

- Titel:  
**Modellversuchsforschung und Erkenntnisgewinn – methodische Anmerkungen**
- Autor:  
**Eckart Severing**
- Erschienen in:  
**Albrecht et al. (Hrsg.): Verankerung von Innovationen in der Modellversuchsroutine – Zur Nachhaltigkeit von Modellversuchen. Bonn 2001**

## **Modellversuchsforschung und Erkenntnisgewinn – methodische Anmerkungen**

In Deutschland hat die Etablierung des Instruments Modellversuche als wissenschaftlich abgesicherter oder zumindest wissenschaftlich betreuter Modus von Innovationstransfer in die Bildungspraxis zu einer intensiven Diskussion über die methodologische Positionierung solcher „Gestaltungsforschung“ [Zimmer 1997] geführt.<sup>1</sup>

Der Inhalt von Modellversuchen besteht in der Erprobung von berufspädagogischen Modellen in der Berufsbildungswirklichkeit, in der theoretischen Gestaltung der Berufsbildungswirklichkeit und in der exemplarischen und transferierbaren Problemlösung für die berufliche und betriebliche Wirklichkeit [Sloane, Twardy 1990, 210]. Modellversuche sind dadurch zu einem wichtigen Instrument der Entwicklung der beruflichen Erstausbildung wie auch der betrieblichen Weiterbildung geworden. Sie bieten für die Gestaltung der beruflichen Bildung wichtige Entscheidungshilfen.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> In Deutschland gibt es das besondere Instrument der Modellversuche seit etwas mehr als 20 Jahren. Im Mai 1971 schlossen Bund und Länder die „Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen“ [Rahmenvereinbarung Modellversuche]. Nach dieser Rahmenvereinbarung begann das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft mit der Förderung von Modellversuchen sowohl in Bildungseinrichtungen und Unternehmen („Wirtschafts-Modellversuche“) als auch in beruflichen Schulen („Schul-Modellversuche“). Die Wirtschafts-Modellversuche wurden 1978 vom Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] zur Förderung aus Mitteln und nach Weisung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft übernommen. Die Modellversuche werden über die Bundesländer beantragt, vom Bund gefördert und mit Eigenbeteiligungen der jeweiligen Modellversuchsträger durchgeführt. Modellversuchsträger sind bei „Wirtschafts-Modellversuchen“ z. B. Betriebe, Kammern oder Bildungsträger. Jeder Modellversuch wird zur Absicherung der Ergebnisse sowie zu seiner Unterstützung wissenschaftlich begleitet. Vom BIBB wurden Modellversuche definiert als „Versuchsmaßnahmen mit Erprobungscharakter“; sie dienen dem Ziel, „die Ausbildungspraxis den theoretischen Einsichten und praktischen Bedürfnissen entsprechend zu gestalten“ [zitiert nach: Sloane, Twardy 1990, 209]. Es sollen dabei innovative Konzepte der beruflichen Aus- und Weiterbildung zunächst im überschaubaren Rahmen einzelner Betriebe und Bildungsinstitutionen überprüft werden, bevor sie qua Empfehlung oder verbindlicher Änderung von Ausbildungsordnungen in die allgemeine Bildungspraxis eingehen. Besondere Bedeutung kommt von dieser Zielsetzung her der Übertragbarkeit der gewonnenen Lösungen zwischen Betrieben bzw. Bildungsträgern zu. Im Bereich der Weiterbildung, der weitgehend frei von staatlichen Regelungen organisiert ist, wirken Modellversuche ausschließlich durch eine angestrebte Vorbildlichkeit ihrer Ergebnisse.

<sup>2</sup> Als Instrument der (Bildungs-)politikberatung haben sich Modellversuche durch ihre große Nähe zu den Akteuren der Beruflichen Bildung etabliert. Auch widerstreitende Interessen und gegensätzliche Sichten auf die Berufs-

Modellversuche können als Foren eines Austauschprozesses zwischen berufspädagogischer Theorie und Praxis betrachtet werden, der klären soll, inwiefern theoretisch entworfene Konzepte in die Praxis umsetzbar sind, und der umgekehrt aus der Praxis Anlässe und Gegenstände der Theoriebildung liefert:

„Repräsentativ für Modellversuche steht das Begriffspaar Innovation und Transfer. Das heißt, es soll etwas Neues entwickelt, erprobt und verbreitet werden. Damit stehen im Mittelpunkt Innovationen mittlerer Reichweite, die an bestehende Strukturen und aktuelle Erfahrungen anknüpfen. Die Praxisinnovation ist und bleibt das erklärte und dominante Ziel aller Modellversuchsansätze.“ [Holz 2000, 18]

In diesem Prozess stehen sich einerseits Forscher bzw. Didaktiker und andererseits Aus- und Weiterbildungspraktiker gegenüber. Der in Modellversuchen sich vollziehende Austausch von Wissenschaft und Praxis beruht insbesondere auf einer im Konzept der Modellversuche angelegten „gewissen Offenheit und Unsicherheit“, die auf Innovation zielt.<sup>3</sup> Eine wesentliche Herausforderung besteht darin, dass die Beteiligten mit Modellversuchen neue betriebspädagogische Methoden und Ziele durchsetzen wollen, diese jedoch in den Bildungseinrichtungen und Betrieben nicht immer die erwartete Akzeptanz erfahren.<sup>4</sup>

Die doppelte Zielsetzung von Modellversuchen – Verankerung und Verbreitung innovativer Berufsbildungspraxis *und* Erkenntnisgewinn für die berufspädagogische Forschung – führt regelmäßig zu einer schwierigen Rollenzuschreibung für die wissenschaftliche Begleitforschung: „Einerseits wird der wissenschaftlichen Begleitung eine Unabhängigkeit gegenüber dem Projekt zugestanden, andererseits wird von ihr erwartet,

---

bildungswirklichkeit werden in Modellversuchen in einem überschaubaren Arbeitskontext aufeinander bezogen. Modellversuche der betrieblichen Weiterbildung bringen beteiligte Arbeitgeber- und Arbeitnehmervereinigungen, Verbände des betrieblichen und schulischen Lehrpersonals sowie andere gesellschaftliche Kräfte in der Weiterbildung zusammen. Dadurch wird die Möglichkeit zur intensiven Diskussionen über neue Ansätze geboten, die zu einer Verbesserung und Vereinheitlichung betrieblicher Bildung führen können. Modellversuche können in den beteiligten Bildungsinstitutionen und Unternehmen der Anlass zu weitergehenden Innovationen sein. Sie können Bildungspraktikern Freiräume für die Umsetzung innovativer Vorstellungen verschaffen.

<sup>3</sup> Dies jedoch mit ganz unterschiedlicher Intensität: „Wie stark dieser experimentelle Charakter allerdings ausgeprägt ist und wie weit die experimentellen Abweichungen von der pädagogischen Normal- oder Regelsituation im konkreten Fall reichen, dies ist wiederum unterschiedlich bei den Versuchsprojekten.“ [Pampus 1990, S. 228]

<sup>4</sup> Widerstände, die der pädagogisch intendierten Umsetzung von einzelnen Projekten und Modellversuchen und der Verallgemeinerung von Modellversuchsergebnissen in den Betrieben entgegenstehen, können selbst wieder zum Gegenstand von Modellversuchen werden. Zu den Aufgaben von Modellversuchsforschung gehört die Erforschung solcher Widerstände, die in der Arbeitsorganisation der Betriebe und in individuellen Auffassungen der Akteure begründet sein können.

daß sie sich in die Prozesse der Praxisveränderung aktiv einbezieht.“ [Euler, Dehnbostel 1998, 495].

Methodische und forschungsstrategische Ausgangspunkte müssen daher aus zweifacher Perspektive besprochen werden: aus Sicht des Beitrags von Modellversuchen zur Fortentwicklung der Anwendungspraxis und – hier ausführlicher – aus Sicht ihrer Leistung für den berufspädagogischen Erkenntnisgewinn.

## 1 Leistungen berufspädagogischer Begleitung für Anwendungsprojekte und Modellversuche

Die Diskussion zur Aufgabenstellung und Methodik der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen richtet ihren Blick vorwiegend auf die Frage, inwieweit wissenschaftliche Unterstützung die intendierten Projekterfolge absichern kann, und insbesondere darauf, inwieweit sie zum *Transfer* der Ergebnisse über den partikularen Kontext des jeweiligen Projektes hinaus beitragen kann.

„Angestrebt werden ... ‚Innovationen mittlerer Reichweite‘, die in ausgewählten sozialen Feldern der Berufsbildungspraxis im Rahmen einer ‚Wissenschafts-Praxis-Kommunikation‘ entwickelt und erprobt und bei Bewährung in vergleichbare Felder übertragen werden können.“ [Euler 1995, 275]

Ausgehend von dieser Zielsetzung von Modellversuchen stellt sich das Problem der Übertragbarkeit von Projektergebnissen auf Bereiche, in denen sie nicht erprobt worden sind [vgl. Benteler 1991, 8; Dehnbostel, Euler 1998, 490]. Die in Modellversuche eingegangenen Annahmen und Bedingungen sind prinzipiell nicht identisch mit denen in anderen Bildungsinstitutionen und Betrieben. Bei einer Übertragbarkeit müssen deshalb die jeweils unterschiedlichen betrieblichen Rahmenbedingungen und Zielentscheidungen zur Weiterbildung beachtet werden. Zudem sind in jeder Modellkonstruktion Wertentscheidungen und Theorien zum Zusammenhang von Arbeiten und Lernen, zum Berufsverständnis oder auch zu fachwissenschaftlichen Fragen impliziert. Bei einer Übertragung von Modellversuchsergebnissen können diese eingeflossenen Annahmen nicht umstandslos übernommen werden. In partikulare Modellkonstruktionen können unreflektierte Denkvoraussetzungen einfließen, die einer Ver-

allgemeinerbarkeit der Ergebnisse entgegenstehen. Unter diesem Gesichtspunkt kommt der wissenschaftlichen Begleitung die Aufgabe zu, „dafür zu sorgen, dass ein Modellversuch kein singulärer Fall bleibt, sondern seine Innovationen in andere Betriebe oder Bildungseinrichtungen übertragen werden können“ [Zimmer 1997, 27]. Die Verfahren der begleitenden Evaluation bewertet daher nicht nur die eingesetzten Maßnahmen, sondern wirkt an ihrer kontinuierlichen Verbesserung mit. Die sich so verändernde Praxis wirkt ihrerseits auf das Forschungsdesign zurück und gibt Anlass zu seiner stetigen Modifikation [zur Ableitung einer entsprechenden responsiven Evaluationsmethodologie vgl. Beywl 1988].

Zur Sicherung der Transferfähigkeit von Modellversuchsergebnissen muss die wissenschaftliche Begleitung eine durchaus prekäre Doppelrolle ausfüllen:

„Aus der Transferorientierung der Modellversuche „ergibt sich die grundlegende Positionsbestimmung für die wissenschaftliche Begleitung, daß sie sich nämlich nicht auf den (zudem illusionären) Standpunkt reiner wissenschaftlicher Beobachtung und Erklärung zurückziehen kann, sondern in den MVen [Modellversuchen] aktiv gestaltend mitwirken und zugleich erkenntnisgewinnend tätig sein muß.“ [Zimmer 1997, 28]

## **2 Beiträge der Modellversuchsforschung zur Theoriebildung der Berufspädagogik**

Noch wenig beleuchtet wird das Transferproblem aus Sicht der berufspädagogischen und lernpsychologischen Grundlagenforschung selbst.

Das mag zum einen an Restriktionen liegen, denen die Modellversuchsforschung grundsätzlich unterliegt. Ihre notwendig instrumentellen Ansätze können die direkte Tauglichkeit der Modellversuchsforschung für die berufspädagogische Theoriebildung beeinträchtigen:

- Forschungsdefizite zur betrieblichen und beruflichen Weiterbildung lassen sich durch anwendungsnahe Forschung zu Modellversuchen nicht in repräsentativer Weise beheben. Es wird schließlich nur ein schmales, in besonderer Weise ausgezeichnetes Segment von Bildungsinstitutionen und Betrieben erfasst. Die in

den Modellversuchen vorgefundenen Bedingungen und Probleme beruflicher Weiterbildung können kaum auf die Situation der nicht in Modellversuchen betreuten Bildungsinstitutionen und Betriebe übertragen werden. Modellversuche beschränken sich von vornherein auf die im Bildungsbereich engagierten Organisationen; andere führen in der Regel keine Forschungs- und Umsetzungsprojekte durch. Es ist sogar davon auszugehen, dass Umsetzungsprobleme, die bei diesen innovativen und voraussichtlich eher bildungsfreundlichen Unternehmen auftreten, bei anderen noch virulenter zum Tragen kommen.

- Die wissenschaftliche Unterstützung von Anwendungsprojekten und Modellversuchen ist in die Rahmenbedingungen der beruflichen und betrieblichen Wirklichkeit eingebunden und steht deshalb oft vor dem Problem, dass sie sich „vollkommen in die Begründungsmuster der Praxis hineinbegibt und auf eigene Legitimationskriterien für wissenschaftliches Arbeiten verzichtet“ [Sloane, Twardy 1990, 210]. Auch wenn die begleitende Modellversuchsforschung eigenständige Kriterien bei der Dokumentation und Beurteilung von Modellversuchen aufstellt, bleibt ein Problem, dass theoretische Ansprüche, die mit der Konzeption der einzelnen Modellversuche formuliert werden, auch entsprechend umgesetzt und in der Beurteilung der Ergebnisse kritisch mitreflektiert werden.
- Während in der berufspädagogischen Grundlagenforschung die Deklaration und Einhaltung methodischer Standards von grundlegender Bedeutung ist, steht für die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen regelmäßig das Interesse an der zeitnahen und effizienten Beschaffung für den Projektauftrag hilfreicher Ergebnisse im Vordergrund. Zu elaborierte Forschungsdesigns können das „Primat der Anwendung“ unterlaufen [Ehrlich 1995, 36].

Die Grundlagenforschung geht mit diesen Restriktion aber unkonstruktiv um, wenn sie sie nicht als Auftakt einer kooperativen Forschungsaktivität gemeinsam mit Modellversuchen versteht, sondern diese als alternativen Forschungsmodus ablehnt oder bestenfalls unter den Projektaufträgen inkommensurable binnenwissenschaftliche Kriterien subsumiert: Sie wirft ihr etwa vor, „quick-and-dirty-research“ zu sein, ihre theoretischen

Prämissen und Bezüge nur mangelhaft zu reflektieren<sup>5</sup> und dem Nachweis der wissenschaftlichen Validität ihrer Ergebnisse den ihrer praktischen Wirksamkeit vorzuziehen.<sup>6</sup> Insbesondere die methodische Ausrichtung anwendungsnahe Forschung steht in der Kritik.

„Der gegenwärtige Hauptstrom der Forschungsmethoden der empirisch arbeitenden Wissenschaften, die sich mit sozialen Praxisfeldern, wie z. B. der Berufsbildung befassen, ist noch immer durch das empirisch-analytische Forschungsparadigma geprägt. Nach diesem Forschungsparadigma erscheint die wissenschaftlich-begleitende Arbeit in Modellversuchen eher als ein ‚schmutziges‘ Geschäft, auf das man sich nicht einlassen darf, wenn man mit ‚sauberen‘ Methoden ‚harte‘ Fakten gewinnen will. Denn nur diese gelten nach diesem Paradigma als wissenschaftlich fundiert und reputierlich.“ [Zimmer 1998a, 597]

Gerade wenn es darum geht, Entwicklungstendenzen beruflichen Lernens zu identifizieren, Szenarien zukünftiger Berufsbildung zu entwerfen und innovatorische Projekte umzusetzen, um Hindernisse und Bedingungen von Veränderung untersuchen zu können, erscheint jedoch eine Bevorzugung quantitativ-deskriptiver Ansätze verfehlt. Dies aus mehreren Gründen:

Stabile Untersuchungsumgebungen sind eine Grundbedingung der empirischen Sozialforschung. Die Geschwindigkeit der tatsächlichen Veränderung der Berufsbildung lässt sich mit Verfahren nicht erfassen, die darauf zielen, mit quantitativen Erhebungsverfahren einen punktuellen Status einzufrieren. Nicht nur wird die Veröffentlichung von Ergebnissen immer wieder vom Wandel des untersuchten Gegenstands überholt; auch gelingt es so kaum, Entwicklungstendenzen der Berufsbildung abzubilden.

<sup>5</sup> An dieser Stelle sei allerdings darauf hingewiesen, dass Mängel der theoretischen Standortbestimmung anwendungsnahe Projekte ihre Ursache durchaus auch in Theoriedefiziten zu vielen Gegenständen der Berufsbildung haben. Mit Lipsmeier: „In vielen Fällen [kann] gar nicht von einer präzisen Theorie ausgegangen werden, sondern lediglich von Hoffnungen, Programmen und Absichtserklärungen, so daß auch keine präzisen Prüfhypothesen aufgestellt werden können“ [1997, 23].

<sup>6</sup> Derzeit wird dieser Standpunkt in kontroversen Diskussionen des „Berufsbildungsforschungsnetzes“ (Dieser Arbeitsgemeinschaft „BBFN“ gehören neben universitären Instituten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik außeruniversitäre Forschungseinrichtungen – öffentliche wie etwa das BiBB oder das IAB sowie verbandliche Einrichtungen – an) vor allem im Gutachten „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung“ vertreten, das VAN BUER und KELL vorgelegt haben [van Buer, Kell 1999]. Die wissenschaftliche Qualität der Forschungsprojekte der außeruniversitären Institute wird dort im Gegensatz zu der von DFG-geförderten Projekten auch mit dem Hinweis auf eine mangelhafte empirisch-analytische Absicherung der verwendeten Daten bezweifelt. Die Wahrnehmung von Gestaltungsoptionen innerhalb von Forschungsprojekten erscheint unter den angelegten Gesichtspunkten als schädlich für die Validität der Ergebnisse. Dabei bleibt unbeachtet, dass auch der Verwendung empirischer Methoden Zielbestimmungen, Erkenntnisinteressen und theoretische Vorannahmen vorausgesetzt sind und daher die Entgegensetzung von „neutraler“ Beobachtung und gestaltender Mitwirkung unzutreffend ist.

Tradierte empirisch-analytische Forschung „bleibt zusehends hinter der sich entwickelnden Praxis zurück, weil dies sich nicht entsprechend der in der empirisch-analytischen Forschung strukturell vorausgesetzten Konstanz des Forschungsgegenstandes festhalten läßt.“ [Zimmer 1998a, 597; vgl. auch Lipsmeier 1997, 23]

Gerade wenn es darum gehen soll, die heute feststellbare Entwicklungsdynamik der Berufsbildung in Richtung auf neue Lernformen abzubilden, ist es verfehlt, mit Methoden zu arbeiten, deren Statik der des staatlich-institutionellen Bildungssystems entspricht, dem in der Vergangenheit die Überzahl berufspädagogischer Untersuchungen gegolten hat.

Berufsbildung lässt sich nicht im Labor nachstellen. Eine Vielzahl von intervenierenden Faktoren im Feld macht es bei allen noch so aufwendigen methodologischen Absicherungen aber schwierig, Wirkungsgrößen allein mit empirischen Methoden zu identifizieren und zu beschreiben [Stark, Mandl 1999; Lipsmeier 1997, 23].

Es ist ein anderer Weg zu gehen, um zu wissenschaftlich abgesicherten Ergebnissen zu gelangen. Die Ziele, Interessen und Handlungen der Akteure der Berufsbildung ebenso wie ihre Umfeldbedingungen: Anforderungen aus dem Beschäftigungssystem, Formen der Arbeitstätigkeit, Dispositionen der Teilnehmer der Berufsbildung ebenso wie gesellschaftliche, kulturelle und technologische Veränderungen im weiteren Umfeld sind verstehend zu interpretieren, damit Aussagen über ihr Zusammenwirken und ihre Entwicklung gemacht und diskutiert werden können.

Dafür bieten Anwendungsprojekte und Modellversuche ein Feld der Untersuchung, das sich aus mehreren Gründen besonders eignet:

- Zunächst kann unter forschungsstrategischen Aspekten auf ihre einfache Zugänglichkeit hingewiesen werden: Modellversuche sind in aller Regel ergebnisorientiert angelegt, das heißt, sie streben allgemeine Ergebnisse zu Fragen der betrieblichen Weiterbildung an. Daher werden sie niedergelegt; ihre Ergebnisse sind der Fachöffentlichkeit zugänglich. Dies ist von unschätzbarem Vorteil, denn Entwicklungen und Veränderungen des beruflichen Lernens werden sonst in der Regel – wenn überhaupt – nicht über den individuellen Betrieb hinaus dokumentiert. Die seit langem mangelhafte Datenlage zur betrieblichen Weiter-

bildung ist eine Folge solcher Schwierigkeiten.

- Zweitens beziehen sich im leicht beobachtbaren Mikroraum eines Modellversuchs unterschiedliche und gegensätzliche Interessen an der Berufsbildung und ihrer Fortentwicklung aufeinander: Es sind meist sowohl betriebliche Praktiker wie berufspädagogische Experten maßgeblich beteiligt. Betriebswirtschaftliche wie betriebspädagogische Kriterien werden daher gleichermaßen angelegt.
- Die Gegenstände und Ziele von Modellversuchen begründen sich aus innovativen Ansätzen der berufspädagogischen Praxis – dies ist bereits eine Bedingung der öffentlichen Förderung. Daher kann erwartet werden, dass sich aus der Begleitforschung zu solchen Modellversuchen auch prospektive Annahmen über Entwicklungstendenzen der allgemeinen betrieblichen Bildung ableiten lassen – wenn auch einschränkend angemerkt werden muss, dass in der Vergangenheit in manchen Bereichen Modellversuche Veränderungen der wirklichen betrieblichen Weiterbildung ersetzt statt initiiert haben.
- Schließlich können Anwendungsprojekte und Modellversuche auf dieser Grundlage auch solche Forschungsfragen aufwerfen und ihre Bearbeitung befruchten, die über die Intentionen des Projektes für sich hinausgehen.

Modellversuchen kann „prinzipiell ein ausgeprägtes *Forschungs- bzw. Erkenntnisgewinnungspotential* zugeschrieben werden. Modellversuche ermöglichen einen spezifischen Zugang zu Praxisfeldern über einen längeren Zeitraum, wodurch eine wesentliche Unterscheidung etwa zu einer zeitlich punktuell angelegten, quantitativen empirischen Forschungspraxis bezeichnet ist. Aus dieser Intensität der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis begründet sich zudem das heuristische Potenzial von Modellversuchen für die Berufsbildungsforschung: Modellversuche öffnen den Blick für forschungsrelevante Probleme, die auch jenseits des Modellversuchs aufgenommen und weiterverfolgt werden können.“ [Euler, Dehnbestel 1998, 496]

Damit allerdings ist aus Sicht der berufspädagogischen Grundlagenarbeit nur solche Modellversuchsforschung produktiv, die sich vom besonderen Zielhorizont der Projekte emanzipiert, die sie begleitet, und zu übergreifenden Ergebnissen zu gelangen versucht.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Ein in der Modellversuchsforschung benutztes Mittel der Sicherung der Allgemeingültigkeit von Projektergebnissen ist ihre vergleichende Analyse und Bewertung innerhalb von Modellversuchen mit mehreren Fällen oder zwischen Modellversuchen in geeigneten Foren des fachlichen Austauschs. Dieses Verfahren erlaubt es, vom partikularen betrieblichen Kontext weitgehend zu abstrahieren und allgemeine Erfahrungen und Erkenntnisse aus der konkreten Umsetzung berufspädagogischer Konzepte zu isolieren. Eine solche vergleichende und betriebsübergreifende Analyse erscheint bei Modellversuchen und Projekten zum arbeitsplatznahen Lernen, zu neuen Lernformen und neuen Lernmedien besonders angebracht, weil hier naturgemäß die Verwobenheit der Projekte mit dem einzelbetrieblichen Kontext stark ausgeprägt ist. Foren eines solchen Austauschs sind im BiBB durch thema-

Anwendungsprojekte, in denen der wissenschaftlichen Begleitung nur die Nebenrolle der Lieferantin ‚passender‘ Werkzeuge zu Sicherung des Projekterfolgs zugestanden wird, tragen dazu nicht bei:

„Eine ... Theorie ist eine logisch schlüssig verallgemeinerte Erklärung der Sachverhalte um ihrer selbst willen, also nicht im Hinblick auf eine konkrete Anwendung. Sie hebt sich dadurch von der Praxis ab, aus der sie hervorgegangen ist und beansprucht allgemeine Gültigkeit für einen abgegrenzten und definierten Erkenntnisbereich. Gerade diese Emanzipation der Theorie von der konkreten Praxis, aus der sie ursprünglich hervorgegangen ist, eröffnet die Chance, sie zur Verbesserung unserer Handlungsfähigkeit in diesen oder vergleichbaren Praxisfeldern zu nutzen.“ [Zimmer 1997, 30]

### **3 Zur Interaktion von Grundlagen- und Anwendungsforschung in der Berufspädagogik**

Soll die Veränderungsdynamik der beruflichen Bildung, ihre Entinstitutionalisierung und Diffusion mit anderen Lebensbereichen untersucht werden, so sind neben methodischen Fragen in weiterem Sinne forschungsstrategische Fragen zu stellen. Es wird darum gehen, einen Weg zu finden, durch den anwendungsnahe Forschung und Grundlagenforschung in einen wechselseitig fruchtbaren Dialog treten können. Derzeit ist die Berufsbildungsforschung davon weit entfernt, wie es sich nicht zuletzt im desolaten Zustand der Spaltung zwischen grundlagenorientierter DFG-Forschung und anwendungsbezogener Forschung im Berufsbildungsforschungsnetz dokumentiert.

Zur ersten Skizzierung der Ausgangslage wie der möglichen Konsequenzen sei an dieser Stelle kurz auf Vorschläge aus der pädagogisch-psychologischen Forschung verwiesen, die sich dort mit einem ähnlichen Problem befassen: Ausgehend von Erfahrungen aus dem DFG-Schwerpunktprojekt „Lehr- und Lernprozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“ schlagen Stark und Mandl eine „situierete Forschungsstrategie“ vor. Sie konstatieren, dass der Vielfalt der Forschungsergebnisse – in diesem Falle: der anwendungsorientierten pädagogischen Psychologie und der daraus hervorgehenden Theorien – ein oft nur bescheidener Erfolg bei der Anwendung dieses Wissens außerhalb der Forschung gegenübersteht [Stark, Mandl 1999, 4]. Sie beklagen dabei, dass eine Disziplin, die Probleme der Wissensanwendung und des Transfers intensiv untersucht, bei der

---

tisch sortierte Modellversuchs-Arbeitskreise realisiert worden, die MV-Träger, wissenschaftliche Begleitungen, externe Experten und Experten des BiBB zusammenführen.

Überwindung des eigenen Transferproblems wenig erfolgreich sei. Im wissenschaftlichen Setting gewonnene Ergebnisse würden regelmäßig in spekulativer Weise ohne Berücksichtigung der in der Anwendungspraxis grundlegend anderen Kontexte generalisiert. Darunter leide die Glaubwürdigkeit der Forschung wie auch die Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse.

„So dürfte es nicht selten vorkommen, daß anwendungsorientierte Forschung mit einem zweifachen Makel behaftet ist. Aus Sicht der Praxis ist sie oft zu ‚theoretisch‘ bzw. immer noch nicht anwendungsorientiert genug – ein Vorwurf, der zumindest dann schwer zu entkräften ist, wenn ein Projekt, aus welchen Zielen auch immer, die gesteckten Ziele nicht erreicht hat. Aus der Sicht der Wissenschaftler(innen)genügte die anwendungsorientierte Forschung wissenschaftlichen Standards nur unzureichend, sie ist aus dieser Perspektive heraus ‚praxiskontaminiert‘.“ [Stark, Mandl 1999, 14]

GIBBONS und andere fordern zur Lösung dieses Transferproblems eine neue Weise der Produktion von Wissen, die sogenannte „Mode-2-Forschung“, die sie dem tradierten Wissenschaftsbetrieb („Mode-1“) gegenüberstellen. Mode-2-Forschung definiere Forschungsaufgaben im Kontext der Anwendung und nicht im selbstreflexiven Kontext der scientific community. Mode-1- und Mode-2-Forschung treten in einen intensiven Interaktionsprozess, der die Grenzen grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung verwischt [Gibbons et al. 1994]. Die Qualitätskontrolle wissenschaftlicher Forschung bezieht sich dann nicht mehr nur auf binnenwissenschaftliche Indices (wie Publikations- und Zitiernachweise), sondern auch auf die Akzeptanz in der Anwendungspraxis [Reinmann-Rothmaier, Mandl 1998]. Vor allem in der Instruktionspsychologie ist die Bemühung unternommen worden, die Transferdistanz durch Untersuchungen in realen, alltäglichen Kontexten zu überwinden [Gibbons et al. 1994].

Wenn die grundlegende Umwälzung der Lehr- und Lernwelten, der wir uns gegenübersehen, wissenschaftlich beschrieben, analysiert und verantwortungsvoll begleitet werden soll, dann kann dies ein Modell auch für die Berufspädagogik sein, um eine überkommene Abgrenzung von Anwendungs- und Grundlagenforschung zu revidieren. Modellversuche dienen der Berufsbildungsforschung dann dazu,

“...die ehemals dominierende einseitige Belehrung von Praxis und Politik oder das Beharren auf rein analytischen und beschreibenden Ansätzen zu einem ko-

operativen Dialog weiterzuentwickeln. So stehen nunmehr Modellversuche für Ansätze, die Wissenschaft nicht mehr nur als Instrument der Beschreibung, Erklärung und Kritik verstehen. Konzipiert ist die Wissenschaft als Motor der Gestaltung und Entwicklung von Praxis.“ [Holz 2000, 19]

Die Aufweichung der Abgrenzung zur Anwendungspraxis: d. h. die Beteiligung von Experten aus der Praxis bereits bei der Forschungs- und Projektplanung, die Ausweitung auf interdisziplinäre Ansätze, die der Entgrenzung pädagogischer Gegenstände entspricht, und die Orientierung an nicht nur selbstreferentiellen, sondern auch transferbezogenen Qualitätsmaßstäben der Forschung ist ein Weg dahin.

## Literatur

- Bähr, Holz 1995: Bähr, W.H.; Holz, H. (Hrsg.): Was leisten Modellversuche? Bonn: IFA-Verlag 1995
- Benteler 1991: Benteler, P.: Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung von Modellversuchsergebnissen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 6 (20) 1991, S. 7–12
- Euler 1995: Euler, D.: Organisationsentwicklung – Eine neue Perspektive auf die Modellversuchsarbeit in der beruflichen Bildung. In: Dybowski, G.; Pütz, H.; Rauner, F.: Berufsbildung und Organisationsentwicklung – Perspektiven, Modelle, Grundlagen. Bremen, Donat Verlag 1995, S. 274–293
- Euler, Dehnbostel 1998: Euler, D.; Dehnbostel, P.: Berufliches Lernen als Forschungsgegenstand. In: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. BeitrAB 124. Nürnberg: IAB 1998. S. 489–499
- Faulstich 1998: Faulstich, P.: Erwachsenenbildung, Innovation und Wissenschaft. In: Faulstich, P.; Bayer, M.; Krohn, M. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung – Projekte und Innovationen. Weinheim: Juventa 1998, S. 11–18
- Gibbons et al. 1994: Gibbons, M.; Limogenes, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.; Trow, M.: The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage 1994
- Holz 2000: Holz, H.: 30 Jahre BIBB – 30 Jahre Modellversuche als Mittler zwischen Innovation und Routine der Berufsbildung. In: BWP 3 (29) 2000, S. 18–22
- Pampus 1990: Pampus, K.: Modellversuche im beruflichen Bildungsbereich. In: Festschrift: 20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin, Bonn: BIBB 1990, S. 227–245
- Sloane, Twardy 1990: Sloane, P. F.; Twardy, M.: Zur Gestaltung von Berufsbildungswirklichkeit durch Modellversuchsforschung. In: Festschrift: 20 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin, Bonn: BIBB 1990, S. 209–225
- Stark, Mandl 1999: Stark, R.; Mandl, H.: Das Theorie-Praxis-Problem in der pädagogisch-psychologischen Forschung – ein unüberwindliches Transferproblem? Unveröffentlichtes Typoskript. München: LMU 1999
- van Buer, Kell 1999: van Buer, J.; Kell, A.: Berichterstattung über Berufsbildungsforschung. Gutachten im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschung. Typoskript des Abschlussberichts. Berlin 1999
- Zimmer 1997: Zimmer, G.: Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen: Auf der Suche nach einer Theorie innovativer Handlungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 1 (26) 1997, S. 27–33
- Zimmer 1998: Zimmer, G.: Durch Modellversuche zu Erkenntnisgewinn. In: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. BeitrAB 124. Nürnberg: IAB 1998. S. 595–607