Antonius Lipsmeier

A8 Lehrplanarchitektoniken und curriculare Trends

1 Einführung 244

2 Kontinuierliche (lineare) Strukturierungen 245
2.1 Curriculare Kontinuitäten 245
2.2 Curriculare Stufungen 249

3 Thematisch-konzentrische (projekt- und prozessartige) Strukturierungen 251
3.1 Exemplarische Strukturierung 252
3.2 Projektförmige Strukturierung 252
3.3 Ganzheitliche Strukturierung 253
3.3.1 Die „Waldorf-Schule“ 254
3.3.2 Das Lernfeld-Konzept 255

4 Curriculare Trends unter besonderer Berücksichtigung der internationalen Situation 257
4.1 Vorbemerkungen 257
4.2 Flexibilisierung (flexibilization) 258
4.3 Modularisierung (modularization) 259
4.4 Schlüsselkompetenzen (key qualifications) 261
4.5 Kerncurriculum (core curriculum) 262
4.6 Verberuflichung (vocationalism/vocationalizing) 263

5 Curriculare Annäherung von allgemeiner und beruflicher Bildung (bridging the gap) 264

Lehrpläne sind wohl allen Menschen in ihren Bildungslaufbahnen in unterschiedlichster Weise begegnet, zumeist aber sicherlich nur mehr oder weniger unbewusst in der Ablaufgeschichte des Lernens. Lehrpläne haben aber Strukturen, die meistens nicht erkannt werden, die aber für Lernprozesse (Motivation, Erfolg) sehr bedeutsam sind. Der folgende Text will diese unterschiedlichen Strukturen herausarbeiten und in ihrer jeweiligen Bedeutsamkeit erkennbar und beurteilbar machen.

1 Einführung

Institutionalisiertes Lernen – keineswegs die Hauptform menschlichen Lernens, aber in modernen Gesellschaften ein wichtiges Sozialisierungs- und Qualifizierungsinstrumentarium – bedarf mindestens dreier Randbedingungen:

- Das zu Lehrende und zu Lernende muss definiert und gesellschaftlich akzeptiert oder gar legalisiert sein: Lehrplan, Curriculum;[1]
- Es müssen Personen vorhanden, dafür qualifiziert und dafür verantwortlich sein, Lernprozesse zu organisieren und zu evaluieren: Lehrende, Trainer, Dozenten;
- Es muss ein räumlich definierter und für diese Zwecke geeigneter Lernort vorhanden sein: Schule, Weiterbildungsinstitution, Hochschule.

Seit es Schulen gibt, besteht eines der zentralen curricularen Probleme darin, das zu Lehrende (die Inhalte) nicht chaotisch (also in beliebiger Reihenfolge der Teilinhalte) zu vermitteln, sondern es in irgendeiner Weise zu strukturieren und zu systematisieren. Da sich Unterricht, Aus- und Weiterbildung im Zeitablauf ereignen, müssen die Inhalte nicht nur strukturell, sondern auch zeitlich geordnet, also in Phasen (Zeitabschnitte) aufgeteilt werden; das alles muss in seinen Zusammenhängen begründet und für Lehrende und Lernende transparent und einsichtig gemacht werden. Josef Dolch (1965, S. 187) nennt die Ergebnisse solcher Bemühungen treffend „Lehrplanarchitektoniken", eine zwar nicht häufig vorkommende Begrifflichkeit, die hier aber wegen ihrer Prägnanz übernommen wird.

Es lassen sich zwei Hauptgruppen von Strukturierungen unterscheiden, die kontinuierlichen (linearen) und die thematisch-konzentrischen (projekt- und prozessartigen) Strukturierungen; diese Varianten werden in den beiden folgenden Kapiteln (2 und 3) behandelt. Danach werden die fünf wichtigsten curricularen Trends, die es in der internationalen Diskussion gibt (Flexibilisierung, Modularisierung, Schlüsselkompetenzen, Kerncurriculum und Verberuflichung), dargestellt (Kapitel 4), dargestellt. Abschließend wird thematisiert, ob national wie international Annäherungstendenzen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung existieren.

1 Der Begriff „Lehrplan" kennzeichnet eine nach bestimmten Kriterien geordnete Menge von Lehrinhalten, die innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens in zielgerichteten und adressatenorientierten Lehr-Lern-Prozessen vermittelt werden sollen. Mit dem älteren Begriff „Curriculum", der aber in der deutschen Diskussion erst in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, beginnend mit der Schrift von Saul B. Robinsohn (1967/1970), wieder aktuell geworden ist, erfolgt ein Übergang von einer statischen Betrachtung (Lehrplan) zu einer dynamischen: Curriculum als Prozessgröße unter Einbeziehung lernorganisatorischer, didaktischer und qualifikatorischer Aspekte.

2 Kontinuierliche (lineare) Strukturierungen

2.1 Curriculare Kontinuitäten

Das älteste Prinzip für die Strukturierung von Inhalten ist die lineare (oder auch progressive) Strukturierung. Dieses Prinzip findet sich schon in der Antike im Curriculum der „Septem Artes Liberales“, der sieben freien Künste, das im gesamten Abendland verbreitet war. Die Abfolge der Inhalte/„Fächer“ a, b, c etc. erfolgt zeitlich nacheinander, was auch seinerzeit deshalb recht einfach war, weil diese „Fächer“ jeweils durch einen geschriebenen Text („Buch“) repräsentiert waren. Dieses Prinzip findet sich auch heute noch in monothematischen Lehrgängen, etwa in der beruflichen oder auch in der allgemeinen Weiterbildung (Kurssystem, Lehrgangssystem), siehe Abbildung 1:

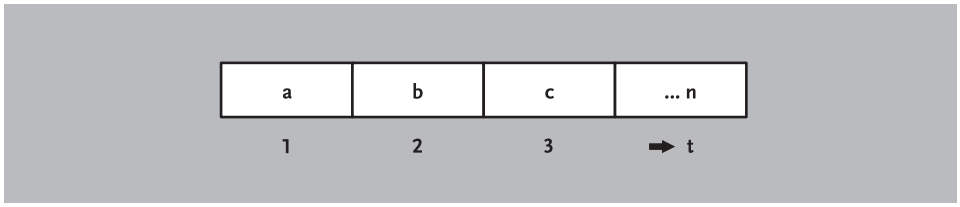

Abbildung 1: Lineares (progressives) Curriculum

Etwa ab dem Jahr 1600 wurde dieses Prinzip durch ein anderes ergänzt oder gar abgelöst, nämlich durch das Prinzip der Parallelität von Fächern. Diese Innovation war auch dadurch begünstigt worden, dass Mitte des 15. Jahrhunderts der Buchdruck erfunden worden war. Ab dieser Zeit kamen viele Bücher, auch Schulbücher, auf den Markt, die diese curriculare Innovation begünstigten, siehe Abbildung 2:

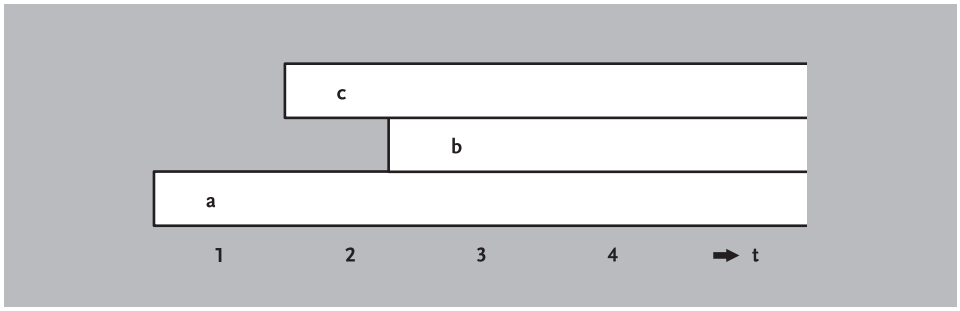

Abbildung 2: Curriculum-Prinzip: Parrallelität von Fächern

Die nächste Lehrplan-Innovation kam durch Johann Amos Comenius (1592 – 1670). Seine Idee, die er auch realisiert hat, ist im Grunde genommen heute noch vorfindlich,

nämlich das Curriculum der konzentrischen Kreise: Die einzelnen Fächer sollen in den jeweils höheren Stufen des Schulwesens, in der heutigen Sprache also von der Primarstufe über die Sekundarstufe I bis zur Sekundarstufe II, wiederkehren, natürlich dann aufsteigend auf höherem Niveau: Alle Studien müssen so angeordnet werden, „dass das Spätere sich immer auf das Frühere stützt, das Frühere aber durch das Nachfolgende befestigt wird" (Comenius, zit. nach Dolch 1965, S. 303). Bei Comenius findet sich noch eine weitere, sehr bedeutende Innovation: Die rein systematische, also sachlogische Stofffolge soll dadurch verändert und sozusagen „pädagogisiert" werden, dass er die geistige Entwicklung des Kindes bzw. Jugendlichen berücksichtigt wissen will (ebd.); die folgende Abbildung 3 fängt diesen Gedanken allerdings nicht ein:

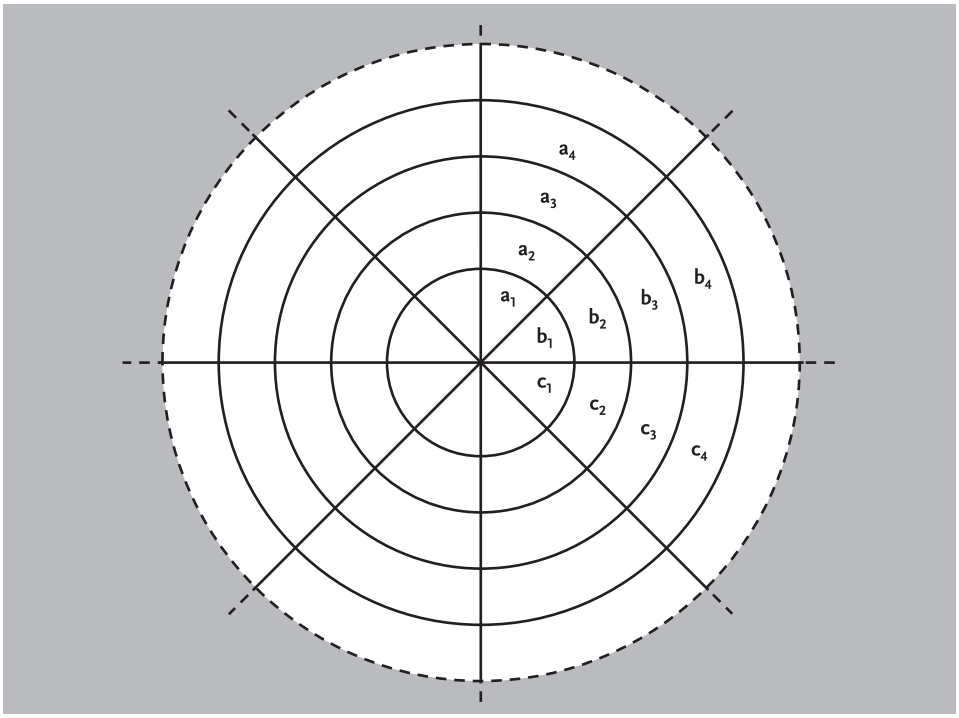

Abbildung 3: Curriculum-Prinzip: Konzentrische Kreise

Dieses Lehrplan-Prinzip hat sich seit dem 17. Jahrhundert, verbunden mit der schrittweisen Etablierung des staatlichen Schulwesens und gestützt von der nunmehr beginnenden Durchsetzung der staatlichen Schulpflicht, weitgehend etabliert.

Es gab aber auch schon früh Einwände: Wenn die konzentrischen Kreise sich nur auf einen thematischen oder ideellen Mittelpunkt beziehen, wie z. B. auf eine bestimmte Kultur- oder Ethik-Auffassung (dafür gibt es durchaus Beispiele, die aber

in der Vergangenheit liegen), ist Kritik angebracht (vgl. Dolch 1965, S. 356 f.). Es gibt aber auch eine grundsätzliche Kritik aus der Lehrerschaft, dass die mehrmalige Wiederholung des gleichen Themas (wenn auch mit Erweiterungen und Vertiefungen) bei den Lernenden das Interesse und die Motivation erlöschen ließe.

Gleichwohl: Diese Kombination inhaltlich-systematischer Aspekte in einem sozusagen gestuften Curriculum mit pädagogisch-psychologischen Erkenntnissen ist seither sozusagen Standard der Curriculum-Entwicklungen und Curriculum-Theorien sowie ihrer Produkte, also der Lehrpläne, und zwar bis heute.

Ein viertes Prinzip baut auf dem Modell der konzentrischen Kreise auf, nimmt aber einen neuen Gedanken hinzu, nämlich den der Fächerkonzentration bzw. des Gesamtunterrichts, also die curriculare Variante, verschiedene Fächer unter einem Leitthema (etwa als Projekt) zusammen zu führen, siehe Abbildung 4:

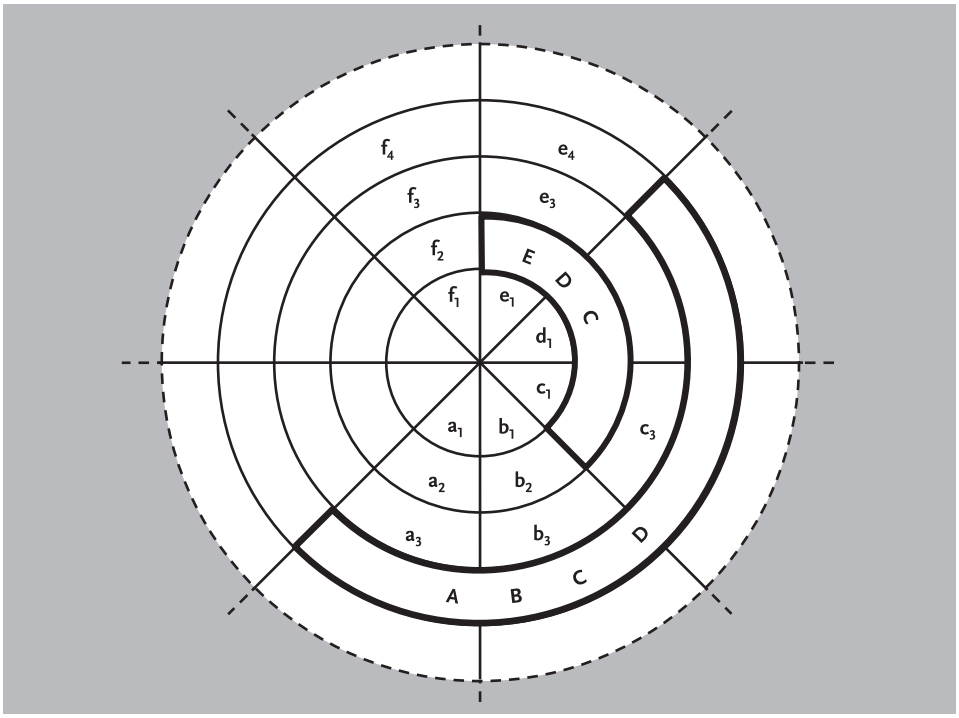

Abbildung 4: Konzentrisches Curriculum mit partiellen Ganzheiten

Diese Idee der Bildung von größeren curricularen Einheiten (Ganzheiten) wird später wieder aufgegriffen werden (Kapitel 3.3).

Ein weiteres Prinzip ist mit den beiden voran stehenden Modellen zwar verwandt, bringt aber darüber hinaus eine neue Idee; es handelt sich um das Spiralcurriculum.

Dieses von dem amerikanischen Entwicklungspsychologen Jerome S. Bruner (geboren 1915) entwickelte Modell, in das auch Einflüsse der konstruktivistischen Lerntheorie und auch Gedanken des Schweizer Psychologen Jean Piaget (1896-1980) eingeflossen sind, basiert auf folgender Einsicht: Wichtige grundlegende Themen und Zusammenhänge des menschlichen Lebens müssen von Anfang an in sehr einfacher Form im Unterricht vermittelt werden, und zwar so, dass der Lernende handelnd damit umgeht (vgl. Bruner 1970, S. 61 ff.). Diese Themen kehren dann auf höheren Stufen des Lernens wieder; dadurch bildet sich eine Spirale des Lernens (vgl. Abbildung bei Aebli 1976, S. 311), wie in Abbildung 5 dargestellt:

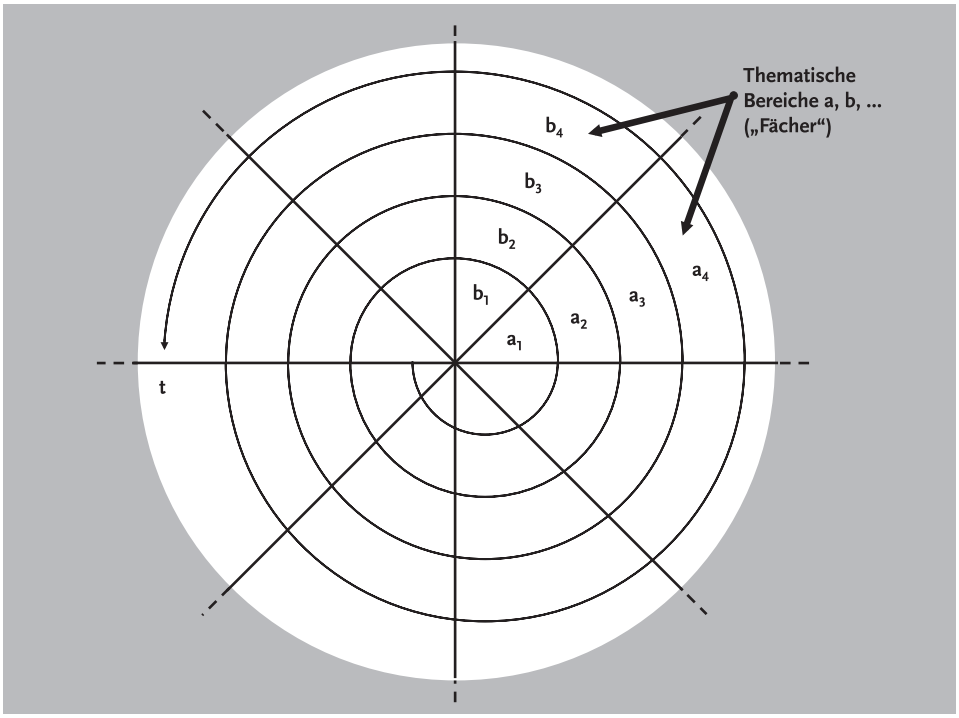

Abbildung 5: Spiralcurriculum

Dieses curriculare und didaktisch-methodische Prinzip ist von der KMK für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule verbindlich gemacht worden:

Die Formulierungen sollen im Sinne eines Spiralcurriculums über die gesamten Lernfelder der Ausbildung eine Steigerung des Anforderungsniveaus und der Komplexität zum Ausdruck bringen. *(Kultusministerkonferenz (KMK) 2011, S. 26)*

Dieses Prinzip ist von besonderer Bedeutung für stark systematisch strukturierte Fächer, etwa für die Mathematik oder für naturwissenschaftlich-technische Thematiken, etwa die Physik (vgl. z. B. Hardy/Steffensky 2013).

2.2 Curriculare Stufungen

Ein völlig anderer Typ der Lehrplanarchitektonik ist charakterisiert durch das Prinzip der Stufung, das allerdings vornehmlich im Bereich der beruflichen Bildung zu finden ist.

Stufungen von Lernprozessen oder auch die Abgrenzung von Phasen des Kompetenzerwerbs sind uralte pädagogische und berufsbildungspolitische Praktiken – erinnert sei nur an die althergebrachte und spätestens seit dem Mittelalter übliche Stufung der handwerklichen Berufsausbildung und Berufskarriere in Lehrling, Geselle und Meister, ein Prinzip, das sich auch in anderen Berufs- und Lebensbereichen findet (etwa im Mönchswesen). Auch in der Geschichte des allgemeinen Schulwesens sind spätestens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts Vorschläge für Stufungen von Lernprozessen anzutreffen: Der Lernprozess solle vom Allgemeinen zum Besonderen voranschreiten und auch so gegliedert sein (so z. B. bei Comenius in seiner „Didactica Magna" von 1633; nach Dolch 1965, S. 296 ff.). In der Berufsausbildung gibt es zwar die „breit angelegte berufliche Grundbildung", wie noch im Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 vorgeschrieben (§ 1 Abs. 2), nach dem neuen Gesetz von 2005 nicht mehr, doch die verschiedenen Typen von Ausbildungsordnungen sehen in aller Regel diese Phase vor.

Ohne auf die Vorgeschichte hier einzugehen (vgl. Lipsmeier 1978, S. 97 ff.), kann festgestellt werden, dass die Stufenausbildung mit dem Berufsbildungsgesetz vom 14.08.1969 formal als eine Möglichkeit zur Strukturierung von betrieblicher Berufsausbildung eingeführt worden ist (Ausbildungsordnung, § 26) und bis heute nach einer Blütephase in den 1970er Jahren – trotz vielfältiger Probleme – in quantitativ bescheidenem Maße fortbesteht (§ 5 Abs. 2 BBiG vom 23.03.2005). Ihr Prinzip ist schlicht, ihre Realisierung hingegen auch unter curricular-didaktischen Aspekten schwierig, und die Akzeptanz der unterschiedlichen Qualifikationsebenen auf dem Arbeitsmarkt (employability) problematisch. In einer ersten Stufe, die zumeist 6 Monate bis 1,5 Jahre dauert, werden die Basiskompetenzen für mehrere verwandte Berufe vermittelt. Diese Basis soll jedoch schon einen Einstieg in das Arbeitsleben ermöglichen. Für diejenigen, die weiterlernen wollen und sich höher qualifizieren möchten, folgt eine zweite Stufe, ebenfalls verbunden mit den zwei Alternativen: Ausstieg in das Arbeitsleben oder Weiterqualifizierung, dann allerdings nicht mehr in der Breite

eines Berufsfeldes oder einer Berufsgruppe, sondern mit der Entscheidung für eine Alternative. Eine weitere, dann noch engere Spezialisierung im Sinne eines Ausbildungsberufs, kann dann in der letzten Stufe erfolgen, siehe Abbildung 6:

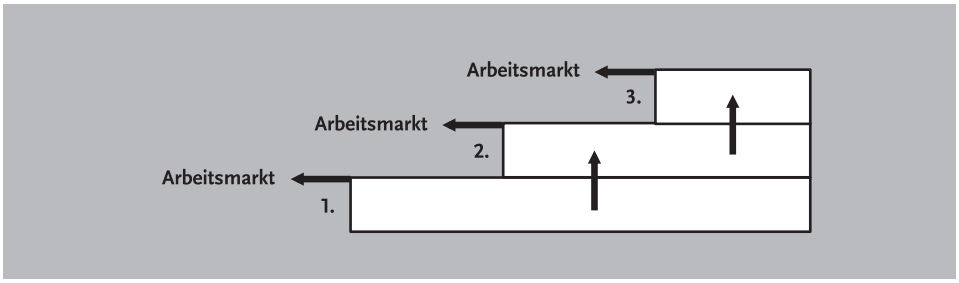

Abbildung 6: Stufen-Curriculum

Eine Weiterentwicklung des Stufen-Curriculums stellt das Differenzierungs-Curriculum dar (Abbildung 7):

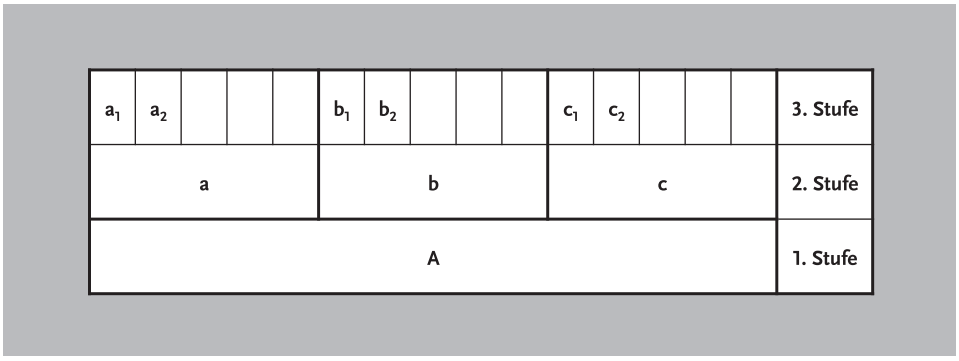

Abbildung 7: Differenzierungs-Curriculum

Auch dieses Curriculum findet sich vornehmlich im Bereich der Berufsausbildung in allen organisatorischen Varianten (schulisch, betrieblich oder dual), und zwar nahezu weltweit, wenn auch in unterschiedlichen Modifizierungen. Für die erste Stufe sowohl im Stufen-Curriculum als auch im Differenzierungs-Curriculum hat sich in vielen Ländern ein neuer Begriff etabliert, nämlich „Berufsfeld" (occupational field) oder auch „Berufsfamilie" (occupational family), neuerdings in Deutschland überwiegend bei kleineren Modifizierungen „Berufsgruppe" genannt, weil mit dem Berufsbildungsgesetz von 2005 die Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung und damit die Rechtsgrundlage für den Berufsfeld-Begriff entfallen ist (vgl. Lipsmeier 2014, S. 295 ff.). Eine Variante dieses Modells sind die Ausbildungsberufe gemäß BBiG mit Fachrichtungen, wie z. B. Elektroniker/Elektronikerin oder Pferdewirt/Pferdewirtin.

Auch Curricula im Bereich der Hochschulen folgen oft diesem Modell, aber zumeist lediglich mit zwei Stufen: Auf eine Ausbildung in Basisfächern (für die Ausbildung von Ingenieuren: Mathematik, Physik, Chemie, Technische Mechanik, Informationstechnik) folgt eine Spezialisierung mit Wahl- und Vertiefungsmöglichkeiten. Mit der „Bologna-Erklärung" der Bildungsminister aus 29 europäischen Nationen aus dem Jahr 1999 sollten bis 2010 alle Studiengänge an europäischen Hochschulen (für Deutschland: Universitäten, Fachhochschulen, Kunsthochschulen etc.) in das zweistufige Modell „Bachelor" und „Master" umgewandelt werden. Auf die Probleme und Verzögerungen sowie auf die Strategien zum Verharren bei bisherigen Modellen (z. B. Dipl.-Ing., Staatsexamen) kann hier nicht eingegangen werden.

3 Thematisch-konzentrische (projekt- und prozessartige) Strukturierungen

Mit dieser Begrifflichkeit lehne ich mich an Wolfgang Klafki (1972, S. 76, 80 f.) an.

Lehrplangeschichtlich gesehen sind diese Varianten der Strukturierung von Inhalten in Lehrplänen ohne Zweifel jüngeren Datums. Während im staatlichen Schulwesen Durchbrechungen strenger inhaltlicher Sequenzierungen wohl erst mit zaghaften Bemühungen um oder Duldungen von unterrichtlichen Liberalisierungen einhergehen, also eigentlich erst seit der Reformpädagogik mit Beginn des 20. Jahrhunderts auszumachen sind, wurde im Bereich der Berufsausbildung wegen des dominanten Bezugs der zu vermittelnden Qualifikationen für betriebliche Verwertungszusammenhänge vereinzelt schon sehr früh – freilich keineswegs durchgängig bis in die neuere Zeit – der Arbeitsprozess zum didaktischen Bezugspunkt und damit eine Kategorie, die sich der strengen Ordnung entzieht.

Die hier zu behandelnden Strukturierungen sind allesamt durch folgende Merkmale mehr oder weniger ausgeprägt gekennzeichnet: keine strengen Sequenzierungen von Inhalten, keine Fächerung des Unterrichts, sondern Bevorzugung von Komplexitäten und Ganzheiten der Berufs- und Arbeitswelt und der Gesellschaft. Außer den drei hier dargestellten Strukturierungen – den m. E. wichtigsten – gehören auch noch die epochale Strukturierung, die fallorientierte Gruppierung und der sogenannte Strukturgitteransatz in diesen Zusammenhang (vgl. Lipsmeier 2000, S. 57 ff.). Weiterhin wäre noch auf die entwicklungslogische Strukturierung beruflicher Curricula hinzuweisen (vgl. Rauner 1999), ein Ansatz, den ich allerdings für unausgegoren halte.

3.1 Exemplarische Strukturierung

Die Einsicht, dass nicht alles, was gelehrt und gelernt werden kann, bildend wirkt, verdanken wir der bildungstheoretischen Didaktik, verbunden mit Namen wie Erich Weniger, Wolfgang Klafki und anderen (vgl. Blankertz 1969, S. 111 ff.). Vielmehr komme es darauf an, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem Speziellen des Unterrichtsinhalts und dem Allgemeinen, in das das Spezielle eingebunden ist, herzustellen. Um das zu ermöglichen und auch den Lehrenden einsichtig zu machen, wurden die drei Zentralbegriffe des Elementaren, des Fundamentalen und des Exemplarischen in die didaktischen Argumentationen eingebracht. Angesichts der Stofffülle, einem zentralen Problem der Curriculumentwicklung, kommt dem Begriff des Exemplarischen (Martin Wagenschein, Josef Derbolav, Hans Scheuerl und andere) eine besondere Bedeutung für die Stoffauswahl und für die Inhaltsreduzierung zu, da auf einen systematischen oder gar lückenlosen Aufbau des Lehrplans zugunsten der Bildung von Schwerpunkten (Verdichtungen) verzichtet werden muss. Es geht also, worauf Werner Jank und Hilbert Meyer (1991, S. 146) hingewiesen haben, „nicht primär um die Quantität, sondern um die Qualität des Gelernten". Denn „Exemplum" im didaktischen Sinn bedeutet nicht schlichtweg „Beispiel" (etwa zur Illustration eines Sachverhalts), sondern meint, dass dieses Beispiel in seiner Struktur und Aussagekraft für mehrere ähnliche Sachverhalte steht, also quasi eine allgemeine Bedeutung hat und nicht nur für etwas Spezielles gelten soll.

In die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion und in die Berufsausbildung ist das Prinzip der exemplarischen Strukturierung von Inhalten nur zögerlich eingebracht worden, verglichen mit der langen Tradition des Prinzips „Exemplarität" im naturwissenschaftlichen Unterricht. Und obwohl in den KMK-Handreichungen von 1996/2011 die Bedeutung „exemplarischer Aufgabenstellungen" betont wird (2011), weil auf „Vollständigkeit im Sinne fachwissenschaftlicher Traditionen [...] verzichtet" wird (KMK 1996), harrt das Prinzip der exemplarischen Strukturierung in der beruflichen Didaktik und in der Curriculumentwicklung weitgehend sowohl noch des Beweises seiner Verallgemeinerbarkeit als auch seiner stringenten Einlösbarkeit, zumal das KMK-Papier dafür keinerlei Hilfestellungen bietet.

3.2 Projektförmige Strukturierung

Die Projektmethode gilt unter dem Aspekt eines handlungsorientierten Unterrichts, dem seit einiger Zeit trotz durchaus vorhandener Kritik und bei nicht zu übersehenden Einlösungsproblemen in der Lehrerschaft eindeutig favorisierten didaktisch-methodischen Konzept sowohl in schulischer als auch in betrieblicher Berufsausbildung, als optimales Konzept pädagogisch sinnvoller Lehr-Lern-Arrangements. Die Projektmethode hat eine längere Geschichte sowohl in Deutschland als auch in anderen Ländern (z. B. USA), die vielfach dargestellt worden ist (vgl. z. B. Karl Frey 1998) und die deshalb hier nicht rezipiert werden muss. Ihr Verbreitungsgrad ist jedoch in der beruflichen Bildung, trotz vielfältiger positiver Bekundungen von Theoretikern und

Praktikern und trotz der Förderung durch viele Modellversuche in den 1970er Jahren, noch immer recht gering, obwohl diese Methode mehr und mehr auch in Lehrplänen abgesichert wird. Doch eine durchgängige projektförmige Strukturierung beruflicher Curricula ist über Ansätze hinaus noch nicht gelungen, vielleicht aber auch gar nicht sinnvoll oder auch nicht möglich. Anzumerken ist jedoch noch, dass das problemlösende Lehren und Lernen – und dieses Merkmal trifft auf die Projektmethode voll zu – nach der Metaanalyse von John Hattie (2013, S. 248 f. und S. 433 ff.) immerhin den Rang 20 der insgesamt 138 untersuchten Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen belegt.

Die Projektmethode leitet über zur dritten hier zu behandelnden Strukturierung, nämlich der ganzheitlichen. Auch Projekte sind ganzheitliche Lernarrangements, sie sind jedoch zeitlich limitiert, zumeist auf einige Wochen oder wenige Monate; sie können außerdem im Wechsel mit den klassischen Strukturierungen stehen, etwa Fächern oder Lehrgängen, die jeweils in der Regel fachsystematisch aufgebaut sind; das wäre dann ein Beispiel für das Prinzip eines konzentrischen Curriculums mit teilweisen Ganzheiten (vgl. Abbildung 4).

3.3 Ganzheitliche Strukturierung

Der besonders seit der Industrialisierung größer gewordenen Komplexität des menschlichen Lebens und der Arbeitswelt glaubte man lange Zeit, curricular mit Verstärkung von Differenzierungen und immer neuen, zusätzlichen Inhalten oder gar Fächern gerecht werden zu können. Außerdem wurde jahrzehntelang versucht, mit Strategien der Entmischung oder Trennung von Inhalten der gestiegenen Komplexität Herr zu werden; dafür einige Beispiele: Aufteilung des Curriculums in theoretische und praktische Inhalte an verschiedenen Lernorten; Differenzierung/Stufung in grundlegende und spezielle Inhalte; Aufspaltung in allgemeine und in berufliche Fächer – allesamt Strategien, die Ganzheitlichkeit verhindern oder zerstören. Diese Strategien riefen verständlicherweise Gegenreaktionen hervor. Sehnsüchte nach Zusammenführungen oder Schaffung von Ganzheitlichkeiten wurden im pädagogischen Bereich schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts laut und teilweise auch bedient:

- Bildungsorganisatorisch: Einheitsschule (Reichschulkonferenz von 1920), Gesamtschule (in vielen Ländern weltweit realisiert, zumindest für die Primarstufe und die Sekundarstufe I; in Deutschland allerdings insgesamt für weniger als 10% der infrage kommenden Kinder und Jugendlichen) und Reformschulen (Reformpädagogik);
- Curricular: Gesamtunterricht (Zusammenführung von Schulfächern bis hin zur Integration, zumindest für Lernbereiche; Projektunterricht; Epochalunterricht); ganzheitliche Curricula.[2]

2 Ganzheitliche (integrierte) Curricula sind nach der Metaanalyse von Hattie ein relativ unbedeutender Einflussfaktor auf die Wirksamkeit von Unterricht (Platz 67; Hattie 2013, S. 436).

Zunächst der Versuch einer Definition für eine Thematik mit vielfältigen Facetten: Unter einer curricularen Ganzheit wird die Zusammenfassung oder die Intention einer Zusammenführung von unterschiedlichen Inhalten, die üblicherweise auf verschiedene Fächer verteilt sind, unter einer thematischen Leitidee verstanden. In der neueren Diskussion umfasst Ganzheitlichkeit aber auch die Berücksichtigung der unterschiedlichen Kompetenzen (vgl. KMK 2011, S. 15 f.):

- Fachkompetenz
- Selbstkompetenz (früher Humankompetenz genannt)
- Sozialkompetenz

Diesen drei Kompetenzen sind Methodenkompetenz, Kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz immanent.

Für den Trend zur Ganzheitlichkeit werden in der Literatur unterschiedliche auslösende oder sie begründende Faktoren genannt. Ich sehe die vier folgenden Hauptbegründungen (ausführlich bei Lipsmeier 1989, S. 137 ff.):

- Philosophisch-pädagogische Begründung: Der „ganze Mensch", allseitige Entwicklung.
- Lernpsychologische Begründung: Ganzheitliches Lernen als optimales Lernen („Kopf, Herz und Hand").
- Didaktische Begründung: Ganzheitliches Lernen ist bezogen auf ganzheitliches Leben und Arbeiten und erfordert deswegen curriculare und didaktisch-methodische Ganzheiten.
- Produktionstechnologische Begründung: Ganzheitliches Arbeiten (z. B. als Gruppenarbeit in Ablösung der Fließbandarbeit, freilich nur eine Teilrealität der Arbeitswelt) erfordert lernprozessuale Entsprechungen im beruflichen Lernen.

Beim ganzheitlichen Lernen geht es vornehmlich um didaktisch methodische Aspekte, also um unterrichtliche und lernorganisatorische Strategien der Vermittlung. Curriculare Ganzheiten als notwendige oder zumindest wünschenswerte Bedingungen sind ganz wesentlich durch die zu vermittelnden Inhalte geprägt, die ganzheitliche curriculare Strukturen erfordern. Mit zwei aktuellen, repräsentativen Beispielen soll dieser Anspruch verdeutlicht werden:

3.3.1 Die „Waldorf-Schule"

Von den vielen allgemeinen Schulen weltweit, die mit unterschiedlichen Begründungen und Ansätzen ganzheitliche Konzepte curricular und lernorganisatorisch zu verwirklichen versuchen, wird hier die „Waldorf-Schule" vorgestellt. Dieses Modell wird deswegen gewählt, weil es in vielen Ländern weltweit anzutreffen ist.

Die erste Waldorf-Schule ist 1919 in Stuttgart von dem Philosophen und Pädagogen Rudolf Steiner (1861-1925) für Kinder von Arbeitenden der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik gegründet worden. Die curriculare Grundidee der Ganzheitlichkeit, die im

Kern die Zusammenfassung verschiedener Unterrichtsfächer zu thematischen Gruppen unter gemeinsamen Leitideen (etwa Umwelt; Gesundheit, Natur, Ästhetik) umfasst, basiert auf der philosophischen Position der Anthroposophie, einer spirituellen Weltauffassung, die auch auf andere Lebensbereiche wie Medizin und Landwirtschaft übertragen worden ist. Auf die allgemeinbildenden Institutionen gemäß dieser Ideologie, die vom Kindergarten bis zum Hochschulwesen reichen, kann hier nicht näher eingegangen werden, obwohl es schon allein deswegen interessant wäre, weil es auch einige Waldorf-Schulen im Sekundarbereich II gibt, die neben allgemeinen auch berufliche Inhalte und Qualifikationen vermitteln (Doppelqualifikation), wie z. B. die Hibernia-Schule in Wanne-Eickel.

3.3.2 Das Lernfeld-Konzept

Mitte der 1990er Jahre wurde in Deutschland von der KMK eine neue curriculare Idee zur Strukturierung der beruflichen Inhalte in der Berufsschule kreiert, das „Lernfeld". Lernfelder sind quasi ganzheitliche thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgaben und betrieblichen Handlungen orientiert sind. Das gesamte schulische Curriculum für die drei- oder dreieinhalbjährige Berufsausbildung, das bis dahin in fünf bis zehn verschiedenen Fächern unterrichtet wurde (curriculares Modell: Parallelität von Fächern; vgl. Abbildung 2), wurde – unterschiedlich in den einzelnen Berufen – in 10 bis 20 thematische Blöcke umgewandelt, quasi in ein lineares Modell überführt, denn die thematischen Blöcke (Lernfelder) sind sukzessiv angeordnet.

Lernfelder

> *[...] sind aus Handlungsfeldern des jeweiligen Berufes entwickelt und orientieren sich an berufsbezogenen Aufgabenstellungen innerhalb zusammengehöriger Arbeits- und Geschäftsprozesse. Dabei sind die Lernfelder über den Ausbildungsverlauf hinweg didaktisch so strukturiert, dass eine Kompetenzentwicklung spiralcurricular erfolgen kann.*
> *(KMK 2011, S. 11)*

Und weiter:

> *Gegenüber dem traditionellen fächerorientierten Unterricht stellt das Lernfeldkonzept die Umkehrung einer Perspektive dar: Ausgangspunkt des lernfeldbezogenen Unterrichts ist nicht mehr die fachwissenschaftliche Theorie, zu deren Verständnis bei der Vermittlung möglichst viele praktische Beispiele herangezogen wurden. Vielmehr wird von beruflichen Problemstellungen ausgegangen, die aus dem beruflichen Handlungsfeld entwickelt und didaktisch aufbereitet werden. Das für die berufliche Handlungsfähigkeit erforderliche Wissen wird auf dieser Grundlage generiert. Die Mehrdimensionalität, die Handlungen kennzeichnet (z. B. ökonomische, rechtliche, mathematische, kommunikative, soziale Aspekte), erfordert eine breitere Betrachtungsweise als die Perspektive einer einzelnen Fachdisziplin. Deshalb sind fachwissenschaftliche Systematiken in eine übergreifende Handlungssystematik integriert.* *(ebd., S. 10)*

Das Curriculum-Modell „Lernfeld“ scheint auf den ersten Blick sehr überzeugend zu sein: Ganzheiten haben viel stärker als Lehrgänge in der betrieblichen oder Fächer in der schulischen Berufsausbildung einen unmittelbaren Bezug zur Realität von Beruf, Arbeit und Betrieb. Außerdem werden Schüler und Auszubildende durch thematische Ganzheiten und ganzheitliche Lernprozesse stärker motiviert als durch fachsystematisches Lernen, wie Untersuchungen ergeben haben.

Aber mit diesem Modell sind auch Probleme verbunden (vgl. Lipsmeier/Pätzold 2000):

- Zum einen unter forschungsmethodologischen Gesichtspunkten: Die empirische Analyse von Qualifikationen und von Arbeitsprozessen in Betrieben ist mit großem zeitlichen, finanziellen und personellen Aufwand verbunden und kann nicht von Lehrenden so nebenbei betrieben werden, ganz abgesehen davon, dass dieser Personenkreis in der Regel nicht über die dafür notwendigen Qualifikationen verfügt. Außerdem beziehen sich die Ergebnisse solcher Analysen nur auf gegenwärtige Situationen, sie sind ferner nicht unmittelbar in Curricula oder Unterrichtshandeln transferierbar, und solche Analysen erfassen zumeist auch nicht die Komplexität beruflicher Handlungen, da sie auf das Beobachtbare und Erfragbare eingeschränkt sind.
- Lernfelder als curriculare Ganzheiten zerteilen oder portionieren die Strukturen des systematischen Wissens, z. B. des mathematischen oder des technologischen Wissens. Deswegen müssen in dieses Konzept von Zeit zu Zeit systematische Kurse mit Umfängen von 10 bis 40 Stunden eingebaut werden, wie auch von der KMK selbst empfohlen. Im ersten Entwurf hieß es gar, dass „einzelne Lernfelder auch ausschließlich fachsystematisch gegliedert sein können“ (KMK 1996, S. 32); davon ist die KMK aber wieder abgerückt.
- Und wie „fachwissenschaftliche Systematiken“ integriert werden sollen, bleibt im KMK-Papier ebenso rätselhaft wie die oben erwähnte „übergreifende Handlungssystematik“, die sowohl in der arbeitswissenschaftlichen als auch in der fachdidaktischen Literatur bislang unbekannt ist.
- Die Überlegenheit ganzheitlichen Lernens nach dem Lernfeld-Konzept gegenüber dem gefächerten Unterricht konnte bislang nicht bewiesen werden; die gemessenen Unterschiede in den Lernerfolgen sind minimal.
- Vielfach wird befürchtet, dass schwache Lerner bei ganzheitlichen curricular-didaktischen Konzepten und ganzheitlichen Lernstrategien, die viel Selbständigkeit und auch Lernerfahrungen voraussetzen, überfordert sein könnten.

Gleichwohl: Ganzheitliche Lehr- und Lernkonzepte sind trotz aller Schwierigkeiten in der Umsetzung zukunftsträchtig; einige Hinweise enthalten die Titel der weiterführenden Literatur.

4 Curriculare Trends unter besonderer Berücksichtigung der internationalen Situation

4.1 Vorbemerkungen

Zunächst ist festzustellen, dass unter internationalen Aspekten, aber auch zögerlich in der deutschen Diskussion, seit einigen Jahren ein schwaches, aber dennoch deutlich wahrnehmbares Wiederaufflammen der Curriculumforschung feststellbar ist. Das ist jedoch weniger der Wiederentdeckung einer alten Liebe als vielmehr einer deutlichen Verschiebung von Akzenten zuzuschreiben: Die curriculare Theoriebildung geschieht seit Anfang der 1990er Jahre nicht mehr in Verfolgung des Ansatzes totaler Revision etwa nach dem Vorschlag von Saul B. Robinsohn (1967/1970, S. 44 ff.), ein Modell, das schon früh stark kritisiert worden ist (Eklektizismus-Verdacht; vgl. Blankertz 1969, S. 170).[3] Vielmehr werden seit einiger Zeit solche Konzepte von Curriculumentwicklung favorisiert, die an existierenden Konzepten didaktischen Handelns anknüpfen und stärker auf Lehr-Lernprozesse und deren Optimierung gerichtet sind. Curriculare Fragestellungen werden als mehr und mehr in den Kontext von Didaktik und Methodik gebracht (vgl. Pinar 2006; Kirkwood-Tucker 2009).

Galten bis in die 1960er Jahre hinein detaillierte Curricula mit bis in die einzelnen Lernschritte hinein festgelegten Inhalten als das pädagogische „Nonplusultra", das sogenannte „teacher-proof-curriculum" (vgl. Elbers 1976, S. 141)[4], machten die gesellschaftlichen Demokratisierungsprozesse, die zunehmenden Unsicherheiten bezüglich der Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems, das sich verstärkende staatliche Vertrauen in die Kompetenzen und das Verantwortungsbewusstsein der Lehrenden sowie die sich mehr und mehr artikulierenden Autonomieansprüche der Lernenden die Vergrößerung der curricularen Freiheitsgrade erforderlich. Diese Entwicklung kann man auch als Eingeständnis der pädagogischen Planungsohnmacht oder zumindest Planungsbegrenztheit von demokratischen Staaten deuten.

Die internationalen Trends im Lehren und Lernen, und zwar sowohl im allgemeinen Schulwesen als auch in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, haben viele Facetten, die natürlich auch mit den jeweiligen gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen in den Ländern zusammen hängen. Ganz allgemein kann man feststellen, dass durch die zunehmenden internationalen und weltweiten Vernetzungen

3 Unter Eklektizismus versteht man in diesem Zusammenhang ein "Sammelsurium" verschiedener theoretischer Ansätze ohne konsistente Leitidee.

4 Teacher-proof: Lehrer- (unterrichts)sicher; das bedeutete im Kontext der damaligen Curriculumdiskussion, dass die Lehrpläne und damit die Unterrichtsfächer sozusagen "niet- und nagelfest" sein sollten, und zwar für alle Lehrer, die das jeweilige Fach unterrichteten. Man war der Auffassung, dass damit dem Gleichheitsgrundsatz (und damit auch dem Demokratiegebot) entsprochen würde: Alle Schüler lernen das Gleiche.

und durch die Bildung politischer Großräume, durch die Globalisierung und durch die extensiven Möglichkeiten der globalen Kommunikation gewisse Trends zu mehr Gemeinsamkeiten im Bildungswesen feststellbar sind. Das betrifft nicht so sehr die Strukturen der Organisation im Bildungswesen, trotz gewisser Wirksamkeit der ISCED-Klassifikation[5], die sehr stark den kulturellen Traditionen und den politischen, ökonomischen und rechtlichen Bedingungen der einzelnen Länder verhaftet sind, als vielmehr die „inneren" Strukturen, also die Curricula, die Didaktik und Methodik sowie die Lehr-Lernprozesse, in die natürlich auch die unterschiedlichen Modelle der Aus- und Weiterbildung der Lehrenden hineinwirken.

4.2 Flexibilisierung (flexibilization)

Flexibilisierung und Modularisierung bewirken auch, neben anderen Effekten, eine Expansion curricularer Freiheitsgrade; sie stehen im Zusammenhang mit vielen neueren Maßnahmen und Entwicklungen im Bildungswesen:

- Erhöhung der Transparenz von pädagogischen Strukturen und Prozessen für Eltern, Lernende und Arbeitgeber
- Verbesserung der Akzeptanz durch Schaffung von Beteiligungsmöglichkeiten für Betroffene
- Ermöglichung/Verbesserung von Mobilität für Lernende, Studierende und Auszubildende während der Ausbildung (Schul- oder Hochschulwechsel, Praktika oder Lernphasen im Ausland, internationaler Austausch)

Flexible Strukturen im Bildungswesen, flexible Fertigungssysteme in der Produktion, flexible Büroorganisation, flexibles Management der Arbeit, flexible Einsetzbarkeit von Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen, flexible Arbeitszeiten, flexible Urlaubsregelungen, letztlich: der flexible Mensch. Das alles deutet darauf hin, dass Flexibilität als eine positiv besetzte Kategorie gilt. Das trifft auch für das Bildungswesen zu, das so organisiert und gestaltet sein soll, dass es auf quantitative und qualitative Veränderungen ohne allzu große Reibungsverluste möglichst schnell reagieren kann. Das betrifft Aspekte wie

- flexible Einsetzbarkeit von Lehrenden (natürlich in den Grenzen der jeweiligen Fachkompetenz, obwohl der fachfremde Einsatz durchaus nicht selten ist);
- flexible Unterrichtsplanung;
- flexible Nutzung von Klassenräumen, Laboratorien, Werkstätten, Sportstätten und Freizeiteinrichtungen;
- flexible Leitungsstrukturen;

5 ISCED: International Standard Classification of Education der UNESCO mit folgenden Stufen: Pre-primary education (ISCED 0), Primary education (1), Lower secondary education (2), Upper secondary education (3), Post-secondary non-tertiary education (4), Tertiary education (5), Tertiary-type A (5A), Tertiary-type B (5B), Advanced research programmes (6). Nach: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)/Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005, S. 206).

- flexibles Zertifizierungs- und Prüfungswesen (besonders unter zeitlichen Aspekten);
- „flexible delivery“ von Studienmaterialien im Fernstudium (besonders populär in Australien).

Die Aspekte und Beispiele für Flexibilisierung im Bildungswesen könnten noch fortgesetzt werden. Doch was ist und welche Funktion hat „curricular flexibility“? Im Wesentlichen soll curriculare Flexibilität durch folgende Maßnahmen und Strategien erreicht werden, die zugleich auch für Funktionen sprechen:

- Kerncurricula (siehe das folgende Kapitel 4.5)
- Offene Curricula
- Schulnahe Curriculumentwicklung
- Schulautonomie
- Vermittlung einer breiten Grundbildung, etwa in einer gestuften Ausbildung (siehe Abbildung 6: Stufen-Curriculum, und Abbildung 7: Differenzierungscurriculum)
- Modularisierung

4.3 Modularisierung (modularization)

Während die ersten vier Varianten überwiegend auf allgemeine Curricula und auf das allgemeine Schulwesen bezogen sind, spielen die beiden letzteren eigentlich nur in der beruflichen Aus- und Weiterbildung eine Rolle, hier jedoch jeweils eine recht bedeutende. Auf die gesamte Strategie der Modularisierung, die freilich auch eine curriculare und eine organisatorische Komponente hat, braucht hier nicht detailliert eingegangen zu werden; aber einige Anmerkungen unter curricularen Aspekten und ein bildungspolitischer Kurzkommentar scheinen doch angebracht zu sein.

In der internationalen Diskussion, besonders in Entwicklungsländern, hat das Konzept der Modularisierung eine sehr große Akzeptanz gefunden, was vor allem auf das international –also auch in anderen Ländern – sehr verbreitete Modell der „Modules of Employable Skills“ (MES) der „International Labour Organization“ (ILO) zurückzuführen ist. Die Mitbegründer dieses Modells, Chrosciel und Plumbridge, schreiben dazu:

> *In the early 70s the ILO embarked its own research toward the development of a highly flexible, employment-oriented vocational training system, supported by a form of training material suited to learner-centred and instructor-led application, [...] which is modular-based and precisely focussed on the assessed training needs of enterprises within all sectors of a given economy.* *(Chrosciel/Plumbridge 1992, S. 1 f.)*

Auf die Vor- und Nachteile dieses Konzepts, das die betrieblich erforderlichen Qualifikationen in sehr kleine, separat vermittelbare Bündelchen von Teilqualifikationen

zerlegt[6], kann hier nicht eingegangen werden; es gibt engagierte Verteidiger, aber auch vehemente Kritiker, die dem Konzept Fragmentierung oder Taylorisierung des Curriculums und des Konzepts der Qualifizierung vorwerfen. Mit dem deutschen Konzept der Ausbildung für Berufe hat das sehr wenig zu tun.

Unter bildungspolitischen Aspekten ist anzumerken, dass in den einzelnen Ländern, auch in Deutschland, das Ziel der Modularisierung in sehr unterschiedlicher Weise umgesetzt wird; so gibt es in Österreich beispielsweise komplette „Modulberufe" (z. B. Holztechnik), während andere Länder recht vorsichtig mit dieser Idee umgehen. Aber eindeutig gehen schon seit vielen Jahren die Bestrebungen in nahezu allen EU-Ländern und auch in vielen anderen Ländern weltweit in Richtung der Modularisierung. Sowohl das jeweilige Konzept als auch die Geschwindigkeit der Reformen stehen in starkem Maße mit dem Grad der Zufriedenheit oder auch der Unzufriedenheit mit dem jeweiligen System der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Zusammenhang. Deswegen ist es vielleicht auch verständlich, dass Deutschland dem EU-Ziel der Modularisierung lange ablehnend gegenüberstand (vgl. Lipsmeier/Münk 1994, S. 212, S. 225 und S. 236), weil dadurch das duale System der Berufsausbildung gefährdet werden könnte. Manche Bildungspolitiker befürchteten, dass mit einer Modularisierung das für Deutschland typische Konzept der Ausbildung für einen vollen Beruf (employability) verloren gehen könnte, denn dieses Konzept habe Vorteile sowohl für das Individuum (Mobilität) als auch für die Betriebe (flexible Einsetzbarkeit). Aber inzwischen überwiegen auch in Deutschland die positiven Stimmen. England und Schottland beispielsweise standen diesem Konzept schon immer positiv gegenüber; diese Länder gelten gar als Vorreiter für diese Innovation, was aber auch angesichts der Verfasstheit der Berufsausbildungssysteme in diesen Ländern nicht verwunderlich ist.

Ob sich aus der Aufweichung des Berufskonzepts, wie das in Deutschland seit einigen Jahren beobachtbar ist, und aus der offiziellen oder schleichenden europaweiten Durchsetzung des Modulkonzepts eine Konvergenz der Systeme der Berufsausbildung ergibt, ist gegenwärtig noch sehr strittig.

Die OECD empfiehlt die Modularisierung als eine der vier wichtigsten Strategien („pump") für die Reform von Bildungssystemen, also sowohl der allgemeinen Schulen als auch der beruflichen Aus- und Weiterbildung:

6 So wird beispielsweise der für Arbeiten am Auto wichtige Bereich „Car Servicing" in folgende sieben Module zerlegt: Servicing ignition system, Servicing Battery, Servicing cooling system, Changing engine oil, Cleaning car body, Servicing tires, Servicing brake system (nach International Labour Organization (ILO) 1981, Learning Element: Identifying Modules of Employable Skills).

The modular structures' pump: this is about building complex processes from smaller subsystems that are designed indepentendly but function together. Education is accustomed to working in modules, but much of it involves schools or teachers operating separately from each other. *(OECD 2009b, S. 89)*

Der Strategie „Modularisierung" kommt dann besondere Bedeutung zu, wenn die berufliche Erstausbildung und die berufliche Weiterbildung curricular miteinander verzahnt werden sollen; das war z. B. in Großbritannien schon immer so, aber in Deutschland sind die beiden Bereiche curricular und ausbildungsorganisatorisch traditionell von einander getrennt; erst in jüngerer Zeit wird versucht, diese beiden Bildungsbereiche zumindest partiell, etwa über entsprechende Fortbildungsordnungen, einander näher zu bringen.

4.4 Schlüsselkompetenzen (key qualifications)

Eigentlich sind Schlüsselqualifikationen sowohl in der pädagogischen Diskussion als auch in der pädagogischen Praxis vor allem der allgemeinen Schulen schon lange bekannt; sie wurden nur anders benannt, nämlich als Tugenden oder Verhaltensweisen subsumiert unter der Kategorie „Persönlichkeitsbildung". Nahezu alle großen Theoretiker der Pädagogik haben sich mit dieser Thematik beschäftigt, spätestens seit Beginn der Neuzeit.

Auch in der beruflichen Bildung gab es traditionell Zielkategorien, die über das rein Fachliche und Berufliche (Fertigkeiten und Kenntnisse) hinausgingen, und zwar schon seit der mittelalterlichen Lehrlingsausbildung im Hause des Meisters. Die Lehrlinge sollten sich auch solche Kompetenzen und Verhaltensweisen aneignen, die einerseits beruflich nützlich, aber andererseits in der damaligen Zeit auch gesellschaftlich wünschenswert waren wie Gehorsamkeit, Anstand, Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Tugendhaftigkeit. Diese Zeiten sind zwar lange Vergangenheit; doch noch nach dem Berufsbildungsgesetz von 1969 (§ 6 Abs. 1 Ziffer 5) hatten die Ausbildenden (also die Betriebe) dafür zu sorgen, dass „der Auszubildende charakterlich gefördert und sittlich [...] nicht gefährdet wird"; im neuen Gesetz von 2005 fehlt allerdings diese nichtssagende Vorschrift.

Diese Kompetenzen kann man auch als Schlüsselqualifikationen bezeichnen, denn sie sind weder an einen bestimmten Arbeitsplatz noch an einen bestimmten Beruf gebunden, und sie haben darüber hinaus – wenn man sie einmal erworben hat – eine gewisse Dauerhaftigkeit im beruflichen und privaten Leben.

Auf die neuere deutsche Diskussion, die eigentlich erst mit dem Artikel von Dieter Mertens (1974) beginnt, muss hier nicht eingegangen werden; in der Literatur ist

dieses Thema mit der Bezugnahme auf diesen Autor häufig abgehandelt worden. Die Akzente haben sich allerdings seither mehr in die Richtung der Kompetenzdiskussion verschoben (vgl. Bethschneider 2010; Annen 2012; Abele 2014).

Auch in der internationalen berufspädagogischen Diskussion spielt das Konzept der Schlüsselqualifikationen spätestens seit den 1990er Jahren eine erhebliche Rolle. Die EU-Kommission hat in eindeutiger Weise die Wichtigkeit dieser Strategie herausgestellt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (EU KOM) 2005).

4.5 Kerncurriculum (core curriculum)

Die Idee des Kerncurriculums ist gegen eine allzu große Zersplitterung des Unterrichts in immer mehr Fächer und Kurse und gegen die „Heimatlosigkeit" von Lernenden bei einer Verteilung auf eine Vielzahl unterschiedlicher Lerngruppen gerichtet. Ein Pflichtunterricht (obligatorische Fächer oder Kurse) oder ein Kerncurriculum soll alle Lernenden einer Altersgruppe trotz unterschiedlicher Leistungsstandards, verschiedener Bildungsziele (Bildungsgänge) oder auch Neigungen zusammen halten; das sei nicht nur bildungsorganisatorisch leichter machbar als eine übergroße Differenzierung, sondern diene auch der sozialen Integration und der Verbesserung der Chancengleichheit, denn spezielle Neigungen und Interessen könnten in entsprechenden Kursen ausgelebt werden.

In Deutschland stammt dieses Prinzip aus dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, und zwar zunächst entwickelt für die „höhere Schule" (Gymnasium). Auf der Reichsschulkonferenz von 1920 befassten sich Bildungspolitiker und Pädagogen mit dieser Idee, die aber bis heute auf die allgemeinen Schulen beschränkt ist; das Kern-Kurs-System, allerdings mit variierenden Curricula in den einzelnen Ländern, ist hier weit verbreitet.

Das Kerncurriculum soll auch die Idee der allgemeinen Bildung und auch die Forderung nach Studierfähigkeit der Absolventen (Allgemeine Hochschulreife) realisierbar machen und zugleich absichern. Ausdruck dafür sind etwa der Tutzinger Maturitätskatalog aus den späten 1950er Jahren von Westdeutscher Rektorenkonferenz (WRK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie die vielen Rahmenvereinbarungen der KMK zur gymnasialen Oberstufe, beginnend mit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 über das „Hamburger Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens" vom 28. 10. 1964 (i. d. F. vom 14.10.1971) bis hin zur geltenden KMK-Rahmenvereinbarung vom 07.07.1972 (i. d. F. vom 06.06.2013).

In der internationalen Diskussion spielt das Thema „core curriculum" ebenfalls eine bedeutende, vielleicht sogar eine noch größere Rolle als in Deutschland (vgl. Skilbeck 1994, S. 45 ff.). Dieses Thema, das im allgemeinen Schulwesen seinen Ausgangspunkt

hatte und bis heute noch ganz wesentlich dort beheimatet ist, wird seit einigen Jahren auch in die berufliche Aus- und Weiterbildung hineingetragen, steckt hier jedoch noch in der Erprobungsphase (vgl. Kämäräinen/Steumer 1998, S. 172 f.).

4.6 Verberuflichung (vocationalism/vocationalizing)

Dieser Aspekt betrifft ebenfalls wie der vorangehende im Wesentlichen die allgemeinen Schulen; er hat jedoch nicht unbedeutende Beziehungen zu berufs- und wirtschaftspädagogischen Problemen, so dass es angemessen ist, ihn hier kurz zu behandeln. Unter „vocationalism" versteht man in der internationalen Diskussion einvernehmlich die Aufnahme oder Verstärkung von arbeitsbezogenen Aspekten und beruflichen Inhalten in die Curricula der in den meisten Ländern obligatorischen Sekundarschule (Sekundarbereich I) oder auch in die oft nur fakultative Oberstufe (Sekundarbereich II). Für die Ausweitung von „vocationalism" gibt es vor allem drei Begründungen:

- Makroökonomische Begründung
- Sozialökonomische Begründung
- Pädagogische Begründung

Auf diese Begründungen, die zum Teil kontrovers diskutiert werden, kann hier nicht näher eingegangen werden; nur soviel: Unter „vocationalizing of schooling" sollte nach übereinstimmender Auffassung ein Konzept verstanden werden, das zwar technologische, industrielle und ökonomische Gegebenheiten und Tendenzen curricular berücksichtigen sollte, das aber auch die Entwicklung der Menschen zu autonomen Personen fördern sollte:

> *As a part of their general education, young people need to learn how the economic relates to the political and the social, how économic imperatives´ acquire their cultural necessity [...], and how the social agenda develops in a free-market democracy.*
> *(Jonathan 1994, S. 6703; vgl. auch Lauglo/Maclean 2005)*

Auch in Deutschland gibt es eine – wenn auch nicht sehr intensive – Diskussion um Verberuflichung der allgemeinen Bildung, etwa mit Empfehlungen und auch Maßnahmen zur Aufnahme technischer, ökonomischer und ökologischer Inhalte in das Curriculum der Gymnasien. Jüngst hat der Wissenschaftsrat (2014) in seiner „Empfehlung zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung" vom 11.04.2014 eine „funktionale Balance zwischen beruflicher und akademischer Bildung" für unverzichtbar erklärt und dazu eine Ausweitung der Berufsorientierung in der Sekundarstufe II angeregt – eine Variante von „vocationalism" (ebd., S. 7). Aber angesichts eines gut ausgebauten und differenzierten beruflichen Schulwesens, insbesondere von beruflichen Gymnasien und Fachgymnasien, Berufsoberschulen und

Fachoberschulen, die allesamt den Zugang zum tertiären Bereich des Bildungswesens (Hochschulen) ermöglichen, hält sich der politische Reformdruck für die Strategie von „vocationalism“ sehr in Grenzen.

5 Curriculare Annäherung von allgemeiner und beruflicher Bildung (bridging the gap)

Dieses Thema hängt zwar eng mit dem voran stehenden zusammen, hat aber seinen eigenen bildungspolitischen Stellenwert mit spezifischen Strategien.

Traditionell haben sich mit Beginn der ersten industriellen Revolution, für die symbolisch die Entwicklung einer funktionsfähigen Dampfmaschine durch den Schotten James Watt (1736-1819) um 1776 steht (das Prinzip war schon länger bekannt), das allgemeine und das berufliche Bildungswesen auseinander entwickelt, und zwar in nahezu allen europäischen Ländern. Das allgemeine Bildungswesen hatte um diese Zeit schon eine durchaus beachtliche Tradition: Dom- und Klosterschulen etwa ab dem Jahr 800, Primarschulen etwa ab 1600 (von einigen kümmerlichen Vorläufern einmal abgesehen). Das berufliche Schulwesen führte noch ein Schattendasein, trotz der schon seit dem Altertum bekannten Meisterlehre für handwerkliche Berufe. Doch da das systematisch vermittelbare berufliche Wissen – jenseits des Erfahrungswissens – noch nicht besonders umfangreich war, besonders dasjenige für die untere Berufsebene, war das berufliche Spezialschulwesen noch eine Randerscheinung (abgesehen von Zeichenschulen, Rechenschulen, Schreibschulen); das duale System der Berufsausbildung entstand ja erst im 19. Jahrhundert. Außerdem fehlte dem beruflichen Spezialschulwesen im Unterschied zu den allgemeinen Schulen, an denen die gesellschaftlichen Eliten interessiert waren, die Lobby, von Kaufmannsgilden in den Handelszentren wie Venedig, Augsburg und Sankt Petersburg einmal abgesehen. In Deutschland wurde das Auseinanderdriften der beiden Bildungsbereiche etwa ab 1800 noch dadurch verschärft, dass der bildungspolitisch und philosophisch-pädagogisch hoch bedeutsame Wilhelm von Humboldt (1767-1835) die berufliche Aus- und Weiterbildung zwar unter wirtschaftspolitischen Aspekten für wichtig hielt, ihr aber keine Funktion und Wirksamkeit für die Entwicklung der Persönlichkeit („Bildung“) beimaß. Die philosophische Position, die er ganz wesentlich mitgeprägt hat, wird „Neuhumanismus“ genannt, weil sie sich wie die europäische Philosophie des „Humanismus“ im ausgehenden Mittelalter[7] der klassischen Ideen und Ideale der griechischen und römischen Antike bediente: Der autonome, harmonisch entwickelte Mensch. Und diese Position begünstigte dann in der Neuzeit ganz eindeutig den

7 Wichtige Vertreter des Humanismus: Erasmus von Rotterdam (1465-1536); Philip Melanchthon (1497-1560); Johannes Reuchlin (1455-1522).

Wert des Allgemeinen in der Gesellschaft (Kunst, Sprachen Philosophie, Musik etc., später auch Mathematik und Naturwissenschaften) und die allgemeinen Fächer in den Schulen, durchaus als Fortsetzung der alten curricularen Idee der „septem artes liberales“ zu verstehen.

Diese Hypothek hat nicht nur in Deutschland das Verhältnis von allgemeiner Erziehung und beruflicher Aus- und Weiterbildung bis heute nachhaltig geprägt – man sprach sogar von einem „Grabensystem“ – sondern ist offensichtlich weltweit zu einem wichtigen bildungspolitischen und pädagogischen Thema geworden, da daraus gravierende curriculare Folgen hervorgegangen sind (vgl. Marginson 1993, S. 145 f.; ähnlich Skilbeck 1990, S. 66 f.).

Die OECD empfiehlt die folgende Strategie einer Annäherung oder gar Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung: „Making academic and vocational tracks equivalent by improving the quality of vocational tracks“ (OECD 2013, S. 109). Das klingt zwar recht gut und ist auch seit den 1970er Jahren in verschiedenen Ländern propagiert und auch versucht worden, hat jedoch nicht die erhofften Erfolge gebracht. Auch in Deutschland ist das bildungspolitisch groß angelegte und finanziell exzellent ausgestattete Programm der Integration von allgemeiner Sekundarstufe II (gymnasiale Oberstufe) und beruflicher Sekundarstufe II (Berufsschule, Berufsfachschule, Berufsgrundschuljahr) primär am Widerstand der allgemeinen Schulen (Lehrerverbände, Bildungspolitiker), aber auch aus rechtlichen und ordnungspolitischen Gründen gescheitert (vgl. Greinert 2012, S. 165 ff.).

Ein weiterer Ansatz, die curriculare Annäherung von allgemeiner und beruflicher Bildung zu fördern, ist mit dem Konzept der „Doppelqualifizierung“ gegeben. Hier wird versucht, die Bildungsgänge und deren curriculare Programme an allgemeinen und beruflichen Schulen so zu gestalten, dass sowohl eine Fortsetzung der Bildungslaufbahn im Hochschulbereich (Universitäten oder Fachhochschulen) oder auch die Aufnahme einer qualifizierten Tätigkeit in der Arbeitswelt optional sind. Das ist für naturwissenschaftlich-technische Berufe (z. B. Chemisch-technischer Assistent; Physik-Laborant) und informationstechnisch-mathematische Berufe (z. B. Informationstechnischer Assistent; Mathematisch-technischer Assistent) relativ leicht machbar, wenn die Bildungspolitik das will und wenn die Betriebe bereit sind, eine Einarbeitung in die Praxis entweder als Praktikant während der Ausbildung oder in einer Einarbeitsphase nach der Ausbildung zu ermöglichen und (mit-) zu finanzieren. Doch die Berufsausbildung von sehr praktisch orientierten Berufen wie Maurern oder Köchen beispielsweise mit einer Qualifizierung für ein Hochschulstudium kombinieren zu wollen ist wohl illusorisch oder zumindest sehr zeitintensiv. Deswegen muss diese bildungs- und sozialpolitisch interessante und wichtige Strategie der „Doppelqualifizierung“, die in Europa in vielen Ländern anzutreffen ist, sehr vorsichtig angewandt werden. Das wurde auch in der ehemaligen DDR so praktiziert, wo der Bildungsgang

„Berufsausbildung mit Abitur“ nur für etwa 5% der infrage kommenden Lerngruppe realisiert worden war, ein Bildungsgang, der sich sehr bewährt hatte, der aber nach der Wiedervereinigung aus unerklärlichen Gründen nicht fortgesetzt werden durfte.

Auch die Strategie, erfolgreich abgeschlossen berufliche Bildungsgänge der Erstausbildung und besonders der beruflichen Fortbildung höheren Qualifikationsniveaus gemäß DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) zuzurechnen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2014, S. 4) und dann auf akademische Bildungsgänge anrechenbar zu machen, zählt zu diesen neueren bildungspolitischen Reformen.

Neuerdings wird die These vertreten, dass es eine „Akademisierung der Berufswelt“ und eine „Verberuflichung der Hochschulen“ gäbe, also eine Angleichung oder zumindest eine Annäherung der beruflichen Bildung (allerdings in ihrer gesamten Breite, sondern nur bei einigen Ausbildungsberufen und vollzeitschulischen Bildungsgängen) und der Hochschulen, insbesondere der Fachhochschulen, und zwar die Bildungs- bzw. Studiengänge betreffend (also auf curricularer Ebene), nicht oder nur marginal unter institutionellen Aspekten (vgl. Severing/Teichler 2013). Diese Strategie, wenn sie denn richtig eingeschätzt worden sein sollte, wofür es durchaus Anzeichen gibt, ist sicherlich inspiriert worden durch entsprechende ausländische Erfahrungen: In den USA (college) und in Australien (TAFE: Technical and Further Education Institute) ist diese organisatorisch-curriculare „Mischzone“ sowieso traditionell etabliert und sowohl bei Studierenden als auch in der Gesellschaft akzeptiert.

Eigentlich müsste bei den internationalen curricularen Trends, die in diesem Kapitel abzuhandeln sind, auch noch auf das Thema „Arbeiten und Lernen“, also das Zusammenspiel von institutionalisiertem Lernen und dem Lernen im Prozess der Arbeit, eingegangen werden, das in der internationalen Diskussion eine große Rolle spielt, auch mit folgenden Unteraspekten:

- Produktionsschule (education with production), eine Sonderform von „Arbeiten und Lernen“ und
- betrieblich organisiertes Lernen (Aus- und Weiterbildung) im Kontext von informellem Lernen

Das würde jedoch den Umfang dieses Beitrags total sprengen.

Quellen

Zitierte Literatur

Abele, Stephan (2014): Modellierung und Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen in der gewerblich-technischen Ausbildung. Stuttgart: Steiner.

Aebli, Hans (1959/1976): Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf kognitionspsychologischer Grundlage. 9. Auflage. Stuttgart: Klett.

Ammen, Silvia (2012): Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: Bertelsmann.

Bethschneider, Monika (2010): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12.03.2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung in der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf (Abruf: 14.05.2015).

Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.

Bruner, Jerome S. (1970): Der Prozeß der Erziehung. Düsseldorf: Schwann.

Chrosciel, Eckhardt/Plumbridge, William (1992): Handbook on Modules of Employable Skills (MES) Training – The Concept. Geneva: International Labour Office (ILO).

Dolch, Josef (1965): Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen: Henn.

Elbers, Doris (1976): Die nordamerikanischen Curriculum-Projekte unter dem Aspekt ihrer möglichen Adaption in der Bundesrepublik Deutschland. In: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission (Hg.): Curriculum-Entwicklung. Stuttgart: Klett, S. 139-149.

Euler, Dieter/Severing, Eckart (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Frey, Karl (1998): Die Projektmethode: „Der Weg zum bildenden Tun". 8. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Greinert, Wolf-Dietrich (2012): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zur Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsausbildung. Frankfurt: G.A.F.B.

Hardy, Ilonca/Steffensky, Mirjam (2013): Spiralcurriculum Magnetismus. Naturwissenschaftlich arbeiten und denken lernen. Seelze: Friedrich.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning", besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.

International Labour Office (ILO) (1981): MES. Identifying Modules of Employable Skills. Geneva: ILO.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1991): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.

Jonathan, Ruth (1994): Vocationalism: Theoretical Assumptions. In: Husén, Torsten/Postlethwaite, Thomas N. (Hg.): International Encyclopedia of Education, 2. Auflage. Vol. 11. Oxford: Pergamon, S. 6699-6704.

Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hg.) (2006): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kämäräinen, Pekka/Steumer, Jan (1998): Curriculum Development. New Learning Environments and Transfer of Innovations in Europe. In: European Centre for

Development of Vocational Training (CEDEFOP) (Hg.): Vocational education and training – the European research field. Background report. Vol. II. Luxembourg: CEDEFOP, S. 156-182.

Kämäräinen, Pekka (2002): Exploring key qualifications: Context, theory and practice in Europe. In: European Centre for Development of Vocational Training (CEDEFOP) (Hg.): Transformation of learning in education and training. Key qualifications revisited. Luxembourg: CEDEFOP, S. 20-38.

Kirkwood-Tucker, Toni Fuss (Hg.) (2009): Visions in Global Education. The Globalization of Curriculum and Pedagogy in Teacher Education and Schools. Perspectives from Canada, Russia and The United States. New York: Lang.

Klafki, Wolfgang (1972): Formen der Strukturierung von Lehrplänen. In: Klafki, Wolfgang/Lingelbach, Karl/Nicklas, Hans W. (Hg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Frankfurt: Diesterweg, S. 76-81.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (EU KOM) (2005): Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Brüssel. http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com%282005%290548_/com_com%282005%290548_de.pdf (Abruf: 14.05.2015).

Lauglo, Jon/Maclean, Rupert (Hg.) (2005): Vocationalisation of Secondary Education Revisited. Berlin: Springer.

Lipsmeier, Antonius (1978): Didaktik der Berufsausbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München: Juventa.

Lipsmeier, Antonius (1989): Ganzheitlichkeit als berufspädagogische Kategorie – pädagogische und betriebliche Illusionen und Realitäten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2/1989, S. 137-151.

Lipsmeier, Antonius/Münk, Dieter (1994): Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre. Analyse der Stellungnahmen der EU-Mitgliedstaaten zum Memorandum der Kommission. Ein Gutachten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW).

Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hg.) (2000): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. ZBW-Beiheft 15. Stuttgart: Steiner.

Lipsmeier, Antonius (2000): Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: Lipsmeier, Antonius/Pätzold, Günter (Hg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. ZBW-Beiheft 15. Stuttgart: Steiner, S. 54-71.

Lipsmeier, Antonius (2014): Vom Berufsfeld zur Berufsgruppe – bloße Umbenennung oder Innovation? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2/2014, S. 295-304.

Marginson, Simon (1993): Education and Public Policy in Australia. Cambridge: University Press.

Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung, 7 (1), S. 36-43.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009a): Highlights from Education at a Glance. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009b): Education Today: The OECD Perspective. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013): Education Today 2013. The OECD Perspective. Paris: OECD.

Pinar, William F./Reynolds, William M./Slattery, Patrick/Taubman, Peter M (1995/2006): Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses. 5. Auflage. New York: State University Press.

Rauner, Felix (1999): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 3/1999, S. 424-446.

Robinsohn, Saul B. (1967/1970): Bildungsreform als Revision des Curriculum. 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand.

Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Bonn/Bielefeld: BIBB/Bertelsmann.

Skilbeck, Malcolm (1990): Curriculum Reform. An Overview of Trends. Paris: OECD.

Skilbeck, Malcolm (1994): The core curriculum. In: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hg.): The Curriculum Redefined. Schooling for the 21st Century. Paris: OECD, S. 95-100.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1996/23.09.2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusminsterkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

United Nationes Educational, Scientific and Cultural Organisation/Organisation for Economic Co-operation and Development (UNESCO/OECD) (2005): Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators. Paris: UNESCO/OECD.

Weiterführende Literatur

Dilger, Bernadette/Sloane, Peter F. E. (2013): Kompetenzorientierung in schulischen Rahmenlehrplänen in der dualen Berufsausbildung. Anmerkungen zu den Empfehlungen der KMK zu den Lernfeldcurricula. In: Die berufsbildende Schule, 2/2013, S. 46-49.

Lipsmeier, Antonius (2015): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Traditionen, Innovationen, Illusionen – ein Konzept im Kontext der Curriculumdiskussionen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1/2015, S. 11-30.

Pätzold, Günter/Reinisch, Holger (2010): Geschichte der Curriculumentwicklung beruflicher Schulen. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hg.): Handbuch Berufs- undWirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 416-424.

Straka, Gerald (2012): Lernfelder – ein Abrichten auf vollständige Handlungen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2012/3, S. 459-470.

Tenberg, Ralf (2002): Von der Lernfeldorientierung zur Kompetenzorientierung: Inhaltliche Entwicklungsperspektiven der KMK-Rahmenlehrpläne am Beispiel eines neuen Lehrplans in Hessen. In: Die berufsbildende Schule, 2012/4, S. 82-86.