gegenposition, wie sie sich in dem BLANKERTZschen Begründungskonzept der Kollegstufe abzeichnet – werden universale Horizonte erschlossen durch die Entwicklung der Kompetenz, mit rationalen Argumentations- und Denksystemen umzugehen? – Anders formuliert: über wissenschaftliche Wissensbestände zu verfügen und damit die technischen Prozesse zu beherrschen, die der universale Kern der modernen Welt sind? Auf die Modellversuchsthematik übertragen heißt das, die Klärung des Verhältnisses von Bildung, Wissen und Erfahrung zu versuchen.

3 Die Offenheit des Bildungsprozesses

Das bildungstheoretische Plädoyer für eine Akzentuierung der konkreten Erfahrungswelten kann nicht heißen,

- den Lernenden in den „Käfig der Lebenswelt“ einzusperrern,
- das Eröffnen neuer Perspektiven und Erfahrungswelten zu hintertreiben,
- die Erfahrungswelt als „heile Welt“ zu idyllisieren und
- der vermeintlichen „Bedrohung“ durch das Fremde Vorschub zu leisten.

Das alles ist das „Nicht-Öffnen“ neuer Erfahrungshorizonte, auf die es jedoch bildungstheoretisch gerade ankommt (vgl. BUCK 1989). Auch die Festlegung der Berufsausbildung auf „Brauchbarmachung“ ist eine solche Verfallsform der Orientierung am und der Festlegung aufs Konkrete.

Der im pädagogischen Denken nach wie vor mitgeführte Bildungsanspruch ist mit dem Kompetenzmodell auf eine zweifelhafte Weise zufriedengestellt (vgl. dazu ARNOLD 1997, FAULSTICH 1997, VONKEN 2001). Die Umdeutung von Bildung in Kompetenz kommt einer Psychologisierung in Form einer Verdinglichung gleich. Die Perspektive, die sich daraus ergibt, ist die informationsverarbeitende „Lernmaschine Mensch“. Sie wird durch Kompetenzorientierung, ja am besten durch entsprechende Trainings, für alle gestellten Anforderungen fit gemacht. Diese pointiert vorgetragene Kritik bestreitet nicht, dass es sinnvoll sein kann, zum Beispiel als Prüfungsvorbereitung zu „trainieren“. Die beste Prüfungsvorbereitung

3 Das hier angesprochene Prinzip zeigt sich sehr klar in dem Bürgerkundelehrbuch von Karl Nebelsiek: „Der Gemeinde-, Staats- und Weltbürger“, das in den 60er Jahren weit verbreitet war. Allerdings ist gerade dieses Lehrbuch auch ein Beispiel für die problematische Weltansicht jener Jahre. Nicht nur, dass ein straffer Antikommunismus die Darstellung prägt, sondern auch die Darstellung der „Keimzelle“ der politischen Sozialisation, der Familie, erscheint aus heutiger Sicht ausserordentlich fragwürdig. So ist die Rede von „Bluts-, Seelen- und Werkgemeinschaft“, verbunden mit einem Frauenbild, das vielleicht den Geist jener Zeit gut ausdrückt, aber heute nur noch als „haarsträubend“ bezeichnet werden kann.

ist jedoch kein Bildungsprozess! Im Denkansatz des Kompetenztrainings geht es nur um die Herstellung passender Rahmenbedingungen und Arrangements zur Erzeugung positiver Lernresultate in allen Dimensionen des Kompetenzmodells. Das erscheint uns fragwürdig! Verdinglichung heißt in diesem Zusammenhang, den menschlichen Entwicklungsprozess auf ein Aneignen von objektivierbaren Wissensbeständen, von Kenntnissen und Techniken zu reduzieren. Dabei entstehen zwar große Potentiale zu erfolgreicher Selbstinstrumentalisierung, aber Fragen der Selbstvergewisserung, der Herausbildung personaler und sozialer Identität und deren dynamische Gestaltung im Kontext biographischer, sozialer und gesellschaftlich-politischer Entwicklungen verschwinden aus dem Blick, sie drohen in das Feld des Esoterischen abgedrängt und damit aller Rationalität entzogen zu werden. Dabei gab es doch in der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik durchaus ein Verständnis dafür, dass in gesellschaftlich-historischen Prozessen, die sich bis in die Alltagswelten auswirken, eigene Bedeutungs- und Sinnstrukturen enthalten sind. Hier kam es darauf an, diese Strukturen in kritisch-konstruktiver Weise zu entschlüsseln und zu erschließen, und zwar im Interesse einer Aufklärung und Orientierung der jeweils eigenen Handlungspraxis. Dieses Anliegen sollte in einer Zeit des dynamischen sozialen Wandels, der mit großem individuellem Orientierungsbedarf verbunden ist, wohl nicht in Vergessenheit geraten, sondern als unabweisbarer Teil gesellschaftlich-politischer Praxis verstanden werden. Praxis erschöpft sich nicht im Anwenden psychologischer oder technischer Regeln. Sie ist nicht nur das Anwenden systematischer, technologischer Theorien auf vordefinierte Situationen. Praxis enthält eigene Sinnstrukturen, die in ihrer geschichtlichen Dimension zu entschlüsseln sind. Bildungstheoretisch betrachtet – in der Tradition von Aufklärung und Humanismus – steht dem Subjekt das unhintergehbare Recht auf Entwicklung, Entfaltung und Gestaltung von Welt und Selbst zu. Es hat zugleich das Recht auf eine diese Entwicklung ermöglichende soziale Umwelt, die Mikro-, Meso-, Makro- und Exosystem und damit Gesellschaft und Politik umfasst.

Als aktuell problematisch erscheint uns im Kontext der Modellversuchsfragen, dass die durch die Pisa-Studie hervorgerufene Diskussion unverkennbar den Utilitarismus neu aufgreift. Die in den gesellschaftlich-politischen Kontroversen benutzten Kategorien internationaler „Konkurrenz-“ und „Leistungsfähigkeit“ (auf allen Ebenen) weisen allzu eindeutig darauf hin. Modellversuche können diesem Trend sehr schnell verfallen, wenn sie sich der hier eingeforderten Reflexion verschließen. Es kommt darauf an, das „Politische“ nicht durch das „Soziale“ zu ersetzen, und das Individuelle (als gesellschaftlich begriffene Kategorie) nicht in das „Personale“ aufzulösen.

4 Entwicklungslinien zukünftiger Modellversuchspraxis

Von vier strategischen Ansatzpunkten aus erscheint es uns innovativ, die Modellversuchspraxis im Sinne der skizzierten Grundposition neu so zu denken, dass der spezifischen Situation der Subjekte Rechnung getragen wird und darin sich das berufliche Bildungswesen reorganisieren kann:

4.1 Vom objektzentrierten zum subjektzentrierten Denken

Das subjektzentrierte Denken wendet sich dezidiert gegen die Auffassung, als es gäbe es den Stoff an sich. Hinter dieser Sicht steht das Problem, dass es einerseits so etwas wie ein kanonisiertes Wissenspensum gibt, welches aufgrund von Lehrplänen erworben werden muss, andererseits gibt es curriculares Material, das auf jeden Fall einer Sinnfrage zu unterwerfen ist. Diese Sinnfrage ist im Zusammenhang von Subjektbildung zentral. In jedem Fall kommt unserer Auffassung nach die Konstituierung des Unterrichtsthemas über solche Fragen bzw. Gesichtspunkte zustande, die nach der Relevanz des Unterrichtsstoffes im gesellschaftlichen Implikationszusammenhang fragen. Anders formuliert: Aufgrund der Fixierung auf vorgegebene Stoffe, auf die scheinbar klare Sache, können die Ziele des Lernens nicht als gebrauchswertbezogene aus dem gesellschaftlichen Implikationszusammenhang heraus konkretisiert werden. Dem scheinbaren Primat der Inhalte, den man glaubt, durch Methodenarrangements verlebendigen zu können, bleibt ein lebendiges Wissen und Können ein blinder Fleck. Modellversuchen, die Fragen der Lehr- und Lernforschung zum Gegenstand haben, müsste, bezogen auf diesen Eckpunkt, eine besondere Sorgfaltspflicht auferlegt werden. Soweit uns bekannt ist, steht eine systematische Erforschung eines dem entsprechenden modellversuchsbezogenen „wissenschaftlichen Instrumentariums“ aus.

4.2 Curriculumrevision statt Lernfeldorientierung

Derzeit aktuelle Modellversuche im Umfeld der Umsetzung der KMK-Handreichungen zum Lernfeldkonzept veranlassen uns, einen weiteren Eckpunkt zu formulieren:

Quer durch die Bundesrepublik „wurschteln“ hunderte von curricular schlecht oder gar nicht ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern an Lehrplänen. Kongresse der GEW und Gespräche mit Betroffenen bekräftigten unsere diesbezügliche Position. Angesichts der Neuauflage von PICTs Kritik, die Deutsche Bildungskatastrophe betreffend, lassen sich derart handwerklich gestrickte Lehrpläne (wenn man sie denn noch als solche beschreiben will) nur als Farce bezeichnen. Wie soll darin moderne industrielle Gesellschaft als durch Arbeit und Technik strukturiertes Gefüge begriffen werden können und wie darin schließlich Weltaufschluß, Verfügungserweiterung und Weltgestaltung als Zugewinn erhöhter Lebensqualität möglich werden? Ein derart atomisiertes Lehrplanwerk kann, bildungstheoretisch gesprochen, das Ganze des im „Medium des Berufes“ zu Lernende weder repräsentieren, organisieren, noch erschließen helfen. Aus diesem bildungstheoretisch, die Subjektorientierung strukturell bedenkenden Gesichtspunkt, bedarf es einer auf das Gesamtsystem bezogenen Curriculumrevision. Darüber hinaus gibt es eine zweite Begründung für eine derartige Curriculumrevision, auf die weiter unten eingegangen werden soll.

4.3 Erfordernis einer subjektbezogenen Bildungsgangrevision

Die BLK hat eine Reihe von Modellversuchen zur Differenzierung durchgeführt. Sie geben uns Anlass, der Frage der Differenzierung im Zusammenhang mit der von uns reklamierten Subjektposition neu nachzugehen. Wir kommen zu der folgenden These:

Die Differenzierung im beruflichen Schulwesen ergibt sich zunächst vor allem aus der Aufgabe der Durchlässigkeit, die im Hinblick auf Bildungsgänge und weiterführende Bildungsabschlüsse erfolgt. Durch diese bildungsgangbezogene Leistungsdifferenzierung sollen den Schülerinnen und Schülern analog ihres allgemeinen Leistungsniveaus Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten eingeräumt werden. Wegen der Vielfalt an Bildungsgängen, die sich historisch herausgebildet haben, sprechen Kritiker allerdings gern von der organisationalen Unübersichtlichkeit des beruflichen Schulwesens.

Die organisationale Binnendifferenzierung im beruflichen Bildungswesen stößt nun dort an Leistungsgrenzen, wo sie die gesellschaftliche Entwicklung nicht mehr adäquat abzubilden vermag. Das ist vor allem dann der Fall, wenn sich wegen der anhaltenden Rationalisierungs- und Kosteneinsparungen in den Betrieben und Unternehmen die Anforderungsstrukturen so verschieben, daß sie mit den etablierten Bildungsgängen nicht mehr in Übereinstimmung zu bringen sind. Ferner müssen wir ebenfalls eine erhebliche altersbezogene und substanzielle Verschiebung innerhalb der kognitiven und emotionalen Strukturen der Lernenden feststellen (Individualisierungsthese), mit dem Ergebnis, daß die konzipierten Bildungsgänge nur noch in geringem Maße die Lernbedürfnisse und Lernfähigkeiten der Klientele abbilden. Die erforderliche Lern- und Leistungsdifferenzierung zieht so eines nach sich: *In den Mittelpunkt der Lehrtätigkeit rückt mit aller Konsequenz das lernende Subjekt einschließlich seiner individuellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen.* Eine darauf bezogene pädagogische Professionalität ist rückverwiesen auf ein neues Lernverständnis, welches dem veränderten gesellschaftlichen Umfeld entspricht. Damit wird an den vierten Eckpunkt angeschlossen.

4.4 Innovationsbremse: Zu wenig Professionalität im Lehrberuf

Wie erklärt sich die Tatsache, daß trotz Akademisierung keine Professionalisierung des Pädagogen-Berufes erfolgt ist? Dies ist das vorläufige Ergebnis eines laufenden BLK-Modellversuchs zur „Personalentwicklung in der Berufseinstiegsphase“. In der Tat können auch wir keine rationale Begründung dafür finden, daß die pädagogische Professionalität im schulischen Teil des beruflichen Bildungswesen unterentwickelt ist. Es sei denn, daß die Studien immer noch dazu führen, das Berufsethos auf das Fachliche zu verkürzen. Der oben erwähnte BLK-Modellversuch über „Personalentwicklung in der Berufseinstiegsphase“ zeigt einen diesbezüglich desolaten Zustand. Vor allem die nicht entwickelten professionellen Selbstkompetenzen, – also die Kompetenz, situationale Selbstthematizierungen, perspektivische Identitätsbündelungen, Differenzierung von Identitätsperspektiven und Identitätsprojekte formulieren und handhaben zu können –, wirken als Innovationsbremse. Aus diesem Grunde scheint es ratsam, im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um ein Kerncurriculum diesen Innovationsbremsen wesentlich mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Auf der anderen Seite bedarf es neuer Strategien der Personalauswahl, soll das berufliche Bildungswesen gesellschaftlich handlungsfähig bleiben.

Die Modellversuchserfahrungen im Umgang mit pädagogischer Professionalität führen zurück auf den Zusammenhang von Wissen und Bildung.

5 Der Zusammenhang von Wissen und Bildung

Der Zusammenhang von Wissen und Bildung ist zugegebenermaßen komplex und in dieser Skizze kaum abzuhandeln. Statt das Thema bildungsphilosophisch zu traktieren, sei ein Blick auf die realen Verschiebungen in der Berufsstruktur gewagt, um von dort aus das Verhältnis von Wissen und Bildung zu bestimmen. Dabei ist von der Differenz des Entstehungs- und Verwendungszusammenhangs wissenschaftlichen Wissens auszugehen. *Die gesellschaftliche Praxis ist nicht so eingeteilt, wie die Wissenschaften organisiert sind.* Ein Wissenschaftsgebiet geht nicht in einem Erzeugnis auf und die Erzeugung von gesellschaftlichen Produkten ist auf mehr als ein Wissenschaftsgebiet angewiesen. Dieser Sachverhalt rückt uns das Problem wissensintegrierter Curricula vor Augen.

Denkt man nun zunächst vom Entstehungskontext des *beruflich-wissenschaftlichen* Wissens aus, dann müsste eine an Ausbildungsfragen interessierte berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung an der Systematik dieses Wissens ein explizites Interesse haben, weil die Curricula, professionell gedacht nicht Stoffkataloge sind, sondern das jeweilige Fachgebiet von den wissenschaftlichen Relevanz- und Aussagensystemen her (Sprachsysteme, Erkenntnismuster, Logiken, Gesetze etc. – all jenen Größen also, die nach KUHN ein Paradigma ausmachen (vgl. KUHN 1978, 1989) repräsentieren. Das kann man im übrigen, auch ohne NEUWEG (1999) gelesen zu haben, der älteren lehrplantheoretischen Literatur entnehmen. Zu einer diesbezüglichen Bestimmung der Curricula sind Berufs- und Wirtschaftspädagogen kaum vorgedrungen. Dieses Defizit erscheint problematisch, weil es dieses explizite Wissen ist, welches im Sinne des Paradigmas in den gesellschaftlichen Verwendungskontext eintritt, also ebenso am Gebrauchswert wie am Tauschwert orientiert ist. In der Regel enthalten Lehrende dieses allgemeine Wissen den Schülerinnen und Schülern im beruflichen Bildungswesen vor.

Das leitet über zum zweiten Gesichtspunkt. Das „Vorenthaltene“ strukturiert in modernen Industriegesellschaften sowohl die System- als auch die Lebenswelten. Verkürzt und zusammengefaßt ausgedrückt heißt dies: Es sind *die sozialen und humanen Dimensionen des ökonomischen und technischen Wandels und die viel erörterten Probleme der Akzeptanz, der Individualisierung, der Mitbestimmung und Autonomie, der Kontrolle und Übersicht sowie vor allem der Kompetenzen, die sich nicht mehr nur auf einen fachlichen Horizont verengen lassen.* Schärfere formuliert: Die realen Entwicklungen in der Berufsstruktur, die wir mit Freisetzung und Vergesellschaftung, Entgrenzung und Neubindung, Outsourcing und Reintegration zu beschreiben versuchen, legen den Schluß nahe, dass der objektive Modernisierungsbedarf in einer spezifischen Integrationsleistung liegt, welche die gesellschaftlichen Antinomien bedenkt. Insofern ist das psychosoziale Moratorium neu zu denken, und zwar im Hinblick auf eine Bildung in der Jugendphase, die im Spannungsgefüge von Allgemeinbildung und Spezialbildung sowie von Systemwelt und Lebenswelt stattfindet. Eine solche Sicht erscheint im übrigen auch vor dem Hintergrund der europäischen Integrationsaufgabe sinnvoll. Bildung bedeutet in diesem Zusammenhang die größtmögliche Entwicklung von Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz, von Denken, Fühlen und Wollen, Körper, Seele und Ichkräften. Sie bedeutet die bewußte Aneignung der Kultur, der Gattungsmäßigkeit, der Individualität und der Geschichtlichkeit des Menschen.

6 Plädoyer für ein erweitertes und neues „Modellversuchsverständnis“:

In der Zunft der Berufs- und Wirtschaftspädagogen ist zu Recht über die gesellschaftliche Nützlichkeit der Modellversuchspraxis gestritten worden. Die von uns argumentativ entwickelte Vorstellung von einer neuen und eigenständigen Jugendbildungsphase lässt sich mit der „alten“ Praxis von Modellversuchen kaum realisieren. Hier ist ein Paradigmenwechsel auch im Modellversuchsverständnis erforderlich.

Zunächst hätte Bildungspolitik eine neue Verantwortung der Jugend gegenüber zu entwickeln. Danach hätten Berufs- und Wirtschaftspädagogen solche Modellversuche zu initiieren, die neue Moratorien ermöglichen, Subjektentwicklung fördern, Schismen überwinden helfen und vor allem den lebensgeschichtlichen Aufbau von Erfahrung curricular nicht exterritorialisieren.

Literatur

- ARNOLD, ROLF: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Faktion und Visionen. Münster 1997, S.253-307
- BADER, REINHARD/SLOANE, PETER F.E. (Hg.): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben 2000
- BUCK, GÜNTER: Lernen und Erfahrung – Epagogik: Zum Begriff der didaktischen Induktion. Darmstadt 1989 (3. Aufl.)
- BLANKERTZ, HERWIG: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969
- D' ALEMBERT, JEAN LE ROND: Einleitung zur ‚Enzyklopädie‘. Hrsg. von. GÜNTHER MENSCHING, Frankfurt a. M. 1989
- DREES, GERHARD/PÄTZOLD, GÜNTER: Lernfelder und Lernsituationen. Realisierungsstrategien in Berufskollegs. Bochum 2002
- ECKERT, MANFRED/RÜTZEL, JOSEF (Hg.): Strukturorientierte Didaktiken in der beruflichen Bildung. Frankfurt a.M. 1994
- ECKERT, MANFRED/RÜTZEL, JOSEF (Hg.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Alsbach/Bergstr. 1996
- FAULSTICH, PETER: Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (Hg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Faktion und Visionen. Münster 1997, S. 141-196
- HUISINGA, RICHARD: Grenzen handlungsorientierter Ansätze – Prolegomena. In: RÜTZEL, JOSEF (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Darmstadt 1993, S. 111-126
- HUISINGA, RICHARD/LISOP INGRID/SPEIER, Hans-Dieter (Hg.): Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M. 1999
- HUISINGA, RICHARD: Spezifische Wissensbasen und Folgerungen für berufliches Lernen im Bereich von Hochtechnologie. In: PAHL, JÖRG-PETER / SCHÜTTE, FRIEDHELM / VERMEHR, BERND: Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld 2003, S. 103-128.
- KOLLEGSTUFE NW. Schriftenreihe des Kultusministers: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft. 17. Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1972

- KUHN, THOMAS S.: Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt am Main 1978 und 1989
- LANGE, HERMANN: Technik und Bildung. Bemerkungen zum wissenschaftstheoretischen und politischen Standort einer zeitgemäßen Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: STRATMANN, KARLWILHELM/BARTEL, WERNER (Hg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln 1975, S. 308 – 337
- LIPSMEIER, ANTONIUS/PÄTZOLD, GÜNTER: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 15. Stuttgart 2000
- LISOP, INGRID/HUISINGA, RICHARD: Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. Frankfurt a. M. 1994 (2. Aufl.)
- NEBELSIEK, KARL: Der Gemeinde-, Staats- und Weltbürger. Köln-Braunsfeld 1966 (86-89 Aufl.)
- NEGT, OSKAR: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt a. M./Köln 1975 (6. Aufl.)
- NEUWEG, GEORG HANS: Könnerschaft und implizites Wissen. Münster 1999
- PUKAS, DIETRICH: Die gewerbliche Berufsschule der Fachrichtung Metalltechnik: Ihre Entstehung um die Jahrhundertwende und ihre Entwicklung bis zur Gegenwart, Alsbach/Bergstr. 1988
- SLOANE, PETER F. E.: Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Köln 1992
- SLOANE, PETER F. E.: Wirtschaftspädagogik als Theorie sozialökonomischer Erziehung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97(2001)H. 2, S. 161 – 18
- STÖCKER, KARL: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. München 1960 (12. Aufl.)
- SPRANGER, EDUARD: Der Bildungswert der Heimatkunde. Stuttgart 1967
- STRAKA, GERALD A.: Handlungsorientierung und Lernfelder – viel Lärm um nichts? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98(2002)H. 2, S. 278 – 295
- VONKEN, MATTHIAS: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97(2001)H. 4, S. 503 – 522

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Richard Huisinga, Universität - Gesamthochschule Siegen, Fachbereich 2, Erziehungswissenschaft/Berufspädagogik, Adolf-Reichwein-Str. 2, D-57068 Siegen
 Prof. Dr. Manfred Eckert, Universität Erfurt, Nordhäuser Straße 63, D-99089 Erfurt