

■ Titel:

Wozu Modellversuche? Zum Verhältnis von Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik

■ Verfasser:

Eckart Severing

■ Erschienen in:

30 Jahre Modellversuchsforschung. Bielefeld: Bertelsmann 2005

Wozu Modellversuche? Zum Verhältnis von Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik

Modellversuche waren bisher ein etabliertes Instrument der Gestaltung der Berufsbildungspraxis. Als „Impulsgeber und Impulsverstärker für eine Modernisierung der Berufsbildung“ [Holz 2000, 19] haben sie zur Innovation in der beruflichen Ausbildung im dualen System ebenso beigetragen wie zur Professionalisierung der betrieblichen Weiterbildung. Auf der Grundlage einer gefestigten Institutionalisierung der beruflichen Bildung in Deutschland konnten neue Verfahren, Methoden und didaktische Konzepte in Modellversuchen bei Betrieben und Bildungseinrichtungen entwickelt und dann im Erfolgsfall durch eigene Ausstrahlungskraft und die Unterstützung ihrer wissenschaftlichen Begleitungen horizontal in die Breite der Berufsbildungslandschaft transferiert werden. Während dreißig Jahren der Modellversuchsforschung ist mehr als ausführlich über die Bedingungen und Möglichkeiten erfolgreichen Modellversuchstransfers diskutiert worden; das Verhältnis von Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik war hingegen von geringerem Interesse: möglicherweise, weil sich die Rolle der Berufsbildungspolitik lange auf die bildungspolitische Zustimmung zu und die finanzielle Förderung von Modellversuchsschwerpunkten und Einzelprojekten beschränkte. Berufsbildungspolitische Programme und Interventionen wurden weitgehend ohne Bezug auf die Modellversuchsforschung durchgeführt. Angesichts der Herausforderungen, mit denen sich die Berufsbildungspolitik heute konfrontiert sieht, ist allerdings zu fragen, ob nicht die gerade die Modellversuchsforschung Potentiale bei der Politikberatung und bei der vorlaufenden Erprobung neuer Verordnungen und gesetzlicher Interventionen in die Berufsbildungspraxis entfalten kann – und wie sie sich verändern muss, um solche Leistungen erbringen zu können.

1. Herausforderungen der Berufsbildungspolitik

Die berufliche Bildung ist in den vergangenen Jahren stärker in Bewegung geraten als in vielen Jahrzehnten zuvor. Nicht dass sie sich je durch Stillstand ausgezeichnet hätte – ihre Nähe zur dynamischen Arbeitswelt unterschied sie immer schon von anderen Segmenten des Bildungssystems und führt dazu, dass die Veränderung von Aus- und Weiterbildungsinhalten, die Entwicklung gänzlich neuer Berufsbilder und die Gestaltung neuer Vermittlungsformen eine laufende Aufgabe ist. Alle diese Veränderungen vollzogen sich aber auf einem Fundament solider Institutionalisierung, das heute zunehmend weniger zu tragen scheint. Seit einigen Jahren sind die Probleme des Ausbildungsstellenmarktes, die Stagnation der beruflichen Weiterbildung und die wirtschaftliche und strukturelle Krise der Träger der Berufsbildung bislang ungelöste Herausforderungen der Berufsbildungspolitik in Deutschland. Die Ergebnisse eines einst kommenden Berufsbildungs-PISA müssen nicht abgewartet werden, um grundsätzliche Funktionsprobleme der beruflichen Bildung in Deutschland zu bemerken:

- Der überwiegende Teil der 16-20jährigen Jugendlichen absolviert zwar nach wie vor eine duale Berufsausbildung. Die *Krise des Ausbildungsstellenmarktes* in den vergangenen Jahren kann aber nicht allein auf das temporäre Zusammentreffen von demografisch starken Jahrgängen von Jugendlichen und konjunktureller Baisse zurückgeführt werden. Zunehmend mehr Jugendliche fallen nach unten oder nach oben aus der dualen Berufsausbildung heraus. Nach unten, weil sie den komplexer werdenden Anforderungen vieler Berufsausbildungen nach einer im Verhältnis dazu mangelhaften Erziehung und Schulausbildung nicht genügen, nach oben, weil alternative Ausbildungsgänge oder ein Studium bessere Berufsaussichten versprechen. Zudem tangiert Tertiärisierung des Beschäftigungssystems die duale Ausbildung auf Dauer: Der Rückgang des betrieblichen Ausbildungsstellenangebots liegt auch an einer Verschiebung der Beschäftigungsquoten vom immer schon ausbildungsintensiven produzierenden Sektor und vom Handwerk hin zum Dienstleistungssektor, der seinen Nachwuchs zu großen Teilen aus alternativen Ausbildungsgängen deckt [BMBF 2004, 1; Biersack, Kupka 2005]. Schließlich wird die anstehende Verberuflichung des Studienangebots der Hochschulen in einem Land, in dem immer mehr Arbeitsplätze auf der Produktion und Anwendung

von Wissen beruhen, zu weiterer Verringerung des Zugangs zur dualen Ausbildung führen – zumal da, anders als in vielen anderen europäischen Ländern, eine ausreichende Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung in Deutschland nicht gegeben ist [Mucke 2004, 16].

- Auch innerhalb der dualen Ausbildung sind Veränderungen zu konstatieren: *Berufe* geben immer weniger den Rahmen für die Qualifizierung für die Arbeitswelt vor. Berufe als fachliche und überfachliche Qualifikationsbündelungen entsprechen in ihrer historisch gewachsenen Ausdifferenzierung und in ihrem zeitlichen Bezug auf vollständige Erwerbsbiografien von Individuen immer weniger den Anforderungen eines Beschäftigungssystems, das sich durch schnellen technischen und arbeitsorganisatorischen Wandel auszeichnet. Die gleichsam systemimmanenten Antworten der institutionalisierten Berufsbildung – die Beschleunigung der Neuordnungsverfahren, die Formalisierung von Nischenberufen und die Schaffung „gestaltungsoffener“ Berufsausbildungen – tragen zur Erosion der Verbindlichkeit der tradierten Berufsausbildung noch bei. Diese beruhte auf der Beschäftigungsform der Facharbeit in Normalarbeitsverhältnissen, die den deutschen Arbeitsmarkt über Jahrzehnte geprägt hatte. Ein monolithisches Ausbildungsmodell entspricht jedoch nicht mehr die Segmentierung der industriellen Nachfrage nach einfacher Arbeit einerseits und komplizierter Facharbeit andererseits, und es bietet für deregulierte Arbeitsmärkte mit geringer Bindungskraft von Arbeitsverhältnissen zu wenig Flexibilitätsreserven: Hoher Bildungsaufwand am Anfang des Berufslebens und zugleich geringe Weiterbildungsaufwendungen für beruflich qualifizierte sind problematisch, wenn Beschäftigungszyklen kürzer werden und wenn sich Qualifikationsanforderungen schnell ändern. Die für Deutschland typische universelle Verberuflichung und der daraus folgende Dualismus von beruflich standardisierten und betriebsindividuellen Qualifikationsanforderungen [Kutscha 1996] lösen sich zu Lasten der Berufsförmigkeit auf. Der beruflichen Bildung kommt damit die Orientierung an dauerhaft nachgefragten Berufsbildern abhanden.
- Der *beruflichen Weiterbildung* wurde noch vor einem Jahrzehnt als Mangel attestiert, dass sie es nicht zu der Versäulung gebracht hatte, welche die Berufsausbildung

auszeichnete. Systembildung der Weiterbildung wurde am Grad ihrer Institutionalisierung gemessen. Heute ist davon keine Rede mehr; im Gegenteil: die an den Lehr- und Lernformen der Berufsausbildung orientierte verschulte Weiterbildung in Lehrgängen ist im Verhältnis zu offenen Formen des informellen Lernens, des selbständigen Lernen mit Medien und des Lernens im Arbeitskontext auf dem Rückzug [Kuwan et al. 2003, 187; Weiß 2003, 3]. Dies beruht auf einer Veränderung der betrieblichen Steuerungsmechanismen zur Bereitstellung notwendiger Qualifikationen: Funktions- und berufsbezogene Steuerungskonzepte weichen prozessorientierten Konzepten [Baethge et al. 2003]. Diese beziehen sich nicht nur auf die Organisation der Arbeit selbst, sondern auch auf die Herstellung ihrer qualifikatorischen Voraussetzungen. Bildungsplanung wird in den Verantwortungsbereich der Beschäftigten selbst verlagert. Prozessorientiertes Lernen ersetzt abschlussorientierte Bildungsgänge. Nicht mehr Bildungsplaner, Ausbilder und Arbeitsberater, sondern zunehmend die Lernenden selbst entscheiden über ihre Bildungskarrieren – und tragen zumindest teilweise den damit verbundenen Aufwand: Zunächst in den Unternehmen, mehr und mehr aber auch in der neu verfassten Sozial- und Arbeitsmarktpolitik wird die berufliche Weiterbildung zum Gegenstand privater Vorsorge gemacht. Die Auslagerung von Weiterbildungszeiten aus der Arbeitszeit, die Privatisierung von Prognoserisiken des Qualifikationsbedarfs durch individuelle Bildungsplanung zur Sicherung der ‚Employability‘ und die drastische Reduktion der Förderung der Weiterbildung von Arbeitslosen sind Beispiele einer Entwicklung, die mit einer Stagnation der Weiterbildungsbeteiligung und einer Individualisierung der Nachfrage nach beruflicher Weiterbildung korrespondiert [Severing 2001, 251]. Die Diffusion von Lernorten und die Individualisierung des beruflichen Lernens ist aber nicht vom Aufbau einer flankierenden Infrastruktur begleitet: Die Weiterbildungsabstinentz der beruflich Qualifizierten ist daher nach wie vor hoch [Kuwan et al. 2003, 101; Grünewald, Moraal, Schönfeld 2003], die Landschaft der Bildungsberatung ist zerklüftet und unübersichtlich, gesellschaftlich anerkannte und damit arbeitsmarktrelevante Formen der Zertifizierung von Kompetenzen und Wissen, das außerhalb der institutionalisierten Weiterbildung erworben wurde, stehen nicht zur Verfügung [Koch, Krings 2004], und die Transparenz des Bildungsgeschehens in der Weiterbildung verrin-

gert sich für Teilnehmer, Unternehmen und Wissenschaft gleichermaßen.

Seit der Bündelung berufsbildungspolitischer Zuständigkeiten im seit 1969 bestehenden Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und der Gründung des Forschungsinstituts für Berufsbildung 1970 bis zur Mitte der neunziger Jahre ging die Berufsbildungspolitik noch von einer stetig fortschreitenden Ausdehnung, Professionalisierung und Institutionalisierung der beruflichen Bildung aus. Die neuen Entwicklungen haben ihre Grenzen der Planbarkeit und Machbarkeit gezeigt. Fasst man Bildungspolitik als einen Politikbereich auf, der darauf zielt „durch Einsatz von Mitteln politischer Macht Entscheidungen mit kollektiv bindender Wirkung herzustellen, zu erhalten und zu beeinflussen“, so gilt zwar immer schon, dass die Besonderheit von Berufsbildungspolitik darin liegt, dass sie in einem „Überschneidungsbereich von Bildungs- und Beschäftigungssystem“ stattfindet [Kutscha 1996]. Weil in Deutschland nicht der Staat die zentrale Rolle bei der Planung, Durchführung und Kontrolle der Berufsbildung spielt, verfügt die Berufsbildungspolitik anders als andere Bereiche der Bildungspolitik kaum über direkte Durchsetzungsmöglichkeiten in die Bildungspraxis. In der beruflichen Bildung handeln nicht im Wesentlichen öffentliche Einrichtungen, deren Wirken durch Gesetze und Verordnungen unmittelbar gesteuert und durch Aufsichtsbehörden kontrolliert werden kann, sondern vielfältige Akteure: neben Kammern und Innungen Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Betriebsräte, Sozialversicherungsträger, Bildungsträger und vor allem die Unternehmen selbst. Ordnungspolitisch ist zwar die Beteiligung von Verbänden und Gewerkschaften institutionalisiert, die Verwirklichung bildungspolitischer Ziele hängt aber auch davon ab, ob die politische Gestaltung der Rahmenbedingungen der Berufsausbildung den tatsächlichen Bedarf der Bildungspraxis und des Beschäftigungssystems trifft. In den Aushandlungsprozessen der Gremien ist dieser Bedarf nicht immer absehbar. Der Wirksamkeit von Programmen und Initiativen der Berufsbildungspolitik sind daher bereits in deren Planungsphase Verfahren des Austauschs mit der Berufsbildungspraxis vorausgesetzt; top-down-Politik scheitert.

Dies gilt umso mehr, wenn die Entberuflichung von Arbeitstätigkeiten und die Entinstitutionalisierung der beruflichen Bildung voranschreiten. Diese Entwicklungen machen Berufsbildungspolitik schwieriger, weil ihre festen Interventionspunkte abhanden kommen. Sie wird aber keineswegs obsolet: Deregulierung und Flexibilisierung der Berufs-

bildung setzen eine Erweiterung des bildungspolitischen Aufgabenkatalogs voraus: So sind zum Beispiel Rahmenbedingungen zu schaffen, die der Gefahr weiterer Segmentierung der Bildungsbeteiligung zulasten gering Qualifizierter in offenen Lernszenarien entgegenwirken; auch Fragen der Qualitätssicherung von Lernarrangements außerhalb der formalisierten Berufsbildung sind auf individueller oder betrieblicher Ebene nicht beantwortbar; auch das Problem der Anerkennung und Zertifizierung informell erworbenen Wissens bedarf einer gesellschaftlich akzeptierten, also bildungspolitisch abgesicherten Lösung. Im Ergebnis: Die klassischen ordnungspolitischen Schwerpunkte der Berufsbildungspolitik: die Ordnung der Ausbildungsberufe, also deren Anerkennung und Aufhebung, deren Differenzierung („Schneidung“) und didaktisch-curriculare Binnenstrukturierung [Benner 1977], die sich auf die institutionalisierte Berufsbildung beziehen, sind durch Interventionen in ein zunehmend diffuses Qualifizierungs- und Weiterbildungsgeschehen zu ergänzen. Die Wirksamkeit dieser Interventionen hängt davon ab, dass sie auch in einer weniger institutionalisierten Bildungspraxis auf Akzeptanz stoßen.

2. Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik

In Deutschland gibt es das Instrument der Modellversuche seit mehr als 30 Jahren. 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 damalige 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 ab 1976 vom Bundesinstitut für Berufsbildung zur Förderung aus Mitteln und nach Weisung des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft übernommen.

Modellversuche erproben berufspädagogische Modelle in der Berufsbildungspraxis und dienen der exemplarischen und transferierbaren Problemlösung. Sie haben sich dadurch als ein wichtiges Instrument der Entwicklung der beruflichen Ausbildung wie auch der betrieblichen Weiterbildung etabliert. Modellversuchsträger sind bei „Wirtschafts-Modellversuchen“ z. B. Betriebe, Kammern oder Bildungsträger. Modellversuche werden zur Absicherung ihrer Ergebnisse sowie zu ihrer Unterstützung wissenschaftlich begleitet. Als „Versuchsmaßnahmen mit Erprobungscharakter“ dienen sie dem Ziel, „die Ausbildungspraxis den theoretischen Einsichten und praktischen Bedürfnissen entsprechend zu gestalten“ [Sloane, Twardy 1990, 209]. Ihre Maxime ist, innovative Konzepte der beruflichen Aus- und Weiterbildung zunächst im überschaubaren Rahmen einzelner Betriebe und Bildungsinstitutionen zu überprüfen, bevor sie in die allgemeine Berufsbildungspraxis transferiert werden. Besondere Bedeutung kommt von dieser Zielsetzung her der Übertragbarkeit der gewonnenen Lösungen auf am Modellversuch nicht beteiligte Betriebe bzw. Bildungsträger zu. Im Bereich der Weiterbildung, der weitgehend frei von staatlichen Regelungen organisiert ist, wirken Modellversuche ausschließlich durch eine angestrebte Vorbildlichkeit ihrer Ergebnisse. Inzwischen sind allein über 700 Wirtschafts-Modellversuche durchgeführt worden, die zur Gestaltung der Berufsbildung in Deutschland erheblich beigetragen haben. Didaktische Innovationen zur Umsetzung handlungsorientierten Lernens – Leittexte und Projektlernen –, das Konzept der Übungsfirmen, Grundlagen der Benachteiligtenförderung in der Berufsbildung sowie die Entwicklung von arbeitsplatzintegrierten Lernformen beruhen auf der bisherigen Modellversuchsarbeit [Holz 2004, 4]. Das Instrument der Modellversuche soll sicherstellen, dass Aus- und Weiterbildungsprobleme der Praxis aufgegriffen und mit wissenschaftlichen Mitteln bearbeitet werden. Zusammenfassend:

„Wirtschaftsmodellversuche übernehmen eine ganz zentrale Rolle, wenn es darum geht, Inhalte, Methoden und Strukturen der Berufsbildung mit neuen betrieblichen Erfordernissen in Einklang zu bringen. Sie greifen innovative Trends auf, leiten exemplarisch Veränderungen in der Praxis ein, veranschaulichen so die Umsetzbarkeit neuer Ideen und Konzepte und bereiten damit die erforderliche Basis für notwendige Innovationen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung vor.“ [Brosi 2004]

Modellversuche sind auch Foren eines Austauschprozesses zwischen berufspädagogi-

scher Theorie und Praxis, 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. Vgl. auch Wittwer 2004, 2]

Es ist daher nicht verwunderlich, dass der Frage nach den Bedingungen des Gelingens des Transfers von Modellversuchsergebnaten in der Vergangenheit viel Aufmerksamkeit gewidmet wurde [u. a. Sloane, Twardy 1990; Benteler 1991; Sloane 1992; Euler, Dehnbostel 1998; Zimmer 1998; Holz 2000; Nickolaus, Schnurpel 2001; Holz 2004; Rauner 2004; Euler 2005]: Der Wert von Modellversuchen wurde in aller Regel an der direkten Verbreitung von Modellversuchsergebnissen gemessen [Holz 2004]. Dabei wird zwischen dem Transfer innerhalb der den Modellversuch tragenden Institution, also der Verankerung der Ergebnisse beim Durchführungsträger über das Ende der Modellversuchslaufzeit hinaus (interner Transfer) und dem Transfer der Ergebnisse auf andere Institutionen (externer Transfer) unterschieden [Euler 2005, 43].

Bereits die Diskussion über den „horizontalen Transfer“ zwischen im Prinzip gleichartigen Akteuren der beruflichen Bildung – von einem Betrieb zu anderen, von einem Bildungsträger in die Bildungsträgerlandschaft, von einer Kammer zur nächsten – hat viele Belege dafür erbracht, dass erfolgreicher Transfer nicht zuletzt von bildungspolitischer Flankierung abhängt.

„Prinzipiell ist bei den Modellversuchen zu unterscheiden, ob sie primär als Mittel der Umsetzung bildungspolitischer Entscheidungen, zu deren Vorbereitung und Legitimation, oder als primär von der Praxis ausgehende Impulse beschreibbar sind, die sich mehr oder weniger stringent in bildungspolitische Handlungsprogramme einbinden lassen. Während dort, wo Modellversuche als Mittel zur Umsetzung bildungspolitischer Entscheidungen eingesetzt werden, in der Regel bereits konsequent auf eine institutionelle Absicherung des Transfers hingearbeitet wird, bleiben Transferaktivitäten und -erfolge in den anderen Fällen in höherem Maße von nachgängigen Entscheidungen in Politik und Bildungspraxis abhängig.“ [Nickolaus, Schnurpel 2001]

Daher muss verwundern, dass dem Verhältnis von Bildungspolitik und Modell-

versuchsforschung in den vergangenen Jahren relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet worden ist. Die Bildungspolitik spielte ihre Rolle durch die Einrichtung von Modellversuchsschwerpunkten und als Förderer von Modellversuchen; Potentiale von Modellversuchen zur Politikberatung hat sie aber weder systematisch nachgefragt noch sind ihr aus der Modellversuchslandschaft regelmäßig entsprechende Angebote gemacht worden.

Eine Stärkung des „vertikalen Transfers“ zwischen Modellversuchsforschung und Berufsbildungspolitik erscheint aber unabdingbar, wenn in einer Zeit der Deregulierung der Berufsbildung politische Gestaltungsoptionen nur dadurch realisiert werden können, dass Probleme der praktischen Berufsbildung im Feld aufgenommen werden.

„Ein Berufsbildungssystem, dessen Umfeld durch schnelle Veränderungen und kurze Innovationszyklen geprägt ist, kann sich nur dann behaupten, wenn es flexibel und dynamisch auf solche Entwicklungen reagiert. Eine wichtige Rolle spielt hierbei das Instrument der Modellversuche, in denen Innovationen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erprobt werden.“ [BiBB 2005, 11]

Modellversuche sind durch ihre Nähe zu den Akteuren der Bildungspraxis *das* Mittel einer an Problemlösung orientierten Berufsbildungspolitik. Auch widerstreitende Interessen und gegensätzliche Sichten auf die Berufsbildungspraxis werden in Modellversuchen in einem überschaubaren Arbeitskontext aufeinander bezogen. Modellversuche bringen beteiligte Ausbilder und Berufsschullehrer, Betriebe und Bildungseinrichtungen, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften zusammen. Dadurch wird im Mikroraum eines Projekts die Möglichkeit zur intensiven Diskussionen über neue Ansätze geboten, die der Bildungspolitik Hinweise zur Verbesserung beruflicher Bildung und zur Gestaltung von Interventionen bieten können:

- Zunächst kann unter strategischen Aspekten auf die einfache Zugänglichkeit von Modellversuchen hingewiesen werden: Sie sind in aller Regel ergebnisorientiert angelegt, das heißt, sie streben allgemeine Ergebnisse zu Fragen der Berufsbildung an. Ihre Ergebnisse werden publiziert und sind der Fachöffentlichkeit zugänglich. Dies ist von unschätzbarem Vorteil, denn Entwicklungen und Veränderungen der Berufsbildungspraxis werden sonst in der Regel – wenn überhaupt – nicht über den individuellen Betrieb oder Bildungsträger hinaus dokumentiert.

- 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 berufspädagogische Kriterien kommen zur Geltung.
- Die Gegenstände und Ziele von Modellversuchen begründen sich aus innovativen Ansätzen der beruflichen Praxis – dies ist bereits eine Bedingung der öffentlichen Förderung. Daher kann erwartet werden, dass sich aus solchen Modellversuchen auch prospektive Annahmen über Entwicklungstendenzen der allgemeinen Berufsbildung 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 Modellversuche auf dieser Grundlage auch politikrelevante Forschungsfragen aufwerfen und ihre Bearbeitung befruchten, die über die Intentionen des jeweiligen 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, Dehnbostel 1998, 496]

Wenn der bildungspolitische Nutzen von Modellversuchen gestärkt werden soll, ergeben sich Konsequenzen für ihre Gestaltung: Zum einen muss ein thematischer und zeitlicher Bezug auf potentielle bildungspolitische Zielsetzungen vorliegen, wenn Modellversuchsergebnisse der Berufsbildungspolitik Hinweise auf Interventionsnotwendigkeiten und -möglichkeiten geben können sollen; Modellversuche müssen potenziell strukturbildend wirken können. Modellversuche, die sich ausschließlich etwa mit kleinteiligen Fragen der Medienentwicklung oder der Unterrichtsgestaltung befassen, erfüllen

dieses Kriterium nicht. Modellversuche sind daher weniger exklusiv berufspädagogisch als interdisziplinär auszurichten; sie berühren Fragen der Personalwirtschaft, der Arbeitsorganisation und des Arbeits- und Berufsbildungsrechts.

Zum anderen müssen sich Modellversuche über die Dauer ihrer Laufzeit hinweg – und nicht nur bei der Beantragung und nach ihrem Abschluss – für eine Vernetzung und Kooperation mit der Berufsbildungspolitik öffnen. Eine solche Ausrichtung der Modellversuchsforschung auch auf Politikberatung ist jedoch zwecklos, wenn die Berufsbildungspolitik ihrerseits darauf verzichtet, Modellversuche in zeitlichem Vorlauf als Experimentierfeld zu nutzen. Das bedeutet nicht, dass die Initiative für bestimmte Modellversuchsgegenstände stets von der Berufsbildungspolitik ausgehen muss. Auch hier gilt: Politikberatung, die ihren Namen verdient, kann nur auf Grundlage einer Unabhängigkeit von kurzfristigen politischen Themenvorgaben gelingen. Modellversuche sind gerade durch ihre bottom-up-Orientierung – von der Antragstellung bis zur Durchführung – geeignet, Praxisprobleme an die Berufsbildungspolitik zu vermitteln. Daher sind sie auch nach dreißig Jahren unverzichtbar.

Literatur:

- Baethge et al. 2003: Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V.; Holm, R.; Tullius, K.: Anforderungen und Probleme beruflicher und betrieblicher Weiterbildung. Reihe: Arbeitspapier, Nr. 76 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2003
- Benner 1977: Benner, H.: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. Hannover 1977
- Benteler 1991: Benteler, P.: Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung von Modellversuchsergebnissen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 6 (20) 1991, S. 7–12
- BiBB 2005: BiBB (Hrsg.): Mittelfristiges Forschungsprogramm 2005 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: BiBB 2005 [Typoscript]
- Biersack, Kupka 2005: Wolfgang Biersack, W.; Kupka, P.: Berufsstruktur im Wandel – Veränderungen zwischen 1993 und 2003. Vortrag beim Kontaktseminar deutschsprachiger Institute für Berufsbildungsforschung, Nürnberg: IAB 2005
- BMBF 2004: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2004. Bonn, Berlin 2004
- Brosi 2004: Brosi, W.: Betriebliche Veränderungen wissenschaftlich unterstützen. Rede zur Fachtagung „Betriebliche Veränderungen wissenschaftlich unterstützen“ am 30.9.2004 in Nürnberg. Typoscript. Bonn: BiBB 2004
- 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
- Euler 2005: Euler, D.: Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Modellversuchspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. In: ZBW Band 101, Heft 1.2005. Wiesbaden: Franz Steiner 2005, S. 43–57
- Grünewald, Moraal, Schönfeld 2003: Grünewald, U.; Moraal, D.; Schönfeld, G. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bielefeld: Bertelsmann 2003
- 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
- Holz 2004: Holz, H.: Modellversuche initiieren und unterstützen Erfolgsgeschichten der deutschen Berufsbildung. In: BWP 2 (34) 2004, S. 3–4

- Koch, Krings 2004: Koch, C.; Krings, U.: Dokumentation und Zertifizierung nicht-formaler Lernprozesse – wie geht das in der Praxis? in: Durchblick H. 4 (2004), S. 34-36
- Kutscha 1996: Kutscha, G.: Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. In: Kahsnitz, D.; Ropohl, G.; Schmid, A. (Hrsg.): Handbuch der Arbeitslehre. Duisburg 1996 [Internet: <http://www.ub.uni-duisburg.de/ETD-db/theses/available/duett-11272001-152136/unrestricted/berupol.pdf>]
- Kuwan et al. 2003: Kuwan, H.; Thebis, F.; Gnahn, D.; Sandau, E.; Seidel, S.: Berichtssystem Weiterbildung VIII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn: BMBF 2003
- Mucke 2004: Mucke, K.: Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: BWP H. 6 (2004), S. 11–16
- Nickolaus, Schnurpel 2001: Nickolaus, R.; Schnurpel, U.: Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen. Bd. 1. Bonn 2001
- Rauner 2004: Rauner, F.: Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse (I). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 100, Heft 2, S. 195–214
- Severing 2001: Severing, E.: Entberuflichung der Erwerbsarbeit – Folgerungen für die betriebliche Bildung. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster, New York, München: Waxmann 2001. S. 247–280
- Sloane 1992: Sloane, P.: Modellversuchsforschung. Köln 1992
- 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
- Wittwer 2004: Wittwer, W.: Das Potential von Modellversuchen aus wissenschaftlicher Sicht. Rede zur Fachtagung am 30.9.2004 in Nürnberg. Typoscript. Bielefeld 2004
- Weiß 2003: Weiß, R.: Betriebliche Weiterbildung 2001: Ergebnisse einer IW-Erhebung. In: IW-Trends H. 1 (2003)
- 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