

# **Berufsbildungsforschung im BLK-Modellversuchsprogramm**

## **„Innovative Konzepte der Lehrerbildung (2. und 3. Phase) für berufsbildende Schulen“ (innovelle-bs)**

**KURZFASSUNG:** Der Text ist in drei Abschnitte gegliedert: Zunächst werden die Ausgangsbedingungen und die Zielsetzung des BLK-Modellversuchsprogramms beschrieben. In den beiden nachfolgenden Abschnitten werden die Arbeitsschwerpunkte des Programms skizziert und Verbesserungspotentiale des Modellversuchskonzepts erörtert.

### **I Einordnung des Programms und Zielstellung**

Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen kommen nicht umhin, sich den Wandlungsprozessen unseres Wirtschafts- und Beschäftigungssystems kritisch-reflexiv zu stellen und ihre Aufgaben innerhalb „moderner“ Ausbildungskonzepte neu zu bestimmen. Junge Menschen so zu fördern, dass sie befähigt werden, durch eine umfassende Handlungskompetenz Arbeit, Technik Wirtschaft und Gesellschaft wahrzunehmen und in sozialer Verantwortung mitzugestalten bzw. innerhalb des jeweiligen beruflichen Kontextes gestaltend und selbstbewusst aktiv zu werden, wird immer bedeutsamer, aber zugleich schwieriger. Die Lehrenden können sich dabei immer seltener auf „gewachsene“ Handlungsroutinen stützen. Sie sind mehr und mehr gefordert, sich stärker als bisher in für sie neuartigen Situationen zu bewegen. Dafür notwendige Kompetenzen müssen vielfach erst erworben werden.

Der komplexe, langwierige und mit Krisenphasen verbundene Bildungsprozess für das Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beraten, Beurteilen und Innovieren in der beruflichen Bildung vollzieht sich langfristig und geht über die erste und zweite Phase der Lehrerbildung weit hinaus – Lehrerkompetenz bzw. Professionalität ist als ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem zu sehen. Das (Weiter-)Lernen im Beruf muss danach zu einem selbstverständlichen Element innerhalb der Berufskultur der Lehrerschaft werden. „Lehrerbildung ist in berufsbiographischer Perspektive ... als Einheit von Aus- und Weiterbildung zu verstehen; dies verlangt eine sehr viel intensivere und präzisere Abstimmung der Institutionen, Inhalte und Personen, die an den drei Phasen beteiligt sind“ (TERHART, 1999, S. 12).

Der professionelle Umgang mit Problemen im Bereich des Unterrichts und der Erziehung besteht auch in der Bewältigung von Widersprüchen, Dilemmata und Paradoxien, die sich wissenschaftlich nur begrenzt auflösen lassen. Reformstrategien – wie sie der BLK-Modellversuch impliziert – haben diese Überlegungen mit aufzunehmen.

Ausgangslage dieses BLK-Modellversuchs ist die Programmskizze vom 17. Mai 2000 der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ der BLK. Diese Projektgruppe hatte als Ausgangspunkt – unter Berücksichtigung der in der KMK noch laufenden Arbeiten zur Ausbildung der Lehrer an beruflichen Schulen (verkürzt: Berufsschullehrerausbildung) – festgestellt, dass

- bildungspolitisch dringender Handlungsbedarf für die Modernisierung beruflicher Schulen und die Qualifizierung ihres Personals besteht,
- die angestrebte rasche Modernisierung des Unterrichts an beruflichen Schulen direkt, nachhaltig und am schnellsten über den Vorbereitungsdienst (2. Phase) und die Lehrerfortbildung (3. Phase) zu erreichen und durch Modellversuche zu unterstützen sei,
- mit dem Beginn eines BLK-Modellversuchsprogramms zur Fortbildung der Berufsschullehrer nicht gewartet werden kann, bis sich ein Konsens über die Gestaltung der 1. Phase abzeichnet und diese in ein umfassenderes Programm (für alle drei Phasen) einbezogen werden könnte,
- ein umfangreiches BLK-Programm zur Lehrerbildung, welches alle Lehrämter umfasst, zzt. nicht realisierbar ist.

Ziel des BLK-Programms ist die Verbesserung der Qualifizierung der Berufsschullehrer in ihrer 2. und 3. Phase. Erprobte Innovationen aus BLK-Modellversuchen sollen in die Lehrerfortbildung und in den Vorbereitungsdienst transferiert werden. Die folgenden Themen sollen die Zielsetzung verdeutlichen und Anregungen für Vorhaben des Programms geben:

1. Besondere Fragen des *Vorbereitungsdienstes*, z.B.
  - Qualifizierung von „Seiteneinsteigern“ (Universitätsabsolventen wie Dipl.-Ing., Dipl.-Kfm.) für den Schuldienst
  - Qualifizierung der Seminarleiter und Fachleiter
  - Qualifizierung der Mentoren und Ausbildungslehrer
  - Bewertung von Lehrproben
2. *Lehrerfortbildung in Verbindung mit der Schnittstelle zum Vorbereitungsdienst*  
 Unterrichtsgestaltung: Nutzung von multimedia-/netzgestütztem Lehren und Lernen; aktivierende Unterrichtsmethoden/Lernarrangements für junge Erwachsene; Unterrichten in Lernfeldern; moderne Fachdidaktik; neue berufliche Lerninhalte wie rechnergestützte Berufsarbeit, Qualitätssicherung/-management; Fachunterricht für neue Berufe z.B. für IT-Berufe; für neu entstehende/entstandene Berufe, auf die im Berufsschullehrer-Studium nicht vorbereitet wird/wurde; berufsbezogener Umweltschutz, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung; Verbesserung und Verbindung von Fremdsprachen- und Fachkompetenz; leistungsschwache Jugendliche, benachteiligte Jugendliche; leistungsstärkere Jugendliche, Zusatzqualifikationen; Förderung der Kompetenz zu lebensbegleitendem Lernen, das Lernen lernen; Ermittlung und Bewertung von Lernergebnissen.

Berufliche Schulen im Berufsbildungssystem: Berufliche Schulen als Partner im regionalen Ausbildungsdialo; Lernortkooperation zwischen Berufsschule und Betrieben sowie über- und außerbetrieblichen Ausbildungsstätten; Berufliche Schulzentren als moderne Kompetenzzentren; Qualitätsmanagement an beruflichen Schulen, lernende Organisation.

Organisation der Lehrerqualifizierung: Netz- und multimediagestützte Qualifizierung; Selbstorganisierte/selbstgesteuerte ständige Fortbildung; schulintern,

regional und überregional organisierte Qualifizierung; gemeinsame Qualifizierung von Lehrern und betrieblichem Ausbildungspersonal; Qualifizierung im Zusammenwirken mit Betrieben – z.B. Praktika – oder anderen Anbietern; Qualifizierung in Zusammenarbeit mit Hochschulen und Forschungseinrichtungen.

Auf dieser Grundlage wurde die Expertise erstellt. Dabei wurde die Gestaltung effektiver Lernumgebungen in den Mittelpunkt gerückt. Leitend war zudem, dass sich Lehrerbildung für berufliche Schulen bei der Gestaltung ihrer pädagogischen Konzepte vergewissern muss, welche Erwartungen jugendliche Erwachsene, das Beschäftigungssystem mit seinem sozioökonomischen und soziotechnischen Wandel und das Berufsbildungssystem mit seinen Strukturen und Kulturen an die Kompetenzen der Lehrenden stellt. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer soliden fachwissenschaftlichen und berufs- und wirtschaftspädagogischen Ausbildung in Verbindung mit fachlicher und betriebspraktischer Aktualisierung. Berufliche Schulen mit ihren berufs- und studienbefähigenden Doppelqualifikationen verlangen aber nicht nur Kompetenzen ihrer Lehrerinnen und Lehrer, die den Ansprüchen der Vermittlung beruflicher Qualifizierung mit einer Bewährung im beruflichen Kontext gerecht werden, sondern auch solche eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts. Zentral ist dabei, dass Lehramtsstudenten sich handlungsrelevantes und wissenschaftliches Wissen über Voraussetzungen, Folgen und Kontexte pädagogischen Handelns aneignen (können). Nur wer darüber verfügt, kann verantwortlich Unterricht organisieren. Wissenschaftliche Erkenntnisse sind als regulative Orientierungsthesen zu betrachten.

Fehlende Koordination und Kooperation zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung werden seit langem beklagt. Es handelt sich um „getrennte Welten“ zwischen den einzelnen Phasen, die sich – trotz der gemeinsamen Aufgabe der Lehrerbildung – kaum zur Kenntnis nehmen, so dass es aufgrund wechselseitiger Unkenntnis zu manchen unproduktiven Missverständnissen und disparaten Doppelungen kommt. Die bisherige Lehrerbildung sorgt mit ihrem vielfältigen und heterogenen Angebot nicht immer für den konzentrierten Aufbau professioneller Kompetenzen. Es gibt kein gemeinsames Curriculum, das auf die drei Phasen der Lehrerbildung abgestimmt wäre. Entsprechend klagen Studierende über unklare Zielsetzungen und mangelnde Zeitökonomie.

Mit der Initiierung und Intensivierung von Kooperation wird dann ja auch ein deutliches Verbesserungspotential gesehen, das man offensichtlich auszuschöpfen gedenkt, ohne sich allerdings vorab systematisch, detailliert und in allen Bereichen mit den Voraussetzungen beschäftigt zu haben, die im Hinblick auf eine erfolgreiche Kooperation als bedeutsam zu erachten sind. Dies gilt insbesondere für eine Kooperation zwischen der ersten und der zweiten Phase.

Die zweite, stärker berufspraktisch orientierte Ausbildungsphase, ist der weitgehend „vergessene Teil der Lehrerbildung“, der aufgrund seiner zweiseitigen Kontextualisierung eine wichtige Brücken- und Gelenkfunktion inne hat. Das Referendariat soll den Übergang von der Ausbildung an der Universität zur eigenverantwortlichen Unterrichtspraxis gewährleisten. In dieser Phase gilt es, eine theoriegeleitete Reflexion und professionelle Problembearbeitung im Studienseminar mit Erfahrungen am Lernort Schule zu verknüpfen. Eine Kooperation des Lernens im Studienseminar mit dem in den Ausbildungsschulen ist unerlässlich.

Mit der Möglichkeit, Professionalität in verschiedenen didaktischen Handlungsfeldern auszudifferenzieren, sie umzusetzen, zu reflektieren und gezielt weiterzuentwickeln, rücken dann auch Fragen nach der Rekrutierung bzw. Qualifizierung der Fach- und Seminarleiter, der stärkeren Abgrenzung von Beratungs- und Beurteilungsfunktion sowie eines höheren Maßes an Selbstorganisation der Referendare in den Mittelpunkt. In dieser Phase findet die wichtige Einübung in das Können des Lehrers statt, die mit Beendigung der zweiten Phase nicht abgeschlossen ist. Insofern besitzen solche Bildungskonzepte einen besonderen Charme, bei denen die Studienseminare nach ihrem Statut wesentliche Aufgaben auch in der dritten Phase der Lehrerfortbildung übertragen bekommen haben.

Zu den Aufgaben der Lehrerfortbildung gehört, „Lehrkräfte und Schulen zu unterstützen, den sich wandelnden Herausforderungen an Bildung und Erziehung in der Schule angemessen begegnen zu können“, aber auch die ersten Jahre der Berufsanfänger als dritte Phase der Personalentwicklung zu gestalten, um die Arbeitsbelastungen und das Ausmaß an Unsicherheit abzubauen. Dabei ist davon auszugehen, dass Schulreform nur gelingen kann, „wenn sie in den Schulen selbst begonnen und wesentlich getragen wird von den derzeit beschäftigten Lehrerinnen und Lehrern, deren berufliche Erfahrungen für den Prozess genutzt und deren Wissen und Können im Prozess und durch dessen Mitgestaltung weiter entwickelt werden müssen. Hierzu bedarf es einer zielgerichteten Unterstützung durch eine entsprechend gestaltete Fortbildung. Eine mit der konkreten Schulentwicklung eng verbundene schulbezogene Fortbildung trägt zugleich dazu bei, dass in den Schulen die erforderlichen günstigen Voraussetzungen für die neue Gestalt zukünftiger Lehrerbildung aufgebaut werden“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 311).

Folgende Untersuchungsfelder haben sich für das Vorhaben herauskristallisiert:

- Neue Organisationsformen, veränderte Lernkulturen und erweiterte Kooperationen in der 2. Phase. Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst. Höhere Eigenverantwortung. Verstärkte Selbstorganisation. Vielfältige Kooperationsbeziehungen.
- Veränderte Qualifizierung der Lehrerbildner. Verändertes Aufgabenverständnis – beratende, unterstützende, also nachfrageinduzierte Aktivitäten.
- Pädagogisch-didaktische Qualifizierung von Seiteneinsteigern. Eingangsqualifikationen, prozessbegleitende Beurteilung. Erstellung von Standardkatalogen.
- Implementation der Berufseingangsphase in neuen Kooperationsbezügen. Berufskulturelles Element in Schulen, innerschulische Teams, Einstellung zum Beruf, zu den Anforderungen.
- Innovative fachlich-didaktische Qualifizierungskonzepte. Netzbasierte interaktive Lehr-/Lernkonzepte.
- Netz- und multimediegestützte Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Wissensmanagement. Internetbasierte Kooperations-, Kommunikations-, Informationsplattform.
- Personalentwicklung für neue Aufgaben und Funktionen in sich verändernden beruflichen Schulen. Nicht nur Unterrichtsentwicklung, sondern auch Organisationsentwicklung.
- Erweiterte Kooperationsbeziehungen und teamorientierte Arbeitsstrukturen. Vernetzung nach innen und nach außen.

## II Arbeitsschwerpunkte und Herkunft der bewilligten Modellversuche

Die Kennzeichnung der Arbeitsschwerpunkte der 28 bewilligten Modellversuche des Programms wird im Folgenden anhand der vier Kategorien

- Form und Struktur der Aus- und Fortbildung,
- Zielgruppen,
- Inhalte,
- institutioneller Rahmen

entfaltet. In diesen Ordnungskategorien sind die primären Ansatzpunkte und mit den Modellversuchen verknüpften Änderungsinteressen gebündelt.

Eine Reihe von Modellversuchen ist darauf orientiert, (für den Bereich der Qualifizierung von Lehrpersonen noch) neue *Formen und Strukturen der Aus- und Fortbildung* zu entwickeln und zu erproben. Besonders häufig geht es dabei um die Modularisierung des Qualifizierungsangebots. Es wird die Auffassung vertreten, dass mit modularisierten Angeboten dem Bedarf sowohl in der zweiten Ausbildungsphase als auch in der Fortbildung angemessener entsprochen werden kann, als dies mit der überkommenen Angebotsstruktur der Fall ist. Zur Begründung wird u.a. darauf hingewiesen, dass die steigende Heterogenität der Qualifikationen in der Gruppe der Bewerber und Bewerberinnen für den Vorbereitungsdienst, eine in Bezug auf Inhalte und Dauer einheitliche Ausbildung für den gesamten Personenkreis nicht als zweckmäßig erscheinen lasse. Darüber hinaus erhöhten – so ein weiteres Argument – modularisierte Angebote die Flexibilität hinsichtlich der zeitlichen Lage der Qualifizierung. Neben diesen primär den Übergang von der Block- zur Modulstruktur von Qualifizierungsmaßnahmen betreffenden Vorhaben beschäftigen sich andere mit der Verlagerung von seminar- zu netzbasierten Lehr-Lernformen in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Auch hier steht der vermutete Zugewinn an Flexibilität und differentieller Nutzung des Angebots im Vordergrund. Eine besondere Herausforderung besteht bei diesen Projekten darin, geeignete Lernplattformen zu finden.

Aus der *Zielgruppen-Perspektive* werden die Modellversuche danach sortiert, für welche Adressaten die Qualifizierungsmaßnahmen entwickelt werden. Da gegenwärtig die Anzahl der Absolventen der einschlägigen Studiengänge nicht ausreicht, um den Lehrkräftebedarf der beruflichen Schulen zu decken, überrascht es nicht, dass die Gruppe der sog. Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger sowie Quereinsteiger und Quereinsteigerinnen als Hauptadressaten in Erscheinung treten. Die Aufgabe, diese Personengruppen angemessen auf ihre Tätigkeit vorzubereiten, wird in mehreren Modellversuchen aufgegriffen, wobei unterschiedliche Konzepte erprobt werden sollen. Nicht zuletzt ist gerade diese programminterne Konkurrenz ein interessantes Feld für die Evaluation. Eine weitere spezielle Adressatengruppe stellen die Lehrkräfte für Fachpraxis dar – ein Modellversuch befasst sich mit dem Qualifizierungsbedarf und der Positionierung dieser Lehrpersonen. Vermehrt wird der Berufseinstieg nicht nur als besonders bedeutsame Phase in der beruflichen Entwicklung von Lehrpersonen gesehen, sondern zugleich als eine zu begleitende Einstiegsstelle begriffen. Dabei wird ebenfalls differentiellen Angeboten eine entscheidende Bedeutung beigemessen. Die Besonderheiten an dieser Stelle zeigen sich darin, dass hier weniger der Qualifizierungs-, sondern vor allem der Betreuungsaspekt in den Vordergrund gerückt wird. Des Weiteren werden in den Projekten Qualifizierungsmaßnahmen

für die erfahrenen Lehrpersonen entwickelt. Hervorgehoben wird dabei, dass es u.a. darum gehe, von einer primär angebots- zu einer nachfrageorientierten Fortbildung zu gelangen. Besonderes Interesse weckt ein Modellversuch, der auf den schulinternen Wissenstransfer ausgerichtet ist. Dahinter steht die Überlegung, dass einerseits mit den aus dem Beruf ausscheidenden Kolleginnen und Kollegen bedeutsames Wissen die Schule verlässt und andererseits mit den neu eintretenden Personen neues (modernes) Wissen in die Schule kommt. Für beide Ereignisse gibt es jedoch keine etablierten Verfahren, um den Organisationen den Erhalt des vorhandenen Wissens zu sichern bzw. die transindividuelle Nutzung (d.h. die Distribution) des neuen Wissens zu ermöglichen. Im Rahmen des Modellversuchs soll u.a. ein Konzept zur Lösung dieses Problems erarbeitet und erprobt werden.

In der dritten Kategorie sind jene Modellversuche versammelt, bei denen *inhaltliche Neuerungen* bei den Qualifizierungsmaßnahmen im Vordergrund stehen. Beispiele hierfür sind Bemühungen, am Lernfeld-Konzept orientierte curriculare Modellierungen sowohl zum Gegenstand der Qualifizierungsmaßnahmen zu machen, als auch diese Maßnahmen selbst curricular in Form von Lernfeldern zu konzipieren. Damit wird nicht zuletzt auf den vielfach signalisierten Bedarf an Unterstützung bei der Implementierung curricularer Neuerungen reagiert. Moderne Informationstechniken werden in mehreren Modellversuchen als Werkzeuge genutzt. Darüber hinaus werden diese Techniken in Modellversuchen auch zum Thema der Aus- und Fortbildung gemacht. Dabei geht es nicht nur um ‚Einstiegs-hilfen‘ im Sinne einer ‚IT-Alphabetisierung‘, sondern auch um die Qualifizierung für die Umsetzung virtueller Lehr- und Lernkonzepte. Ein weiterer inhaltlicher Fokus stellt die Gesundheitsförderung dar. Hierbei geht es darum, Lehrpersonen und Lernende für das Thema ‚Gesundheit‘ zu sensibilisieren und dafür die erforderlichen Bedingungen in den Schulen und durch schulübergreifende Kooperationen zu schaffen.

Modellversuche, in denen Anstrengungen unternommen werden, überkommene Verfahrensweisen und Rahmenbedingungen in verschiedenen Bereichen der Schulorganisation und der Kultusadministration zu verändern und neue zu erproben, werden in der vierten Kategorie *institutioneller Rahmen* zusammengeführt. Bei mehreren Modellversuchen wird argumentiert, dass gegenwärtig praktizierte Verfahren der Personalentwicklung im schulischen Bereich verbessert werden sollten, und dass dies erreicht werden könne, indem die Instrumente und die Entscheidungen vermehrt – dezentral – an den Schulen eingesetzt bzw. getroffen würden. Dabei wird zugleich darauf hingewiesen, dass dies eine Reihe von Bedingungen zur Voraussetzung habe, die an den Schulen u.U. erst noch geschaffen werden müssen (z.B. Erstellung eines Schulprofils). Noch einen Schritt weiter wird dort gegangen, wo Schulen als Berufsbildungs- bzw. als Kompetenzzentren konzipiert werden. Kennzeichnend für diese Überlegungen ist, dass Schulen stärker mit dem regionalen Bildungsmarkt vernetzt werden sollen.

Das BLK-Modellversuchsprogramm ‚innovelle-bs‘ umfasst insgesamt 28 Modellversuche. In der nachfolgenden Tabelle wird dokumentiert, welche Bundesländer sich an diesem Programm beteiligen und wie sich die 28 Modellversuche auf die beteiligten Länder verteilen.

Baden-Württemberg	2	Niedersachsen	7
Bayern	1	Nordrhein-Westfalen	–
Berlin	2	Rheinland-Pfalz	1
Brandenburg	1	Saarland	–
Bremen	2	Sachsen	–
Hamburg	5	Sachsen-Anhalt	–
Hessen	3	Schleswig-Holstein	1
Mecklenburg-Vorpommern	1	Thüringen	2

Der Darstellung ist zu entnehmen, dass das Modellversuchsprogramm nicht von allen Bundesländern genutzt wird und auch, dass innerhalb der Gruppe der Teilnehmerländer die Beteiligungsquote stark differiert, wobei zwischen der jeweiligen Anzahl der Modellversuche und der Größe des Landes (bezogen auf die Anzahl der Einwohner) kein Zusammenhang erkennbar ist. Unter Umständen lässt sich im Rahmen der Programmevaluation ermitteln, aufgrund welcher Überlegungen die Entscheidungen über die Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme getroffen worden sind.

### III Modellversuchsprogramme und Modellversuche: Anmerkungen zu Verbesserungspotentialen

An Modellversuchsprogramme und Modellversuche ist die Erwartung geknüpft, dass damit Innovationen im Bildungswesen und/oder deren Implementation initiiert bzw. unterstützt werden. Die Fragen, ob bzw. inwieweit diese Erwartungen durch die realisierten Modellversuche erfüllt worden sind oder im Rahmen des Modellversuchskonzepts als prinzipiell erfüllbar erscheinen, werden in der Literatur nur selten systematisch entwickelt und eine solide empirische Evaluation von Programmen gehört zu den bislang nicht eingelösten Desideraten. Bei diesem Stand der Dinge überrascht es nicht, dass die Erträge von Modellversuchen unterschiedlich eingeschätzt und auch das Konzept uneinheitlich bewertet werden.

Im Folgenden geht es nun nicht darum, die jeweiligen Argumente zu rekonstruieren und zu prüfen, vielmehr werden aufgrund der Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Programm ‚innovelle-bs‘ drei Aspekte skizziert, die u.E. übergreifende Verbesserungspotentiale des Modellversuchskonzepts markieren.

#### (a) Die thematischen Grenzen von Programmen

Als bedeutsames Kennzeichen des Modellversuchskonzepts ließe sich anführen, dass es als ein Bedingungsrahmen verstanden werden kann, innerhalb dessen eine thematisch fokussierte, vorab definierte Facetten abdeckende und über einen ebenso vorab festgelegten Zeitraum laufende kontinuierliche Entwicklungsarbeit realisiert wird. Ein solches Verständnis hätte zur Konsequenz, dass – im Vergleich zur gängigen Praxis – Programme thematisch enger begrenzt, die Facetten des Themas schärfer konturiert und die Aufgaben der potentiellen Modellversuche prägnanter auf die im Programm zu leistende Entwicklungsarbeit hin entworfen werden. Im Unterschied hierzu scheint gegenwärtig das – wohl implizite – Prinzip der Offenheit von Programmen für ein thematisch breites Spektrum an Modellversuchsvorhaben maßgeblich zu sein. Selbstverständlich kann dieses Prinzip argu-

mentativ vertreten werden, wobei allerdings klar herauszustellen wäre, dass dies hieße, in Kauf zu nehmen, dass die faktische Programmzugehörigkeit fallweise arbiträr erscheint, dass programmintern zwischen manchen Modellversuchen lediglich eine lose inhaltliche Verbindung erkennbar ist und dass einige thematische Aspekte mehrfach, andere hingegen überhaupt nicht bearbeitet werden.

Dem könnte ein sukzessiv und systematisch auf Informationsgewinnung orientiertes Konzept für Design Studien (EBNER, 2002) gegenüber gestellt werden, das in Bezug auf die Ausrichtung des Programms mit Entscheidungen u.a. über folgende Optionen verbunden wäre: Sollen Erkenntnisse aus deskriptiven Studien kontextualisiert werden, geht es um die Erprobung der Ergebnisse einer Fallstudie in differenten Situationen, um Replikation zur Prüfung der Stabilität von Effekten, um die präzisierende Ausgestaltung einer Innovation, um die Erprobung von Implementierungsmaßnahmen?

#### (b) Die Textproduktion bei der Antragstellung

Bei der Lektüre der Anträge ist u.a. festzustellen, dass die Textproduktion zwar durch die Gliederungsvorgabe strukturiert wird, die einzelnen Vorgaben jedoch offenbar zu wenig präzise sind, um die ihnen zugeordnete Orientierungsfunktion für die Darstellung der Vorhaben erfüllen zu können. Die nicht hinreichend anleitende Funktion zeigt sich vor allem an der tw. geringen Entsprechung von antragsgemäß geforderten und von den Antragstellern angeführten Angaben, an der zwischen den Anträgen deutlich differierenden Textmenge und nicht zuletzt an der z.T. großen Anzahl umfangreicher Anlagen. In Bezug auf diese Punkte ließe sich durch entsprechende Regeln – in Verbindung mit Sanktionen bei Nichteinhaltung – die Situation von der Steuerungsseite rasch verändern. Hinsichtlich der beiden folgenden Punkte bedarf es u.U. einer erneuten Diskussion über den Status von Modellversuchen und über die Erwartungen, die mit ihnen verbunden sind (s.o.): Zum einen finden sich in den Beschreibungen und Begründungen der Projekte beinahe durchgängig keine Hinweise auf die Verarbeitung von Fachliteratur und zum zweiten bleibt in so gut wie allen Fällen der thematisch einschlägige Modellversuchskontext, d.h. die Prüfung verwertbarer Erträge aus vorangegangenen Entwicklungsarbeiten, ausgespart. Aufgrund dieser Unterlassungen werden Chancen, vorhandenes Wissen zu nutzen, vergeben, ist nicht auszuschließen, dass wenig erfolgreiche Initiativen mit den gleichen Vorzeichen erneut projektiert werden, resultiert aus den Vorhaben kein Beitrag zum sukzessiven Aufbau von Wissen und wird damit insgesamt riskiert, dass sich das Projekt sowohl hinsichtlich Effizienz als auch in Bezug auf Effektivität deutlich suboptimal darstellt. Nicht zuletzt ist anzunehmen, dass diese Umstände auch die Nachhaltigkeit von Modellversuchsergebnissen negativ beeinflussen.

#### (c) Das Konzept der wissenschaftlichen Begleitung

Von Beginn an war die Funktion der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen und die Frage, wie diese Funktion wahrzunehmen sei, Gegenstand von Kontroversen sowohl zwischen den beteiligten Gruppen als auch innerhalb der jeweiligen Gruppen (vgl. dazu den vom Bundesinstitut für Berufsbildung 1978 herausgegebenen Band). Diese Diskussion ist keineswegs abgeschlossen. Die

fortbestehenden Unklarheiten und differenten Konzepten geben immer wieder Anlass zur Erörterung dieser Fragen. Auch die Anträge zum Modellversuchsprogramm innovelle-bs spiegeln sehr unterschiedliche Beteiligungsformen der wissenschaftlichen Begleitungen und aus der Perspektive verschiedenartiger Erwartungen konzipierte Kooperationsbeziehungen zwischen den Projektpartnern: So fungiert die wissenschaftliche Begleitung in der einen Variante als die für die inhaltliche Konzeptualisierung des Vorhabens verantwortliche Instanz – die Praxisseite übernimmt vor allem die Bereitstellung des Erprobungsfelds. In einer anderen Variante wird der Beitrag der wissenschaftlichen Begleitung von den Modellversuchspromotoren primär darin gesehen, fallweise den Beratungs- und Unterstützungsbedarf zu decken. In einer dritten Variante sieht die wissenschaftliche Begleitung ihre Hauptaufgabe in der Evaluation des Modellversuchs. In noch einer weiteren Variante stehen nicht die Entwicklung von Gestaltungsmaßnahmen und deren Erprobung im Mittelpunkt, sondern Forschungsfragen im Kontext deskriptiver Theorien, wobei der Modellversuch als Gelegenheit wahrgenommen wird, die benötigten Daten zu gewinnen. In diesem Problemraum lassen sich die selbst definierten Aufgabenverständnisse der wissenschaftlichen Begleitungen bzw. die ihnen zugeordneten Funktionen lokalisieren. Ebenso wie oben gilt selbstverständlich auch hier, dass diese Bandbreite bei den Aufgabendefinitionen konzeptionell toleriert werden oder sogar erwünscht sein kann, aber gleich wie zuvor gälte es zu prüfen, ob ein solches Konzept eine taugliche Basis für eine effektive Entwicklungsarbeit darstellt.

## Literatur

- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied: Luchterhand.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (1978): Modellversuche – Ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. Arbeitsergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Wirtschafts- und Berufspädagogischen Studienkreises am 28. und 29. September 1976 in Berlin. (= Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 52). Berlin.
- Ebner, H.G. (2002): Überlegungen zur wissenschaftlichen Begleitung in innovelle-Modellversuchen. In: Dokumentation der 1. Fachtagung innovelle-bs. Kiel: IPTS; S. 36-41.
- Pätzold, G.(2001): Perspektiven der Lehrerbildung für berufliche Schulen. In: M. Fischer, G. Heidegger, W. Petersen & G. Spöttl (Hg.): Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf. Bielefeld: Bertelsmann; S. 331-349.
- Pätzold, G., Busian, A., Riemann, H. & Wingels, J. (2002): Strukturen schaffen – Erfahrungen ermöglichen. Adaption von Modellversuchsinnovationen in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schulz, R., Haars, P., Kreuter, A., Kröning, U., Staudte, A. (2003): Innovelle-bs- das derzeit größte bundesweite Innovationsprogramm zur Berufsschullehrerbildung. In: Die berufsbildende Schule 55 (2003), 3, S. 79-84.
- Terhart, E. (1999): Strukturprobleme der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Konfligierende Modernisierungen. Seminar; 3; S. 6-14.

Anschrift der Autoren: Dr. Hermann G. Ebner, Univ.-Prof., Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft I, insbesondere Wirtschaftspädagogik, Universität Mannheim, Schloß Ehrenhof, EO 224, 68161 Mannheim  
 Dr. Günter Pätzold, Univ.-Prof., Lehrstuhl für Berufspädagogik, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, 44221 Dortmund