

Ulrike Buchmann

Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft

Die Praxis der politischen Gestaltung berufsbezogener Bildungsgänge hat eine lange und komplexe Geschichte, die immer wieder neu zu interpretieren ist. Sie ermöglicht es, spezifische Entwicklungstendenzen und Strukturveränderungen im Berufsbildungssystem zu erkennen und sie auf ihre Bedeutung für Gegenwart und Zukunft zu prüfen. Eine Tagung über die „Weiterentwicklung von Berufen“ bietet Gelegenheit, unter Berücksichtigung historischer Entwicklungen die Konstruktionspraxis von Ausbildungsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG), von Schulberufen, von schulischen Berufsbildungsgängen zur berufsvorbereitenden Bildung, zur Berufsqualifizierung und zur beruflichen Fort- und Weiterbildung (berufsbezogene Bildungsgänge) theoretisch in den Blick zu nehmen und systematisch zu analysieren.

1 Vorbemerkung

Die folgenden Ausführungen werfen einen Blick auf verschiedene Theorien und Modelle der Curriculumkonstruktion, bevor dann ein aktuelles Modell – das sogenannte „Siegener Modell“ – vorgestellt wird, das unter Berücksichtigung einschlägiger Erkenntnisse und Entwicklungen in der Berufs- und Wissenschaftspraxis erarbeitet wurde (Kapitel 2). Von den zahlreichen Einflussfaktoren auf die Praxis der Curriculumentwicklung, die theoretisch als „Bezugspunkte“ für die Curriculumkonstruktion interpretiert werden und dafür genaueren Analysen zugänglich gemacht werden sollen, sind „Beruf“ (Kapitel 3) und „Wissenschaft“ (Kapitel 4) sowie deren spannungsreiche Wechselbeziehungen (Kapitel 5) herauszugreifen, weil sie für die Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge besonders relevant sind und weil sie angesichts diffuser Begriffsverwendungen und inhaltlicher Vorstellungen auch der besonderen Klärung bedürfen. Aus den curriculumtheoretischen Überlegungen ist schließlich auf einige Aussagen in der einschlägigen Diskussion über die „Weiterentwicklung von Berufen“ hinzuweisen, die interpretationsbedürftig sind und über die deshalb eine Verständigung angestrebt werden sollte, um weitere Beratungen und Kooperationen zu fördern (Kapitel 6).

2 Curriculumkonstruktion – Entwicklungen, Zwischenbilanz und Positionierung

Curriculumentwicklung gehört zur (fast) täglichen Routine pädagogischer und berufsbildungswissenschaftlicher Tätigkeit. Gleichwohl mangelt es offensichtlich an einer dazugehörigen wissenschaftlichen Fundierung. Das machen die Diskussionen um die Lernfeldorientierung ebenso deutlich wie die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Initiative zur Früherkennung von Qualifikationserfordernissen. Im allgemeinbildenden Bereich sind es die nicht enden wollenden Diskussionen um die Gestaltung der gymnasialen Oberstufe, beginnend mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1996. Bereits im Kontext der Diskussion um die Curriculumreform der 1960/70er Jahre haben die mangelnden Bezüge zur wissenschaftlich reflektierten gesellschaftlichen Handlungspraxis die damaligen Reformer (vgl. HAMEYER/FREY/HAFI 1983) dazu veranlasst, eine systematische Rückbindung an ein interdisziplinäres Referenzmodell zu begründen (vgl. HAMEYER 1983).

Die Komplexität dieses Modells war der – vorausschauenden – Einsicht der damaligen Protagonisten in die wachsende Komplexität dieser Handlungspraxen selbst geschuldet und deshalb im Prinzip nicht hintergebar. Gleichwohl wurden überwiegend methodische Überlegungen in den Blick genommen, sicherlich auch als Konsequenz einer deutlich verschobenen Problemwahrnehmung in den 1980er Jahren, als es zunehmend schwieriger wurde, junge Menschen mit Ausbildungsplätzen zu versorgen. Diese Art von Pragmatismus wurde und wird entweder mit mangelnder Theorie oder aber mit Bezug auf deren strukturelle Schwächen legitimiert, ohne dass das Verhältnis von Curriculumforschung als bildungs- und berufsbildungswissenschaftliches Praxisfeld mit hohem wissenschaftlichem Reflexionsstand, Curriculumentwicklung als gesellschaftlicher Aushandlungsprozess mit starkem Handlungsfeldbezug und Curriculumkonstruktion als spezielles Feld der wissenschaftlichen Curriculumentwicklung unter Rückbezug auf wissenschaftliche Referenztheorien geklärt worden wäre.

Diese Gemengelage führt zu dem Paradox, dass Curriculumkonstrukteure den Bildungskanon im Hinblick auf eine differenzierte gesellschaftliche Moderne hin zu konzipieren haben, sie dies jedoch auf der Basis eines fast vorindustriell zu nennenden Erfahrungsansatzes tun – trotz einer weitestgehend unbestrittenen Verwissenschaftlichung aller gesellschaftlichen Handlungspraxen. Damit sind risikobehaftete, gesellschaftliche und individuelle Friktionen vorprogrammiert. Nach einem Vierteljahrhundert weitgehenden Schweigens zu curriculumtheoretischen Problemen und didaktisch-inhaltlichen Fragen haben erstmals die Handreichungen der KMK zur Erarbeitung von lernfeldorientierten Rahmenlehrplänen wieder eine breitere didaktische und curriculumtheoretische öffentliche Diskussion entfacht.

Sie sind als Ausdruck einer Risikowahrnehmung zu verstehen, die auch uns dazu veranlasst, für eine wissenschaftlich fundierte Curriculumkonstruktion zu plädieren, um den offensichtlichen Gefährdungen für die Subjekte und damit letztlich auch gesellschaftlichen Risiken entgegenzuwirken. Das lässt sich erreichen, indem einerseits diesbezüglich vorhandene wissenschaftliche Ergebnisse konsequent genutzt und andererseits das durchaus vorhandene methodische Repertoire eingesetzt wird, um zu prospektiv-innovativen Lösungen zu kommen. Diese paradigmatische Perspektive erfordert die Bearbeitung von vielfältigen Teilforschungsfeldern bzw. Gegenstandsbereichen, die in ihrer Gesamtheit das notwendige Lösungspotenzial vereinen. Eine Schlüsselfunktion kommt in dieser Forschungsmatrix dem in Siegen entwickelten berufsbildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschungsansatz zu.

Um die Möglichkeiten der Subjektentwicklung- und -entfaltung unter Nutzung von Bildungsgängen zu ergründen, sind notwendigerweise die Bedarfe an Arbeitsvermögen zu erheben und zu analysieren. Sie ergeben sich aus komplexen gesellschaftlichen Konfigurationen aufgrund technischer, ökonomischer und sozialer Entwicklungen. Mit dem Strukturwandel bzw. den Transformationsprozessen verändern auch die Bedarfe an Arbeitsvermögen bzw. Arbeitskraft das dort inkorporierte Wissen und Können. Diese werden im Rahmen der berufsbildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschung untersucht, um damit die unabdingbare empirische Fundierung im Prozess curricularer Gestaltung zu sichern. Es ist der Typus der Vergesellschaftung von Arbeit, der durchdrungen werden muss, wenn Qualifikationsforschung, eine berufsbildungswissenschaftliche allemal, gelingen soll im Sinne der Minimierung des Risikopotenzials bzw. der Passungsproblematik zwischen Berufsausbildung und Beschäftigung. Daran aber „krankt“ es in der überkommenen Qualifikationsforschung. Der Analyse der Vergesellschaftung von Arbeit liegt ein „Risikolagenmodell“ zugrunde, welches sich konzentriert auf

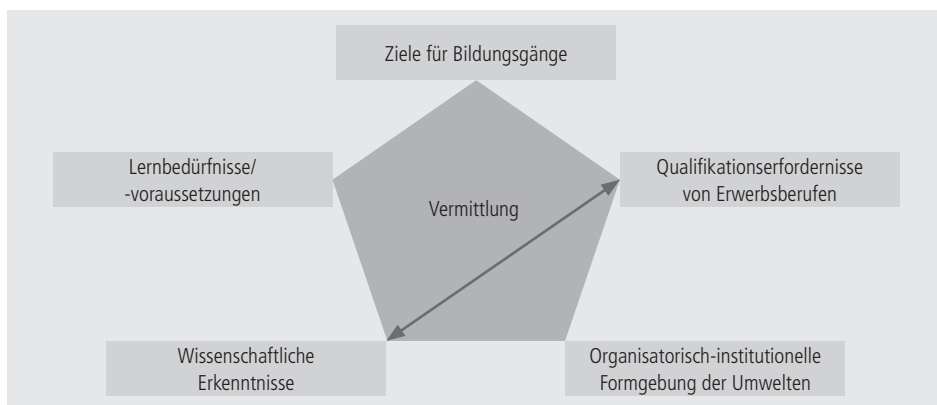
- die Identifizierung von gesellschaftlichen Antinomien;
- Mismatches am Arbeitsmarkt;
- die Implementation neuer Steuerungslogiken;
- die Entmischungen im Rahmen von Freisetzungs- und Vergesellschaftungsprozessen;
- die um eine spezifische Technikentwicklungskomponente ergänzt werden (vgl. BUCHMANN 2011).

Mit Blick auf die Entwicklungen von Curriculumtheorien, von Modellversuchen zur Curriculumkonstruktion, die Praxis in der Curriculumentwicklung etc. seit den 1960er Jahren lässt sich insgesamt folgendes globales Fazit für die Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge festhalten: Es sind mindestens fünf Bezugspunkte zu berücksichtigen:

1. Ziele für die Bildungsgänge;
2. Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse der Adressaten (Subjekte);
3. Qualifikationsanforderungen von (Erwerbs-)Berufen im systemischen Kontext von Strukturen und Entwicklungen der gesellschaftlichen Organisation von Arbeit;
4. Erkenntnisse der Wissenschaften;
5. organisatorische und institutionelle Umwelten für die Bildungsgänge.

Die Frage, wie diese fünf Bezugspunkte und ihre Wechselbeziehungen gedeutet und gewichtet werden (sollen), wird allerdings unterschiedlich beantwortet. Curriculumkonstruktion ist im Kern die Gestaltung der Vermittlungsprozesse zwischen diesen Bezugspunkten im „magischen Fünfeck“.

Abbildung 1: **Bezugspunkte für die Curriculumkonstruktion**



Aus diesem komplexen Bedingungsgefüge werden mit Blick auf das berufsbildungswissenschaftliche (Erkenntnis-)Interesse und in konstruktiver Absicht die Interpretationen für die zwei Bezugspunkte „Beruf“ und „Wissenschaft“ und deren Wechselbeziehungen herausgegriffen, und zwar mit Bezug auf die Zielkategorie Berufsbildung und mit dem Konstruktionsinteresse von Lern- und Arbeitsumwelten, die für die Subjektentwicklung förderlich wirken können. Dabei ist auf bisherige Analysen und curriculare Konstruktionen (vgl. BUCHMANN 2011; HUISINGA/LISOP 2002, 2005; KELL u. a. 1989) zu verweisen und in einer vereinfachenden Darstellung ein „Siegener Modell“ für die Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge zu visualisieren. Prinzipiell ist es so möglich, die Anschlussfähigkeit der aktuellen (Steuerungs-)Diskussion an die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats zu sichern, der sich dafür aussprach, Curriculumentwicklung als spezifische Verknüpfung des

Prinzips der Wissenschaftspropädeutik mit relevanten Strukturen und Prozessen des gesellschaftlichen Arbeitslebens zu betreiben, und das gegen den Mainstream einer zunehmenden Instrumentalisierung bzw. Subsumierung der Bildungspolitik und des Bildungswesens für bzw. unter rein ökonomische/-n Verwertungsperspektiven.

3 Beruf als Bezugspunkt für die Curriculumkonstruktion

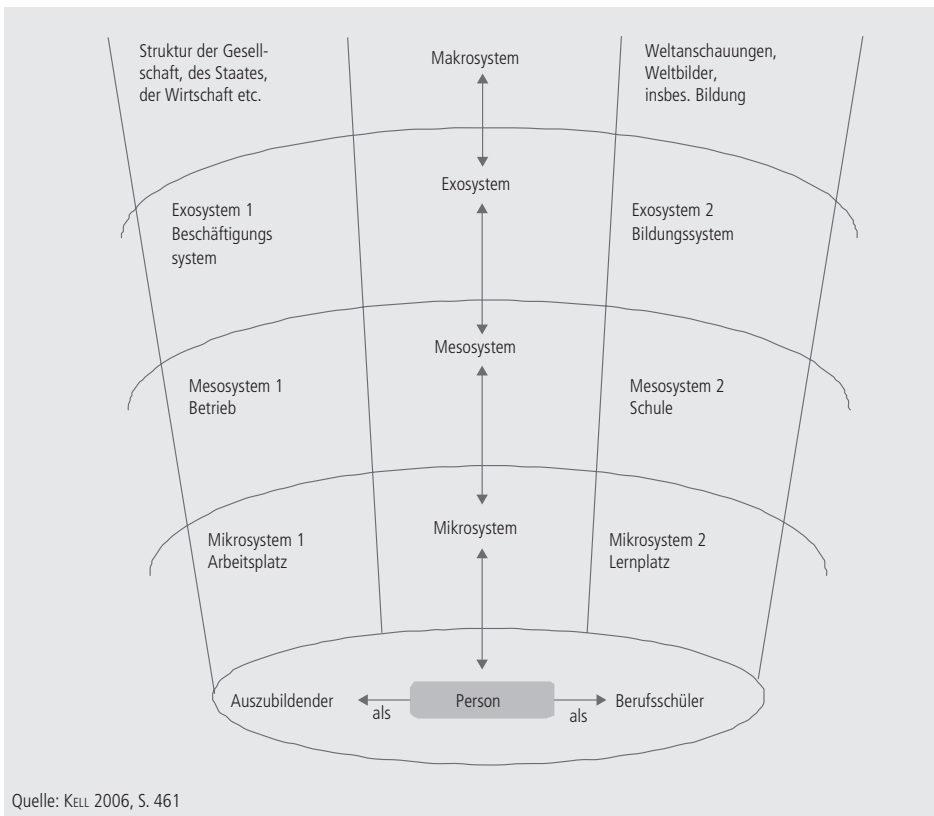
Wenn aus curriculumtheoretischer Sicht Beruf als bedeutsamer Bezugspunkt für die Konstruktion berufsbezogener Bildungsgänge begründet wird, bleibt zu klären und zu konkretisieren, was mit dem Berufsbegriff aus Sicht des pädagogischen Interesses an Subjektentwicklung gemeint ist. Dabei wird vorausgesetzt, dass die anthropologisch begründete Einsicht über die Bedeutung von Lernen und Arbeiten sowohl für die Subjektentwicklung als auch für die Entwicklung der Menschheit als Gattung ohne nähere Erläuterung an dieser Stelle anerkannt wird. Als menschliche Handlung zielt – in analytischer Differenzierung – Lernen nach innen, auf die Veränderung der eigenen Person und Arbeiten, und nach außen, auf die Veränderung der Umwelt, also auf Produktion im weitesten Sinne. Beide Handlungsarten bedingen sich innersubjektiv wechselseitig, und sie werden von verschiedenen vertikal strukturierten Umwelten und von deren horizontalen Wechselbeziehungen beeinflusst. Für das „duale System“ sind diese Zusammenhänge auf der Basis der ökologischen Theorie BRONFENBRENNERS (1981) in Abbildung 2 konkretisiert worden.

Darauf bezogen kann verdeutlicht werden, für welche Sachverhalte die Vokabel „Beruf“ verwendet wird und welcher Berufsbegriff als Bezugspunkt für die Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge geeignet sein könnte. Für das Arbeiten in den Umweltstrukturen von Betrieben als Organisationseinheiten, in den Strukturen des Beschäftigungssystems und vornehmlich beeinflusst von technisch-ökonomischen Zielen, Theorien, Kriterien, Subkulturen etc., ist an die Ursprünge des Arbeitens zu erinnern. Der Mensch als soziales Wesen hat Arbeitsprozesse aufgeteilt und musste in der Folge die Probleme der Vereinigung von arbeitsteilig erbrachten Teilleistungen zu konsumtiv oder investiv verwertbaren Gesamtleistungen (Produktion im weitesten Sinne) lösen. Das begann mit den ersten Formen der Arbeitsteilung¹ zwischen Jung und Alt sowie zwischen Mann und Frau, in sozialen Verbänden wie Großfamilien und führte zum Beispiel in ständischen Gesellschaften im europäischen Raum zur Trennung von Erzeugung und Verbrauch und zur Entstehung von

1 Für die Prozesse von Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung werden mehrere Begriffe (uneinheitlich) verwendet, z. B. Arbeitsvereinigung, Arbeitszerlegung, Arbeitsschneidung. Auf die verschiedenen historisch und kontextbedingten spezifischen Organisationsformen wird in der Folge nicht eingegangen, weil das Interesse dieser Studie auf das Koordinationsproblem fokussiert ist, das durch Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung bewältigt werden muss.

Institutionen wie (Familien-)Haushalt und (Landwirtschafts-, Handwerks-, Handels-) Betrieb sowie zu (Ur-)Berufen (Bauer, Handwerker, Kaufmann). Aus der historischen Entwicklung ist zu erkennen, was systematisch auf den Begriff zu bringen ist: Die Arbeitsschneidung im Sinne „anomischer Arbeitsteilung“, also scheinbar regelloser Prozesse neuer vertikaler oder horizontaler Konfigurationen von Arbeit (vgl. DURKHEIM 1893/1988) in Betrieben, führt zur Gestaltung spezifischer Arbeitsumwelten. Diese Prozesse sind historisch und systematisch der Ursprung von Berufen im Beschäftigungssystem, und sie sind Entwicklungs- und Äußerungsschablonen im Sinne von BECK, BRATER und DAHEIM (1980, S. 200 ff.).

Abbildung 2: **Umweltsysteme von Arbeits- und Lernsituationen**



Die Gestaltung der Koordinationsprozesse in gesellschaftlichen Institutionen (auf der Mesosystemebene) und die Berufe als deren Produkte (Gestaltung von Arbeitsumwelten auf der Mikrosystemebene) werden von jeweiligen systemischen Umwelten be-

einflusst, von den vertikalen und horizontalen Wechselbeziehungen zu allen anderen Systemebenen. Deshalb sind die Berufe in diesem Sinne sehr verschieden und sie verändern sich permanent (Berufsentwicklungen). Die Anforderungen der spezifischen Arbeitsumwelten (Berufe), die durch den Zwang zur Arbeitsvereinigung entstehen, müssen vom Menschen bewältigt werden können. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Arbeitsumwelten so zu gestalten, dass die Arbeitsanforderungen den Kompetenzen, Qualifikationen und dem Arbeitsvermögen eines arbeitenden Menschen entsprechen und vice versa.² Diese Wechselbeziehungen beeinflussen die Organisation der Arbeitsplätze (für die auch der Begriff „Berufsschneidung“ verwendet wird).

Berufe sind also die Ergebnisse solcher Organisationsprozesse. Die Faktoren, die diese gesellschaftlichen Organisationsprozesse zur Schaffung von Berufen/Arbeitsumwelten beeinflussen, sind je nach den spezifischen Umweltstrukturen verschieden. Die Berufe/Arbeitsumwelten in Betrieben, in Familien und anderen gesellschaftlichen Institutionen unterscheiden sich deshalb signifikant. Aber gemeinsam ist allen Arbeitsprozessen in diesen Institutionen und ihren je spezifischen Umwelten, dass deren Organisation zu Berufen im definierten Sinne führen. Deshalb ist die Bezeichnung „Beruf“ geeignet für jede Form der Arbeitsorganisation in diesen Institutionen, die durch die Zusammenführung von geteilten Arbeitsprozessen zu Arbeitsumwelten entstanden ist und die Menschen gestaltend bearbeiten (können).³ Aus den Wechselbeziehungen zwischen dem Beruf als Umweltstruktur und dem arbeitenden Subjekt folgt einerseits der Zwang zur Anpassung des menschlichen Arbeitsvermögens an die gesellschaftlichen Arbeitsanforderungen, dem durch berufliches Lernen als spezifische Subjektentwicklung zu entsprechen ist. Andererseits ist die Gestaltung von Berufen als Umweltstrukturierung vom gesellschaftlich verfügbaren Arbeitsvermögen abhängig, das wiederum durch die Gestaltung beruflicher Lernprozesse beeinflusst werden kann.⁴ Daraus resultieren die spezifischen Wechselbeziehungen zwischen der Umweltseite von Arbeitsprozessen (Gesellschaft)

2 Auf diesen Sachverhalt bezieht sich die Aussage, der Beruf sei eine Umwelt des Betriebs (z. B. Harney 1985).

3 Das Ansehen und die Bewertung von Berufen/Arbeitsumwelten, die auch in unterschiedlichen Benennungen wie Job, Beruf oder Profession zum Ausdruck kommen, werden von vielen Faktoren der systemischen Umweltstrukturen beeinflusst, auf die hier nur hingewiesen werden kann. Der hier gewählte Berufsbegriff ist gegenüber Bewertungen (nach nicht immer ausgewiesenen Kriterien) neutral, aber als Basis für Bewertungen offen (zum Beispiel mit Bezug auf die Merkmale entwicklungsförderlicher Arbeitsumwelten).

4 Durch die Wechselbeziehungen zwischen der arbeitenden Person und ihrer Arbeitsumwelt ist diese durch ihre Arbeit (in Grenzen) veränderbar. Insofern ist die arbeitende Person partiell an der Konstruktion ihrer Arbeitsumwelt beteiligt. Die Beteiligungsmöglichkeiten sind abhängig (auf der Umweltseite) von der innerbetrieblichen Hierarchie der Arbeitsumwelten, in der auch die unterschiedlichen Ausprägungen der Merkmale entwicklungsförderlicher Arbeitsumweltstrukturen zum Ausdruck kommen, und (auf der Subjektseite) von den als Arbeitsvermögen verfügbaren Kompetenzen (S-O-Vermittlung). Insofern gehört auch der Beruf (auf der Subjektseite) zur Umwelt des Betriebs (auf der Umweltseite), die die innerbetriebliche Konstruktion von Berufen beeinflusst (vgl. Harney 1985; zur historischen Entwicklung von Berufen in Industriebetrieben: Harney 1990; zur beruflichen Arbeit als Bezugspunkt für eine gestaltungsorientierte Berufsbildung: Rauner 1988).

und der Subjektseite der arbeitenden und lernenden Person (Individuum).⁵ Beruf als Begriff für je spezifische Arbeitsumweltstrukturen auf der Mikrosystemebene ist aber als konstitutiver Bezugspunkt für die Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge nur unter drei Bedingungen zu begründen:

1. wenn die darauf bezogenen Berufsanalysen auf der Mikrosystemebene in den horizontalen Wechselbeziehungen das Berufsprinzip als zweistelliges Prädikat verwenden (vgl. BECK 1997), also wenn die Performanz (ich arbeite in einem Beruf) auf die Kompetenz (ich habe die Kompetenzen in einem Beruf zu arbeiten) rückbezogen wird (vgl. KUTSCHA 2008). Denn andernfalls droht ein Ziel-Mittel-Tausch in der Berufsbildung: Die berufliche Funktionstüchtigkeit wird zum dominanten Ziel für die Berufsbildung. Tüchtigkeit darf aber nur notwendiges – wenngleich nicht hinreichendes – Mittel zur Erlangung des Ziels Mündigkeit sein.
2. wenn die darauf bezogenen Berufsanalysen auf der Mikrosystemebene die vertikalen Wechselbeziehungen zu berufsrelevanten Strukturen und Entwicklungen auf den übergeordneten Systemebenen berücksichtigen, zum Beispiel neue Unternehmensphilosophien und Kulturen, neue Organisationskonzepte auf der Mesosystemebene; zum Beispiel sektorale Verschiebungen und Branchenentwicklungen im Beschäftigungssystem auf der Exosystemebene; zum Beispiel neue wissenschaftliche Erkenntnisse, Theorien, Ideologien auf der Makrosystemebene.
3. wenn die gegenwartsgebundenen Berufsanalysen auf der Mikrosystemebene um zukunftsorientierte Perspektiven erweitert werden, zum Beispiel durch systematische Analysen derjenigen Wissenschaften, die mit ihren Erkenntnissen Einfluss nehmen auf die Gestaltung von Arbeitsumwelten.

Gleichwohl ist dieser Berufsbegriff kein erziehungswissenschaftlicher Begriff, er bleibt außerpädagogisch, denn er ist bezogen auf Sachverhalte in Betrieben, die von Strukturen des übergeordneten Beschäftigungssystems und von ökonomischen Zwecken, Theorien, Kriterien etc. beeinflusst werden. Aber mit Bezug auf die Zielkategorie Berufsbildung und den dort implizierten Berufsbegriff können die Konstruktionen von Berufen in Institutionen, in denen gearbeitet wird, kritisiert und handlungsleitende Orientierungen für die Konstruktion von Berufen als Arbeitsumwelten begründet werden.

5 Auf diese Verbindung beziehen sich viele Definitionen von Beruf (vgl. WEBER 1922/1985, S. 80), Beruflichkeit (vgl. BECK 1997) und viele Erörterungen über Ver- oder Entberuflichung (vgl. KUTSCHA 2008b). Beck plädiert dafür, den Berufsbegriff als zweistelliges Prädikat zu verwenden (1997). KUTSCHA (2008a) verweist diesbezüglich auf die Wechselbeziehungen zwischen Kompetenz (Subjektseite – ich habe einen Beruf) und Performanz (Objektseite – ich arbeite in einem Beruf). Wegen dieses Doppelcharakters des Berufs in funktionaler und subjektorientierter Sicht (vgl. RAHN 1999) muss bei der Verwendung des Berufsbegriffs in wissenschaftlichen Diskussionen darauf geachtet werden, ob im konkreten Einzelfall die Objektseite, die Subjektseite oder die Wechselbeziehungen (zum Beispiel als S-O-Dialektik) in den Blick genommen werden.

4 Wissenschaft als Bezugspunkt für die Curriculumkonstruktion

Curriculumkonstruktion zielt – erkenntnistheoretisch gedacht – auf die Subjekt-Objekt-Vermittlung, in der sich eine doppelte Beziehung spiegelt, nämlich die des Individuums als gleichzeitig Gestalteter (Objekt) und Gestalter (Subjekt) von Welt. Bildungstheoretisch konnotiert geht es immer um die Frage des Grades an Aufklärung, Reflexion und Kritik gegenüber dem Objekt-Sein und damit um Emanzipation und Autonomie im Hinblick auf (Welt-)Gestaltung. In modernen industriellen Gesellschaften ist Lernen im unmittelbaren Lebenszusammenhang nur begrenzt möglich; es bedarf der Repräsentationen von Welt, die aufgrund der dieser Welt eigenen Dynamik notwendigerweise dynamisch angelegt sein müssen. Die wesentliche Funktion der Repräsentationen im Rahmen beruflicher Ausbildung liegt in der Sicherung der grundsätzlichen Passung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (vgl. dazu BUCHMANN 2011, S. 12 f.), weswegen sie nur in der Auseinandersetzung mit dem realen Prozess der gesellschaftlichen Reproduktion generiert werden können. Unter den Bedingungen verwissenschaftlichter Produktion und Dienstleistung kann das nur eine Angelegenheit der berufsbildungswissenschaftlichen Qualifikationsforschung als Teil der berufsbildungswissenschaftlichen Curriculumkonstruktion sein. Diese hat demzufolge (mindestens) drei Arten von Wissensbeständen zu generieren und aktualisiert zu halten:

1. Transformationswissen: Gesellschaftliche Transformationsbedingungen sind in ihrer Relevanz für curriculare Fragen zu erfassen und berufsbildungswissenschaftlich zu reflektieren.
2. Subjektwissen: Die damit veränderten psychosozial-motivationalen Lagen und Sozialisationserfahrungen der nachwachsenden Generation sind zu berücksichtigen.
3. Curriculares Wissen: Die berufsbildungswissenschaftliche Curriculumkonstruktion hat darauf bezogene pädagogische Interventionen zu realisieren, die angemessen berufsbildungswissenschaftlich legitimiert sind, und das unter den Maßgaben: „Methodische Leitfrage“, „Repräsentationen“ und „Bildungsgehalt“.

Aus der Korrelation dieser drei permanent zu generierenden Wissensbereiche speist sich die neue wissenschaftliche Wissensarchitektur, die die Basis für das (wechselseitige) Verhältnis der Bezugspunkte Beruf und Wissenschaft darstellt, das im Folgenden expliziert wird.

5 Wechselbeziehungen zwischen den Bezugspunkten Beruf und Wissenschaft

Der implikationstheoretische berufsbildungswissenschaftliche Ansatz geht also davon aus, dass ein Curriculum, mithin also auch Lernfelder, nicht linear aus einem Guss und schon gar nicht als Ableitung aus dem Arbeitsprozess oder einer Wissenschaft entsteht. Das Curriculum entsteht vielmehr aus einem finalen System von Fragekomplexen und Konstruktionsschritten, die jeweils mehrfach „durchlaufen“ werden. Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion sind aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht unabdingbar aufeinander verwiesen. Eine Qualifikationsforschung ohne curriculares Erkenntnisinteresse (Stichwort: Subjektbildung) ist berufsbildungswissenschaftlich und damit unter Nachhaltigkeitsgesichtspunkten ebenso wenig tragfähig wie eine Curriculumkonstruktion ohne qualifikationstheoretisch-empirische Fundierung. Insofern geht der implikationstheoretische Siegener Forschungsansatz von der Auffassung aus, dass die Erkenntnisperspektive der Curriculumforschung und der Curriculumentwicklung bzw. -konstruktion in der Sicherung der Subjektentwicklung und -entfaltung zu liegen hat, und diese ist ohne Rekurs auf eine empirisch gesicherte Bedarfserhebung an konkretem Arbeitsvermögen weder zu gewährleisten noch gesellschaftlich sinnvoll zu verantworten (vgl. HUISINGA/BUCHMANN 2003; BUCHMANN 2004; BUCHMANN/HUISINGA 2009; zum kaufmännischen Objektfeld: BUCHMANN/HUISINGA/KELL 2006; zum Objektbereich Gesundheitswesen: BUCHMANN/GREB 2006; BUCHMANN 2007; BUCHMANN 2007a).

Die gesellschaftlich notwendigen Arbeitsvermögen ergeben sich aus komplexen Konfigurationen aufgrund technischer, technologischer, ökonomischer, juristischer und sozialer Entwicklungen. Mit dem Strukturwandel bzw. den Transformationsprozessen verändern sich bekanntermaßen die Bedarfe an Arbeitsvermögen bzw. Arbeitskraft sowie das dort inkorporierte Wissen und Können. Die berufsbildungswissenschaftliche Qualifikationsforschung setzt deshalb strategisch an den Forschungsprozessen der Freisetzung und Vergesellschaftung an, um von dort aus die empirische Fundierung curricularer Gestaltung zu sichern. Darin unterscheidet sie sich zentral von herkömmlichen Qualifikationsforschungsansätzen. Unter Bezug auf den in Abschnitt 2 gefassten theoretischen Gesamtzugang ist die Erhellung der Funktion und des Stellenwertes des empirischen Arbeits- und Tätigkeitsfeldes zu leisten (Transformationswissen), und zwar im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, der organisationalen Formgebungen dieser Arbeit, der konkreten prototypischen Operationen und der erforderlichen Qualifikationen, der Arten von Wissen (z. B. Faktenwissen, Regelwissen, Theoriewissen, Problemlösungswissen) sowie der erforderlichen Wissensarchitektur unabhängig von Prüfungskatalogen, im Rahmen von prototypischen Wert-, Denk-, Urteils- und Rollenmustern, von arbeitsfeldbezogenen Habitualisierungen mit zugehörigen Mentalitäten, der im jeweiligen untersuchten Relevanzfeld auftretenden Rationa-

litäten, Interessen, Widersprüche, Konflikte oder auch unterschiedlichen Sichtweisen, die es durchdringenden. Anschließend ist sie mit den bildungstheoretischen Implikationen (Subjektwissen und curriculares Wissen) zu korrelieren.

Verknüpft mit der Erhebung dieser empirischen Daten ist eine erkenntnistheoretische Komponente. Da das gewonnene Verfügungswissen um Orientierungs- und Problemlösewissen (zwecks Zukunftsgestaltung) ergänzt werden muss, wird das zu untersuchende Relevanzfeld auf Rationalitäten, Interessen, Widersprüche, Konflikte oder auch unterschiedliche Sichtweisen, die es durchdringen, untersucht und nach wissenschaftlichen und praktischen bzw. sozialen Lösungsmustern erforscht. Schließlich dient ein dritter Forschungsschritt der Erhebung des Subjektbezuges, also der Lebensweltbezüge, der grundlegenden Bedürfniskonstellationen und Gebrauchswertorientierungen von Wissen im Relevanzfeld. An diese Materialsammlungen schließt sich ein differenzierter Prozess der Ermittlung von Korrelationen und Verdichtungen an, um die curricularen Lernfelder zu generieren.

Methodologisch sichert die Exemplarik die Transformation des Materials in die Curriculumkomplexe. Mit Exemplarik ist ein philosophisches und didaktisches Erkenntnisprinzip gemeint, das durch Wahrnehmung, Auslegung und Zuordnung von Wesen (Konstitutionslogik) und Erscheinung, des Ganzen und seiner Teile, Strukturen und Prozessen (didaktisch) realisiert wird. Es dient der Auswahl und Aufbereitung von komplexen Lerngegenständen, indem es auf das Auffinden und Erkennen, aber zugleich auch auf das Entfalten von Knotenpunkten bzw. Verdichtungen in sich mehrschichtiger oder unterscheidbarer Felder, Phänomene, Prinzipien, Gesetze oder Fachgebiete zielt. Die Exemplarik stellt somit nicht, wie häufig in einem verkürzten Verständnis unterstellt, auf die Auswahl und die Arbeit mit Beispielen ab, sondern dient der Erkenntnis von Mustern. Das einzelne Lernziel, Thema oder Stoffgebiet entfaltet seine bildende Wirkung nämlich erst dann, wenn von den Lernenden erkannt werden kann, womit es zu einem Ganzen und zu umfassenderen Zusammenhängen gehört. Dieses Muster der Zusammengehörigkeit ist durch eine gemeinsame Konstitutionslogik geprägt, die die Beziehung der Teile zueinander ebenso strukturiert wie die Teile selbst. Es kommt darauf an, die Beziehung und Zusammengehörigkeit der Muster zur Erkenntnis zu bringen. Damit dient die Exemplarik nicht primär der Stoff- oder Komplexitätsreduktion. Soll doch im Gegenteil in Lernprozessen die Komplexität von Sachverhalten durchschaut und nicht reduziert werden. Im Sinne der Exemplarik ist didaktische Reduzierung dann (statt Verringerung von Stofffülle oder bestenfalls vereinfachte Darstellung von Grundprinzipien) Resultat folgender Schritte:

1. Zurückführen des Komplizierten auf sein Grundprinzip;
2. Aufzeigen des Grundprinzips als strukturprägendes Moment in der Komplexität;
3. Herausarbeitung der Verknotungs- bzw. Verdichtungszone unterschiedlicher Dimensionen (vgl. HUISINGA 2008).

Insofern kann eine Curriculumkonstruktion, die sich auf veränderte Arbeitsumweltstrukturen (Berufe) bzw. neue Arbeitsschneidungen und -vermögen bezieht, nicht auf Arbeitsplätze oder Berufsfelder beschränkt bleiben und muss dementsprechend über die lernfeldorientierte Lehrplanentwicklung nach KMK-Vorgaben deutlich hinausgehen. Die gesellschaftlichen Transformationsprozesse lassen ein Zurückfallen hinter eine solche empirisch und theoretisch rückvermittelte curriculare Gesamtstrategie als Komplexitätsbewältigungskonzept, aus der ein angemessenes Forschungsprogramm resultiert, definitiv nicht zu. Diese Einsicht zumindest lässt sich problemlos plausibilisieren, mehr noch, sie wird momentan durch die gesellschaftliche Realität überholt, wenn man nur an die Veränderung in den Mustern der natürlichen Reproduktion, an neue technische Verfügbarkeiten und Rationalisierung, an Phänomene wie Einwanderungsgesellschaft, Parallelgesellschaft, Tafelgesellschaft, an den Verlust der Europazentrik, den Menschen-, Kinder- und Organhandel, die Sicherung von Rohstoffbasen, europaweite Arbeitsmärkte, neue Formen der Wissensdistribution und -verfügbarkeit usw. denkt.

6 Weitere Diskussionen

Der Titel des Workshops „Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung“ und die aus dem Ausschreibungstext zitierten Textpassagen legen einige Fragen zu den jeweils verwendeten Berufsbegriffen nahe, die zunächst einer systematischen Erörterung bedürfen und im Folgenden als Anregung für die weiteren Diskussionen in der Scientific Community und darüber hinaus in Form eines Fragenkatalogs aufgeführt werden:

1. „Weiterentwicklung von Berufen“. Von (Erwachsenen-)Berufen im Beschäftigungssystem oder von (Ausbildungs-)Berufen im (Berufs-)Bildungssystem oder von beiden unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Systemstrukturen und ihrer Wechselbeziehungen?
2. „Permanenter Anpassungsbedarf in der Berufsbildung“ durch „die Entwicklung zukunftsfähiger und nachhaltiger Berufsbilder“. Soll ein solcher Anpassungsprozess einseitig nach dem Manpower-Approach erfolgen? Wie sollen Zielperspektiven des Social-Demand-Approach, z. B. Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse Jugendlicher und Erwachsener, pädagogische Ziele der Berufsbildung etc. systematisch berücksichtigt werden?
3. „Berufsforschung zur Weiterentwicklung von Berufen“, insbesondere „berufsbezogene Qualifikationsforschung“. Soll sich die Berufsforschung auf die Erforschung von (Erwachsenen-)Berufen im Beschäftigungssystem konzentrieren? Und was ist mit „Berücksichtigung der wechselseitigen Bezüge von Berufs- und Arbeitsstrukturen“ gemeint? (Frage nach den verwendeten Berufsbegriffen und nach dem Unterschied zwischen Berufs- und Arbeitsstrukturen)

4. „Qualifikationsforschung“. Sind mit den mehrfach verwendeten Begriffen „Beruf“ und „Berufsbilder“ immer (Erwachsenen-)Berufe im Beschäftigungssystem gemeint? Wenn ja: Soll die Berufsbildungspolitik auf die Arbeitsplatzgestaltung, d. h. die Schaffung neuer (Erwachsenen-)Berufe einwirken?
5. „Strukturierung von Ausbildungs- und Fortbildungsberufen“. Die Frage, wie „Ausbildungs- und Fortbildungsberufe strukturiert und klassifiziert werden“ können, setzt die Klärung der Frage voraus, nach welchen Kriterien sie als berufsbezogene Bildungsgänge curriculumtheoretisch fundiert entwickelt werden. Und davon ist auch die Beantwortung der Frage nach den „Wirkungen“ (welchen?) abhängig, die durch „Neuordnungen von (Ausbildungs-)Berufen erzielt werden“.

Literaturverzeichnis

- BECK, Klaus: Die Zukunft der Beruflichkeit. In: LIEDTKE, Max (Hrsg.): Berufliche Bildung. Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn 1997, S. 351–369
- BECK, Ulrich; BRATER, Michael; DAHEIM, Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg 1980
- BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- BUCHMANN, Ulrike; KELL, Adolf: Konzepte zur Berufsschullehrerbildung. Abschlußbericht. BMBF Publik. Bonn 2001
- BUCHMANN, Ulrike: Curriculumforschung und -entwicklung unter den Bedingungen der Moderne – Eckpunkte für einen qualifikations- und curriculumorientierten Forschungsansatz in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 100 (2004) 1, S. 43–64
- BUCHMANN, Ulrike; GREB, Ulrike: Neue Anforderungen – professionelle Curriculumentwicklung. Case Management und fachdidaktische Kategorialanalyse. In: KAUNE, Peter; RÜTZEL, Josef; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Berufliche Bildung, Innovation und soziale Integration – Dokumentation der 14. Hochschultage Berufliche Bildung. CD-ROM. Bremen 2006
- BUCHMANN, Ulrike; HUISINGA, Richard; KELL, Adolf: Veränderungen in der kaufmännischen Arbeit und der Beitrag berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung zu ihrer Bewältigung. In: BUNDESVERBAND DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN WIRTSCHAFTSSCHULEN e. V. (VLW) (Hrsg.): Herausforderungen für die kaufmännische Berufsausbildung. Festschrift zum 75. Geburtstag von Horst Knaut. Heft 5/Sonderschriftenreihe des VLW, Bielefeld 2006, S. 10–18
- BUCHMANN, Ulrike: Vermarktung im Gesundheitswesen und ihre qualifikatorischen Folgen. In: GREB, Ulrike; SCHÜSSLER, Ingeborg (Hrsg.): Berufliche Bildung als nachhaltige Ressource. Frankfurt am Main 2007, S. 181–193, [2007a]
- BUCHMANN, Ulrike; HUISINGA, Richard: Curriculum Research and Development. In: Rauer, Felix (Hrsg.): Handbook of Technical Vocational Education and Training Research. Heidelberg 2009, S. 511–517

- BUCHMANN, Ulrike: Subjektbildung und Qualifikation. Ein Beitrag zur Entwicklung berufsbildungswissenschaftlicher Qualifikationsforschung. 2. Aufl. Frankfurt am Main 2011
- DURKHEIM, Émile: Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt am Main 1988
- HAMEYER, Uwe; FREY, Karl; HAFT, Henning: Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983
- HAMEYER, Uwe: Systematisierung von Curriculumtheorien. In: HAMEYER, Uwe; FREY, Karl; HAFT, Henning: Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983, S. 29–100
- HARNEY, Klaus: Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In: VERBÄNDE DER LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Krefeld 1985, S. 118–130
- HARNEY, Klaus: Arbeit, Lernen, Berufsaussdifferenzierung. Anmerkungen zum parasitären Status traditioneller Industrieausbildung. In: HARNEY, Klaus; PÄTZOLD, Günter (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung. Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main 1990, S. 99–110
- HUISINGA, Richard; BUCHMANN, Ulrike (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Ergebnisse des 1. Siegener Symposiums zur Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Frankfurt am Main 2003
- HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid: Qualifikationsbedarf Personalentwicklung und Bildungsplanung. Anstöße Band 14. Frankfurt am Main 2002
- HUISINGA, Richard; LISOP, Ingrid: Curriculumentwicklung im Strukturwandel. Frankfurt am Main 2005
- HUISINGA, Richard: Von der arbeitsorientierten Exemplarik zum Lernfeldkonzept. In: FISCHER, Martin; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung. Frankfurt am Main u. a. 2008, S. 199–213
- KELL, Adolf: Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – eine theoretische Positionierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005) 3, S. 437–444
- KELL, Adolf: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMAYER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Opladen 2006, S. 453–484
- KELL, Adolf: Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft. Eine berufsbildungstheoretische Positionierung. In: GREB, Ulrike; SCHÜSSLER, Ingeborg (Hrsg.): Berufliche Bildung als nachhaltige Ressource. Frankfurt am Main 2007, S. 87–116
- KELL, Adolf u. a.: Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegschule. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Curriculumentwicklung in Nordrhein-Westfalen. Soest 1989

- KUTSCHA, Günter: Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik-online. – URL: www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.shtml (Stand: 17.3.2013). [2008a]
- KUTSCHA, Günter: Arbeit und Beruf. Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens und Aspekte aus berufsbildungstheoretischer Sicht. – URL: duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=21615 (Stand: 13.08.2013). [2008b]
- RAHN, Sylvia: Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte. In: HARNEY, Klaus; TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten (40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Basel 1999, S. 85–100
- RAUNER, Felix: Die Befähigung zur (Mit)Gestaltung von Arbeit und Technik als Leitidee beruflicher Bildung. In: HEIDEGGER, Gerald; GERS, Peter; WEISENBACH, Klaus (Hrsg.): Gestaltung von Arbeit und Technik – ein Ziel beruflicher Bildung. Frankfurt/Main, New York 1988, S. 32–51
- WEBER, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen 1922/1985

© 2014 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: BUCHMANN, Ulrike: Curriculumkonstruktion berufsbezogener
Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft.
In: SEVERING, Eckart; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Weiterentwicklung von
Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung.
Bielefeld 2014, S. 199 - 213



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>