

Nachhaltige Wirkung von Modellversuchen – eine Follow-up Studie zur Bedeutung von Teamarbeit in der Schulentwicklung

KURZFASSUNG: Die eingeforderte Nachhaltigkeit von Modellversuchen an beruflichen Schulen kann erreicht und nachgewiesen werden. Sowohl geplante als auch nicht intendierte Wirkungen eines Projektes sind auf verschiedenen Ebenen nach Jahren belegbar. Exemplarisch wird dies an einem regionalen Teilprojekt eines ehemaligen BLK-Verbundmodellversuches gezeigt. Der Erhebungszeitpunkt liegt drei Jahre, und damit eine Laufzeitdauer, nach Beendigung des Projektes. Als nachhaltige Wirkung werden hierbei Verstetigungs- und Transfereffekte auf unterschiedlichen Ebenen der Organisationsentwicklung dargestellt und die besondere Rolle der Teamentwicklung als Erfolgsfaktor herausgearbeitet.¹

ABSTRACT: The required sustainability of pilot-projects at vocational schools can be achieved and also proven. Effects – planned and non-intended ones – of a project can be shown on different levels by years. This is shown exemplarily with a particular case of a former BLK pilot-project. The data have been collected three years – thus one runtime – after the project had been completed. Consistency and transfer effects at different levels of the organisation development are presented as sustained effects, and the specific role of teambuilding as a key factor of success has been extracted.

1 Einleitung

Die bildungspolitische Bedeutung von Modellversuchen und ihre Verknüpfung mit der Berufsbildungspraxis sind weitgehend unbestritten. Sie werden als Instrumentarien verstanden, die zur Veränderung von Bildungspraxis eingesetzt werden und gegebenenfalls als mehr oder weniger pragmatische Erkenntnisinstrumente fungieren. (RÜTZEL 2001; NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001; EULER 2005). Die Arbeit von ‚Wissenschaftlichen Begleitungen‘ innerhalb solcher Projekte wird sehr unterschiedlich beurteilt und im Hinblick auf wissenschaftliche Standards und Gütekriterien kontrovers diskutiert (zuletzt SLOANE 2005). Modellversuche zielen primär auf eine Förderung und Entwicklung des Innovationspotentials in der Praxis. Die Spannweite der hierfür erforderlichen Aktivitäten innerhalb der Modellversuchsarbeit reicht dabei von der Unterstützung bei der Erfüllung gesetzlicher Mindestanforderungen über die Vorbereitung und Erprobung bildungspolitischer Initiativen bis hin zur Suche nach didaktischen und organisatorischen Prototypen der Berufsbildungspraxis.

Die Übertragung von Projektergebnissen auf ähnliche Probleme beziehungsweise in andere Bereiche der Berufsbildungspraxis ist ein wesentliches Element der Nachhaltigkeit von Modellversuchen. Diese Ergebnisse können sowohl Produkte als auch Prozesse und Methoden sein, die verdeutlichen, wie Problemlösungen oder Aufgabenstellungen erarbeitet wurden. Des Weiteren sind mögliche Ergebnisse auch in der Theorieentwicklung zu sehen, mit deren Hilfe die Frage beantwortet wird, warum Produkte, Prozesse und Methoden so und nicht anders zu gestaltet sind (FISCHER 2003, 148). Im Sinne des Leitprinzips der Nachhaltigkeit werden im Folgenden die Wirkungen eines Modellversuches der beruflichen Bildung exemplarisch dargestellt,

1 Diese Erhebung ist unter Mitarbeit von SABINE FRISTER durchgeführt worden.

der insbesondere über die Teamentwicklung nachhaltige didaktische Innovationen, regionale Kooperationen und Schulentwicklung erreichen wollte.

2 Wirksamkeit von Modellversuchsergebnissen durch Nachhaltigkeit, Verstetigung und Transfer

Nachhaltigkeit ist gegeben, wenn das in Modellversuchen Erarbeitete über die Laufzeit eines Modellversuchs hinaus Bestand hat, und innerhalb der Trägerorganisation problemadäquate Strukturen aufgebaut worden sind, die eine Weiterentwicklung und permanente Anpassung an sich verändernde Rahmenbedingungen ermöglichen. Etymologisch gesehen beinhaltet der Begriff Nachhaltigkeit das Element ‚nachhalten‘, welches eine gewisse Dauerhaftigkeit impliziert oder aber auch ein ‚Zurückhalten‘ für Notzeiten, und ist damit im Sinne von Erhaltung zu sehen. Nachhaltigkeit als normatives Leitbild wird gesellschafts-, wissenschafts- und bildungspolitisch kontinuierlich diskutiert. Verwendet wird der Begriff hauptsächlich im Zusammenhang mit der Entwicklungshilfe, der Bildung und Erziehung, und der Ökologie. Hier hat er auch seinen Ursprung, da bereits im 19. Jhd. in der Forstwirtschaft über nachhaltiges Wirtschaften diskutiert wurde. Nachhaltigkeit wird also als Leitprinzip einer Vielzahl von Bereichen zugrunde gelegt, auf verschiedenen Ebenen diskutiert und längst im Sinne einer ‚Nachhaltigkeitswissenschaft‘ erforscht. STOCKMANN u. a. (2004) differenzieren zwischen zwei Geltungsebenen des Nachhaltigkeitsbegriffes: Nachhaltigkeit auf der Makroebene, also als normativer Rahmen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, und auf der Mikroebene von Politik, bei der es um die Nachhaltigkeit der Wirkungen von Programmen und Projekten in allen Politikfeldern geht. Diese Sicht beinhaltet eine über nur kurzfristige Lösungen hinausgehende Strategie der Planung und Umsetzung politischer Programme, also die Anforderung einer langfristigen Tragbarkeit. Diese Definition von Nachhaltigkeit, hier im Zusammenhang mit Projekten der Entwicklungszusammenarbeit, bezieht sich sowohl auf das Bewahren der erreichten Ergebnisse als auch auf deren Weiterentwicklung. Nachhaltigkeit ist ein Maß dafür, dass die Projektziele auch nach dem Ende des Projektes vom Projektpartner und/oder der Zielgruppe aufrechterhalten und weiterverfolgt werden (STOCKMANN u. a. 2004). Nachhaltigkeit von Projekten kann unter verschiedenen Gesichtspunkten und Dimensionen betrachtet werden. Eine Dimension unterscheidet zwischen den geschaffenen Strukturen und den davon ausgehenden Wirkungen. Eine zweite Dimension nimmt Bezug auf die Frage, ob diese Strukturen und Wirkungen Ergebnisse eines geplanten oder ungeplanten Prozesses sind. Des Weiteren wird festgestellt, ob diese Ergebnisse zielkonformer Natur sind. Zudem wird untersucht, ob eine organisatorisch leistungsfähige Organisation mit einem entsprechenden Leistungspotential geschaffen werden konnte. Ist dies geschehen, so wird von *interner Nachhaltigkeit* gesprochen. Ist diese Organisation dauerhaft in der Lage in ihrem externen Umfeld Wirkungen zu erzeugen, wird dies als *externe Nachhaltigkeit* bezeichnet.

Instrumente zur Sicherung von Nachhaltigkeit sind dabei idealerweise:

- Effektiv. Sie müssen auf konkrete Zielsetzungen abgestimmt sein und einen Erfolg der Bemühungen zumindest erwarten lassen.
- Kompatibel: Der Instrumenteneinsatz muss mit den jeweiligen rechtlichen, wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen abgestimmt sein.

- Effizient: Es sollte nicht mehr Aufwand betrieben werden, als für die Erreichung des Ziels unbedingt notwendig ist.

Die Menschen und Organisationen, die nachhaltige Wirkungen z.B. von Modellprojekten erreichen wollen, müssen mit den gewählten Instrumenten umgehen können und diese auch als zielführend und sinnvoll anerkennen. Der anzusetzende Maßstab ist die Umsetzung und Bewährung der durch Modellversuche erarbeiteten Praxisinnovationen. Es wird erwartet, dass nicht nur während der Laufzeit etwas erarbeitet wird, worüber dann in Berichten Rechenschaft abgelegt wird; vielmehr soll das Erarbeitete auch über die Laufzeit des Modellversuchs hinaus Bestand haben (FISCHER 2003, 147). Diese Wirkungen können verschiedenster Art sein, das Spektrum reicht von geglückten Inselprojekten bis zur dynamischen Nachhaltigkeit (RÜTZEL 2004). Von Nachhaltigkeit kann also dann gesprochen werden, wenn nach der Laufzeit eines Modellversuchs noch Wirkungen erkennbar sind.

Um die Wirksamkeit von Modellversuchen zu gewährleisten gewinnt eine zunehmende Absicherung der Ergebnisse immer größere Bedeutung. In der Literatur wird diese Absicherung vornehmlich unter den Begriffen *Verstetigung* und *Transfer* diskutiert.

Verstetigung bezeichnet das Fortbestehen, Verwendung und Weiterentwicklung der im Zuge eines Modellversuchs eingeführten Neuerung über den Abschluss eines Modellversuchs hinaus. An einen Modellversuch wird generell der Anspruch erhoben, dass die Beteiligten selbst von ihren erarbeiteten Ergebnissen über die Laufzeit des Modellversuchs hinaus profitieren. Dies wird allgemein als Verstetigung von Modellversuchsergebnissen bezeichnet. Der Begriff der Nachhaltigkeit enthält somit eine Zeitkomponente, also den Bestand und die Dauerhaftigkeit der im Modellversuch entwickelten Innovation. Dies gilt ebenfalls, wenn innerhalb eines Modellversuches entwickelte Produkte und Prozesse von Externen adaptiert und unter dortigen Bedingungen verstetigt werden konnten (BLK 2004, 100). Mangelnde Verstetigung ist demzufolge das Aufgeben der in einem Modellversuch entwickelten Innovationen. Didaktische und schulorganisatorische Neuerungen gehen somit nicht dauerhaft in den Alltag der Praxis ein. Einflussfaktoren auf die Wirkungen von Modellversuchen müssen also möglichst von Beginn des Versuchs an genau betrachtet und analysiert werden um dies zu verhindern (RÜTZEL 2001, 31).

Transfer bezeichnet die Ausstrahlungseffekte von Modellversuchen in andere Bereiche der beruflichen Bildung. Es sollen modellhaft Lösungen für Probleme aus der Berufsbildungspraxis entwickelt werden, welche dann auf nicht unmittelbar beteiligte Institutionen oder Personen mit ähnlichen Problemen angewendet werden können. Diese Übertragbarkeit ist somit auch ein wesentliches Kriterium für die Genehmigung beziehungsweise die Bewertung eines Modellversuchs und zugleich ein sehr hoher Anspruch. Transfer ist die Anwendung und Nutzung „glaubwürdig dokumentierter“ und bewerteter Problemlösungen bzw. Theorien, die in einem spezifischen situativen Kontext entwickelt wurden, auf ähnliche, letztlich jedoch neue Probleme der Berufsbildungspraxis (EULER 2005). Dabei ist entsprechend der Transferadressaten zwischen internem und externem Transfer zu differenzieren. Interner Transfer meint die Übertragung von Ergebnissen innerhalb derjenigen Institutionen, in denen der Modellversuch durchgeführt wurde, also bspw. vom Projektteam auf das Kollegium. Die Übertragung von Ergebnissen auf weitere Institutionen gleicher Art (andere Schulen) oder auf andere Institutionen (Bildungsadministration) wird als externer Transfer bezeichnet. Um erfolgreichen Transfer von Konzepten zu gewährleisten,

müssen diese immer mit den jeweiligen Rahmenbedingungen, Organisationsstrukturen und -kulturen der Transfernehmer verknüpft und als ein neuer Planungsprozess auf Grundlage der im Modellversuch gewonnenen Erkenntnisse gesehen werden.

3 Gegenstand und Erhebungsmethode der Follow-up Studie

Gegenstand der Follow-up Studie ist der BLK Verbundmodellversuch „Differenzierende Lernformen als Beitrag zur Flexibilisierung und Regionalisierung beruflicher Bildung (Diflex)“⁴. Dieser wurde von 1998–2001 in drei Bundesländern an insgesamt 13 beruflichen Schulen durchgeführt. Hauptziel des Teilprojektes in Rheinland-Pfalz war die Entwicklung von Lernmodulen zur Verbreiterung und Qualitätssicherung des regionalen Bildungsangebots. Hierbei standen Zusatzqualifizierung von Berufs- und Fachschülern, die Verzahnung von Aus- und Weiterbildung sowie die Profilentwicklung der Schulen im Vordergrund (NICKLIS 2001). Im Rahmen dieses Teilprojektes beschäftigten sich insgesamt vier berufsbildende Schulen mit der Konzeption, Gestaltung und Erprobung von zusätzlichen Lernangeboten in Form von Modulen. Sie konnten damals auf die zeitgleich eingeführten neuen Stundentafeln der rheinland-pfälzischen Berufsschulverordnung zurückgreifen, die Zusatzqualifikationen im Rahmen von Wahlpflichtfächern der Berufsschule vorsieht, sodass dieses Innovationsprojekt auch Gestaltungsmerkmale eines Umsetzungsversuches aufweist (RAUNER 2002). Die Zielsetzungen des Modellversuches gaben den Schulen einen Entwicklungsrahmen vor und waren darauf abgestimmt, die Eigenverantwortlichkeit und Gestaltungsfähigkeit der beteiligten Schulen zu stärken. Im Hinblick auf diesen Gestaltungsprozess und auf den Gestaltungsrahmen für zusatzqualifizierende Bildungsangebote wurden im Vorfeld Aufgabenstellungen formuliert, welche die Entwicklung der Module erleichtern und eine Übertragbarkeit der Erfahrungen auf andere berufsbildende Schulen möglich machen sollten (ausführlich in: FASSHAUER/BENDIG/GIEBENHAIN/RÜTZEL 2001).

Bezüglich der Entscheidungen, welche Art von Modulen angeboten wurde, kamen drei zentrale Faktoren zum Tragen. Erstens mussten sich die Module auf technologische Entwicklungen und daraus resultierende Qualifikationsanforderungen ausrichten. Zudem mussten die Angebote auf die Bedürfnisse vor Ort und der Region zugeschnitten sein und somit auch regionale Beschäftigungsstrukturen berücksichtigen. Zuletzt mussten die personellen und sachbezogenen Ressourcen der einzelnen Schulen bei der Entscheidung mit einbezogen werden, da es zwischen den beteiligten Schulen starke strukturelle Unterschiede bezüglich der Ausgangsbedingungen gibt. Beteiligtten Schulen waren zwei Bündelschulen mit einem breiten Angebot im ländlichen Einzugsbereich sowie zwei monostrukturierte berufsbildende Schulen, die als Technologiezentren im Metall- und Elektrobereich in zwei verschiedenen Städten angesiedelt sind.

Die vier ehemaligen Projektschulen bildeten jeweils ein schulisches Team. Das Projektmanagement lag bei einer landesweiten Steuerungsgruppe, die von einem Mitarbeiter des Landesinstitutes geleitet wurde. Alle ehemaligen Teams und Mitglieder der Projektleitung konnten in dieser Follow-up Studie mit einbezogen werden.

Ebenen der Befragung

Die Follow-up Studie orientiert sich an vier Wirkungsebenen des Modellversuchs: Produkte, Prozesse, Personen und Organisation.

Produkte sind für Modellversuche eine zentrale Ebene der Auswertung. Im untersuchten Teilprojekt können die entwickelten Zusatzqualifikationen in Form von Modulen sowie entwickelte Materialien als Produkte gelten. Weiterhin können entstandene modulare Strukturen und verlässliche regionale Kooperationen als Produkte bezeichnet werden. Sie umfassen konkret hervorgebrachte Ergebnisse, die sich in der Regel auf die Modellversuchsziele beziehen und im Verlauf des Modellversuchs entwickelt wurden. Da schon die Art des entwickelten Produkts Einfluss auf die Nachhaltigkeit seiner Wirkungen hat, ist für den Fortbestand der Innovation unter anderem von Interesse, ob ein entsprechender Bedarf bzw. Problemdruck vorhanden ist, der den Bestand des Produkts erfordert. Die Gründe für ein Aufgeben der entwickelten Produkte sind vielfältig und reichen von Verdrängung durch andere Prioritäten für die tägliche Arbeit bis hin zu bewussten Entscheidungen, bestimmte Entwicklungen zurück zu nehmen oder nicht weiter zu verfolgen. Durch den regionalen Bezug ergaben sich hinsichtlich der entwickelten Module erhebliche Unterschiede zwischen den beteiligten Schulen. Die Entwicklung der regionalen Arbeitsmarktsituation und Infrastruktur haben erheblichen Einfluss auf die Nachfrage, den Bestand und die Weiterentwicklung der Bildungsprodukte und stellen somit untersuchungsrelevante Faktoren dar.

Prozesse umfassen Arbeits- und Kommunikationsabläufe innerhalb der beteiligten Organisationen. Anhand der Prozesse lässt sich beobachten, wie sich Innovationen entwickelt haben, wer daran beteiligt war und welche formalisierten Abläufe in der Arbeit entstanden sind. Prozesse stellen zugleich ein wichtiges Ergebnis eines Modellversuchs dar. Die Ebene der Prozesse umfasst den Ablauf des Modellversuchs, den Entwicklungsweg der Modellversuchsprodukte sowie die Kommunikationen und Kooperationen der im Modellversuch Beteiligten. Im Hinblick auf die Schulen kann hier zwischen Entscheidungsprozess, Produktentstehungsprozess und Teamentwicklungsprozess unterschieden werden. Die Gestaltung und das Zusammenspiel dieser Prozesse beeinflussen die Qualität und Effizienz in der Modellversuchsarbeit erheblich (GIEBENHAIN 2004, 114).

- Der Entscheidungsprozess befasst sich mit Beschlüssen und Vereinbarungen im Laufe des Modellversuchs. Dies geschieht sowohl in den jeweiligen Teams als auch in der Steuerungsgruppe. Zugleich ist der Entscheidungsprozess ein wesentlicher Bestandteil des Teamentwicklungsprozesses.
- Der Prozess, der letztendlich zur Entstehung und Gestaltung des eigentlichen Produkts führt, wird als Produktentstehungsprozess bezeichnet. Inhaltlich prägend ist die Fachkompetenz der Projektmitarbeiter. Für die Wirksamkeit nach innen und außen sind die sozialen Kompetenzen des Projektteams ausschlaggebend.
- Innerhalb des Teamentwicklungsprozesses ging es im Sinne einer lernenden Organisation darum, eine arbeitsfähige Gruppe für die Bewältigung der schulspezifischen Aufgabenstellung zu schaffen. Problematisch gestaltet sich hierbei die oft auf Einzelkämpfertum begründete Arbeitsweise an Schulen. Die hierdurch hervorgerufene mangelnde Erfahrung mit Teamarbeit schlägt sich oft in einer schwachen Ausprägung von Fähigkeiten zur Gestaltung von Gruppenprozessen nieder. Eine nachhaltige Wirkung von Modellversuchen beruht jedoch zu großen

Teilen auch auf der Fähigkeit der Beteiligten, entsprechende Arbeitsmethoden anzuwenden. Die Ausprägung von Beratungskompetenz, Konfliktfähigkeit und Integrationsfähigkeit der Beteiligten sind hier als wichtige Teilkompetenzen zu nennen.

Die Grenzen der verschiedenen Prozesse sind nicht trennscharf zu ziehen, da sie durch Steuerungs- und Rückkopplungseffekte miteinander verbunden sind und sich gegenseitig bedingen. Auf der Ebene der Steuerungsgruppe des Modellversuchs ist hier zusätzlich der Projektmanagementprozess zu nennen. Er steht neben der inhaltlichen Arbeit im Zentrum des Modellversuchs und beinhaltet die Organisation, die Planung und das Controlling der Arbeit (NICKLIS 2001, 63ff.).

Personen sind in erster Linie die Akteure des Projektes, die Entscheider/innen auf verschiedenen administrativen Ebenen letztlich aber auch die intendierten Nutzer der Ergebnisse. Sie stellen für Veränderungsprozesse eine wesentliche Ressource dar. Organisationale Änderungen stehen in einem engen Bezug zur Einstellung und aktiven Haltung der Akteure. Wenn die Akteure ihr Handeln verändern, können sich auch die organisationalen Routinen ändern. Für den Einzelnen bedeutet dies in erster Linie, den eigenen vorgegebenen Handlungsrahmen zu verlassen und sich auf Veränderungsprozesse einzulassen beziehungsweise diese selbst mitzugestalten. Dies erfordert sowohl eine erhöhte Motivation zur Gestaltung der eigenen Arbeitsumgebung als auch die Fähigkeit, Rückschläge aushalten zu können, die die Veränderungsbemühungen mit sich bringen.

Organisationen als Wirkungsebene des Projektes sind die beteiligten Schulen und das Landesinstitut. Die Schulen waren als Ganzes gefordert, Veränderungen anzunehmen und Wandel zu gestalten. Bedeutsam für diesen Veränderungsprozess waren sowohl die einzelnen an dem Modellversuch beteiligten Lehrer/innen und das Kollegium der Schule als auch das Engagement der Schulleitungen in der Veränderung routinierter Abläufe und Strukturen. Strukturen geben nach außen und innen sichtbar wieder, auf welche Art und Weise eine Organisation funktioniert und nach welchen Regeln und verbindlichen Absprachen gearbeitet wird. Die schulische Organisation ist hiermit also eng verknüpft. Die Entwicklung und Umsetzung von modularen Zusatzangeboten erforderte eine Änderung bestehender Strukturen, zum Beispiel der bestehenden Stundenpläne. Gleichzeitig wurden die Gestaltungs- und Handlungsspielräume der Lehrer/innen größer und die Zusammenarbeit in Teams wichtiger. Komplexere Entwicklungs- und Gestaltungsaufgaben, wie etwa das Erstellen und ‚Vermarkten‘ eines neuen Bildungsangebots, erfordern ein verändertes professionelles Zusammenspiel bei den Prozessen und Abläufen innerhalb der Schule (BADER/SLOANE 2002).

Das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsinstrument in der Follow-up Studie

Nachhaltige Wirkungen eines Modellversuchs lassen sich in erster Linie dort feststellen, wo vor Ort Innovationen entwickelt wurden und konkrete Lern- und Veränderungsprozesse durch diese Gestaltungsaufgabe in Gang gesetzt wurden. Aus diesem Grund wurde eine qualitative Befragung der ehemaligen Modellversuchsakteure an den vier beteiligten Schulen in Rheinland-Pfalz durchgeführt. Ziel der Befragung war es, mögliche noch verbliebene Wirkungen und Ergebnisse des Modellversuchs auf den Ebenen der Produkte, der Prozesse, der einzelnen Akteure und der Schule

als Organisation zu analysieren. Aus Ressourcengründen konzentrierte sich die Befragung an den Schulen auf die ehemaligen Mitglieder der Projektteams. Auf der Ebene der ehemaligen Projektleitung des Modellversuchs und der Bildungsadministration des Bundeslandes wurde mit einzelnen Experteninterviews ein weiterer Zugang erschlossen.

Der Schwerpunkt der Untersuchung lag auf den Selbsteinschätzungen der ehemaligen Projektteams der Schulen. Dem entspricht die Auswahl des Gruppendiskussionsverfahrens als Erhebungsinstrument, da dieses zur Befragung im Rahmen von Gruppensituationen als besonders geeignet angesehen wurde. Im Gruppendiskussionsverfahren soll sich innerhalb der Gruppen durch gemeinsames Erzählen, Erinnern und wechselseitige Ergänzungen eine Rekonstruktion des Themas im Gespräch entwickeln. Es geht beim Gruppendiskussionsverfahren also nicht nur um den Austausch von Argumenten in der Entscheidungsfindung für eine Aufgabenstellung. Die Methode orientiert sich eher am Modell eines kollegialen Dialoges. Methodologisch gesehen gibt es eine wichtige Differenz zum Verfahren der Gruppeninterviews, bei denen die Gruppe als solche nicht Gegenstand der Befragung ist und keine Relevanz besitzt (LOOS/SCHÄFFER 2001, 12ff.). Genau dies soll das Gruppendiskussionsverfahren aber leisten, um die Follow-up Studie kompatibel zur ausführlichen Evaluation der Teamarbeit während der Projektlaufzeit zu machen (FASSHAUER 2001).

Ziel der Gruppendiskussion war es, in einer offenen, durch wenige Leitfragen initiierten Gesprächssituation zu ergründen, ob drei Jahre nach Ende der Laufzeit des Modellversuchs noch Wirkungen auf verschiedenen Ebenen für die ehemaligen Modellversuchsakteure wahrnehmbar sind. Gegenstand der Diskussion waren auch Wirkungen, die innerhalb des Dreijahres-Zeitraums auftraten, zum Zeitpunkt der Diskussion jedoch möglicherweise nicht mehr zu beobachten sind. Aufgrund der zeitlichen Distanz zum Ende des Modellversuchs ist ein Gespräch mit Anwesenden durch die Möglichkeit zu konkreten Nachfragen und gemeinsamer dialogischen Rekonstruktion von Ereignissen besser geeignet als IT-basierte Verfahren wie Telefonkonferenzen, Internetforen, Chats oder Fragebogen.

4 Auswertung der Befragungen

Die Dokumentationen der Gruppendiskussionen und Experteninterviews (Tonbandmitschnitte, Metaplankarten, zusätzliche Gedächtnisprotokolle der Interviewerin) wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING unterzogen. Die daraus entwickelten zusammenfassenden Texte wurden im Sinne einer kommunikativen Validierung an die Teilnehmer/innen mit der Aufforderung zur Stellungnahme übermittelt. Daran schließt sich die Auswertung der Befragungen an, die sowohl ebenen- als auch schulspezifisch erfolgte.

4.1 Schulspezifische Auswertung

Die schulspezifische Auswertung wird hier auf die beiden Schulen Technik A und Technik B fokussiert. Beide sind sich in ihrer Profilierung als ‚traditionelle‘, monostrukturierte Schulen (allerdings unterschiedlicher) technischer Fachrichtung in

Analyseraster/ Beteiligte Schulen	Produkte	Prozesse	Personen	Organisation
BBS „Kreisberufsschule“ a Team 1				
BBS Technik A Team 2				
BBS „Kreisberufsschule“ b Team 3				
BBS Technik B Team 4				

Übersicht-1: Auswertungsraster (Anonymisierung der Schulen wie in Fasshauer 2001)

städtischen Umfeldern relativ ähnlich. Aus der formativen Evaluation der Teamarbeit ergaben sich deutliche Unterschiede im Niveau der Teamentwicklung und Projektintegration in die jeweilige Schulentwicklung (FASSHAUER 2001).

BBS Technik-A (Team 2)

- **Produkte:** An der berufsbildenden Schule Technik A wurden vier Module entwickelt. Diese sind mittlerweile, auch bezüglich ihrer Struktur, voll in den Fachschulunterricht integriert und wurden seit ihrer Entwicklung kontinuierlich angeboten. Die Module wurden während dieser Zeit sowohl inhaltlich als auch methodisch-didaktisch weiterentwickelt und angepasst. Es werden an der Schule auch weitere Module im Rahmen von Zusatzqualifikationen angeboten, die zum Teil nicht selbst entwickelt wurden. Das Angebot an Wahlfächern wird innerhalb der Schule ständig ausgebaut. Regionale Kontakte und Kooperationen der Schule, die bereits vor dem Modellversuch entstanden, wurden durch das Projekt intensiviert und bis heute aufrechterhalten. Im Rahmen der Entwicklung von Wahlpflichtfächern und Zusatzqualifikationen habe es Absprachen mit Betrieben der Region gegeben.
- **Prozesse:** Der Modellversuch habe nur marginale Lern- bzw. Veränderungsprozesse an der Schule in Gang gesetzt. Es wurde allerdings erreicht, dass eine schnelle und flexible Übertragung von Erfahrungen und Arbeitskraft in die Entwicklung entsprechender Bildungsangebote an der Schule möglich geworden sei. Die Erfahrungen könnten bei Bedarf jederzeit sowohl personell als auch organisatorisch aktiviert werden, Konzepte und Dokumentationen liegen vor. Der Aufbau von neuen Strukturen innerhalb des Kollegiums wurde weder geplant noch gewollt und wurde in der Laufzeit auch nicht erreicht. Als problematisch für eine kontinuierliche Weiterarbeit wurde der Wechsel aller beteiligten Abteilungsleitungen genannt. Im Kollegium sei der Modellversuch immer noch ein Begriff, die entwickelten Module zumindest der Hälfte des Kollegiums als solche bekannt.

- *Personen:* Persönlich verknüpfen die ehemaligen Teammitglieder mit der Arbeit in Diflex sowohl die als positiv zu sehende persönliche Herausforderung schulischer Entwicklungsarbeit, die Selbstwahrnehmung der eigenen Person als Vertreter beziehungsweise Betriebszugehöriger der eigenen Schule. Auch hat sich ein Bild von Schule als Unternehmen ansatzweise entwickelt. Die Arbeit sei insofern lehrreich gewesen, als erkannt wurde, dass sich Schule als im Hinblick auf vermehrte Konkurrenzsituationen nach innen und außen öffnen müsse. Dies wirke sich auch auf die heutige Arbeit aus. Aktuell arbeiten einzelne Mitglieder der Gruppe in Projekten und Modellversuchen mit. Persönlich habe die Teamarbeit keine neuen Erfahrungen oder Entwicklungen gebracht.
- *Organisation:* Es wurde eine intensivere Auseinandersetzung mit der eigenen Organisation gefördert. Schule werde nun auch im Zusammenhang mit den regionalen Partnern eher als komplexes System gesehen und verstanden. Der Modellversuch stelle vor diesem Hintergrund im Bereich der Schulentwicklung eine Hilfe für konkrete Tätigkeiten dar. Insgesamt habe Diflex durch die günstige zeitliche Lage in Bezug auf die Neuordnung der Berufe und die Modularisierung der Fachschulen und Implementierung von Lernfeldern einen geeigneten Organisationsrahmen für Flexibilisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen geschaffen und diese somit beschleunigt. Im Hinblick auf die Verstetigung von Modellversuchsergebnissen wurden von den Befragten an der Schule vor allem der Weiterbestand der entwickelten Module gesehen, in Bezug auf die Nachhaltigkeit von Diflex wurde die durch den Modellversuch gewonnene organisatorische Reaktionsfähigkeit der Schule genannt. Ein Transfer innerhalb der Schule und nach außen wurde nicht gesehen.

BBS Technik-B (Team-4)

- *Produkte:* An der Schule wurden im Rahmen des Modellversuchs drei Zusatzqualifizierende Module entwickelt. Eines wird noch in seiner ursprünglichen Form durchgeführt und wegen steigender Nachfrage zz. doppelt angeboten. Das für die modularen Zusatzqualifikationen entwickelte kompetenzorientierte Zertifizierungssystem wird innerhalb dieses Moduls weiterhin genutzt, ist jedoch nicht auf andere Lernangebote übertragen worden. Die anderen Module werden nicht mehr angeboten. Vor allem die Neuordnung der Elektroberufe und die Umstellung auf Lernfelder hat die Modul Inhalte in den nun regulären Lehrplan überführt und die Module selbst gewissermaßen überflüssig gemacht. Diese Umstellung und die veränderten Lehrpläne wurden von den ehemaligen Teammitgliedern auch als Grund dafür genannt, dass die Themen Zusatzqualifikation und Modularisierung schon kurz nach Auslaufen von Diflex kaum noch diskutiert wurden. Regionale Kontakte und Kooperationen, die in der Arbeit mit Diflex genutzt wurden, haben weiterhin Bestand.
- *Prozesse:* In Bezug auf die durch den Modellversuch angestoßenen Lern- und Veränderungsprozesse wurden vor allem verstärkte Teamarbeit an der Schule sowie vermehrtes interne und externe Kooperationen genannt. Durch Diflex sei ein Prozess an der Schule in Gang gesetzt worden, durch den sowohl bei den Akteuren als auch im Kollegium Motivation zum Gestalten von Schule und Unterricht bis heute gewonnen wurde. Dies sei auf die Optimierung der Arbeitsbedingungen und auf die starke Ausstrahlung des Diflex-Teams in das Kollegium

zurückzuführen. Nicht an Diflex beteiligte schreiben diese Entwicklung allerdings nicht bewusst dem Projekt zu. Bereits laufende Schulentwicklungsprozesse seien durch Diflex verstärkt und in ihrer Wechselwirkung verstetigt worden.

- *Personen:* Die persönliche und berufliche Weiterentwicklung wurde als sehr stark mit Diflex verknüpft gesehen. Hier wurden vor allem die Erfahrungen in der Teamarbeit genannt, die eine Möglichkeit bot, die eigenen Kompetenzen stärker wahrzunehmen und einbringen zu können, auch die Erfahrung, an eigene Grenzen zu stoßen. Ebenfalls wurden der Austausch mit Kollegen, Zuwachs an emotionaler Kompetenz und eine veränderte Wahrnehmung der Kolleg/inn/en genannt. Die eigene Arbeitszufriedenheit sei durch Diflex merklich gestiegen und seitdem immer noch hoch. Das Diflex-Team arbeitet bis heute in einzelnen Projekten zumindest teilweise zusammen und steht auch bei Problemen und anderen Aufgaben in ständigem Kontakt. Der Teamentwicklungsprozess in Diflex sei durch die sehr offenen Gestaltungsspielräume des Modellversuchs oft auch schwierig gewesen. Dies habe letztlich zu einem Kompetenzzuwachs beigetragen.
- *Organisation:* Generell wurde von den ehemaligen Akteuren geäußert, dass Diflex an der Schule in jeglicher Hinsicht auf fruchtbaren Boden gefallen sei. Die Ergebnisse des Modellversuchs haben sich nach Ansicht der Beteiligten sowohl hinsichtlich der erarbeiteten Module als auch hinsichtlich der in Gang gesetzten Teamentwicklungsprozesse verstetigt. Ein Transfer von Ergebnissen in das Kollegium und an andere Schulen ist zu beobachten. Nachhaltig habe Diflex insofern gewirkt, als dass die Schule als Organisation besser flexibel und zeitnah auf Herausforderungen reagieren könne.

4.2 Ebenenspezifische Auswertung

Produkte: Die Nachhaltigkeit der entwickelten Module ergibt drei Jahre nach Ende des Modellversuchs insgesamt ein sehr differenziertes Bild. An einer der befragten Schulen bestehen alle innerhalb des Modellversuchs entwickelten Module noch und werden auch angeboten. An zwei der Schulen wird nur noch ein Teil der entwickelten Module angeboten; an einer der Schulen wurde das Angebot der Module ganz eingestellt. Als Gründe für eine Einstellung von Modulen ist unter anderem deren Konzeption zu nennen: Wurden die Module von Anfang an konzeptionell in das Wahlpflichtfachangebot der Berufsschulverordnung integriert, ist ein kontinuierliches Angebot wahrscheinlicher. Weitere Gründe sind in der mangelnden Nachfrage in Folge organisationsbedingter Umstrukturierungen und stärkere Konzentration von Schüler/inne/n auf Stützfächer parallel zum regulären Unterricht zu sehen. Durchgängig angebotene Module wurden kontinuierlich an neue Entwicklungen angepasst und weiterentwickelt. Wurden Module außerhalb des durch die Berufsschulverordnung vorgegebenen Rahmens auch gleichzeitig für externe Teilnehmer und Teilnehmer anderer Bildungsgänge geöffnet, gestaltete sich eine Weiterführung eher schwierig. Zugleich ist in gewisser Weise der Erfolg des Projektes als hemmend für den Weiterbestand der Module zu sehen: durch Lernfelder sind Inhalte und didaktische Konzeptionen, die erstmals für die Module im Projekt entwickelt wurden, in den Lehrplan übernommen worden. Somit ist ein modulares Angebot in dieser Richtung nicht mehr notwendig gewesen und bei der Entwicklung der Lernfelder konnte auf die bereits gemachten Erfahrungen zurückgegriffen werden.

BBS „Technik-A“ Team-2 • EIB (Grund- und Aufbaukurse) • NC-Programmierung • Zeichnungserstellung (CAD) Beschreibung des Teams • Überwiegend fachliche Motivation • Starke Zielorientierung • Sehr wenig Reflexion des Gruppenprozesses • Relativ geringe persönliche Zufriedenheit der Akteure • Unterdurchschnittliche Einschätzung der Möglichkeit zur Kritik im Team • Arbeitsklima ist weniger kreativ	BBS „Technik-B“ Team-4 • Antriebstechnik • Automatisierungstechnik • Arbeitsschutz Beschreibung des Teams • Wertschätzender Umgang miteinander trotz großer Unterschiede der Persönlichkeiten, Berufserfahrungen, Fachkulturen und im Dienstalter • Nutzt die individuellen Stärken und Erfahrungen der Akteure • Starke Zielorientierung und starke Prozessorientierung • Die Bedeutung emotionaler Anteile wird für das professionelle Handeln (sehr) hoch eingeschätzt • Emotionale Kompetenz wird reflektiert und z.T. in didaktisch-methodische Konzepte integriert • Hohe Zufriedenheit und Spaß an der Teamarbeit
---	---

Übersicht-2: Entwickelte Module und Kurzbeschreibung der Projektteams an beiden Modellversuchsschulen mit Schwerpunkt Technik (ausführlich in Fasshauer 2001)

BBS „Technik-A“ Team-2 Produkte: Module werden seit der Einführung kontinuierlich angeboten, sind z.T. in Fachschule integriert Prozesse: Keine erneute Teamarbeit Keine Veränderungen in den Arbeitsweisen der Kollegen (Strukturen) Personen: Intensivere Auseinandersetzung mit der eigenen Organisation Motivation zur Gestaltung von Schule auf gutem Niveau unverändert Organisation: Nur marginale Veränderungsprozesse Keine neuen, zusätzlichen regionalen Kooperationen	BBS „Technik-B“ Team-4 Produkte: Ursprüngliche Module nicht mehr angeboten Modularisierung der Berufsfachschule Prozesse: Vermehrt Teamarbeit im Kollegium Personen: Persönliche und berufliche Weiterentwicklung Motivation zur Gestaltung von Schule ist gestiegen Erweiterung des Horizonts durch Kooperation mit externen Partnern Organisation: Aufbau neuer und Ausbau bestehender Kooperationen Positive Außenwirkung der Schule in die Region Schule kann schneller und flexibler auf sich ändernde Anforderungen reagieren
---	---

Übersicht-3: Ergebnisse der Follow-up Studie an beiden Modellversuchsschulen mit Schwerpunkt Technik

Eine nicht zu unterschätzende Wirkung hat das Projekt auf der Ebene der Bildungsadministration zu verzeichnen: Die landesweit umgesetzte Modularisierung der Berufsfachschulen ist nicht zuletzt auf Grund der positiven Ergebnisse des Modellversuches und der darin gezeigten Fähigkeit von Schulen zur Umsetzung modularisierter Bildungsangebote zurückzuführen.

Prozesse: Mit Projekten sollen insgesamt Aufgaben der Organisation Schule bewältigt und/oder erprobt werden, die im Rahmen der regulären Arbeitsprozesse nicht zu leisten sind. Dafür werden nicht nur spezifische Aufträge an Projektteams vergeben, sondern ebenfalls ein konkreter Beginn und in der Regel auch ein festes Ende dieser Zusammenarbeit definiert. Dies bedeutet auch, dass einzelne Mitglieder der Teams zwar in neuen Projekten, Modellversuchen oder auch in weiter bestehenden Modulen wieder zusammengearbeitet haben, die kompletten Teams in der ursprünglichen Form jedoch nicht wieder zusammengekommen sind. Bezüglich der nachhaltigen Veränderungen von Arbeits-, Entscheidungs- und Kommunikationsprozessen in den Projektschulen sind große Unterschiede festzustellen. Die an allen Schulen konstatierten Veränderungen werden nur bedingt als direkte Wirkungen dem Modellversuch zugeschrieben und eher auf generelle Entwicklungen des Schulklimas zurückgeführt. An zwei Schulen wurde jedoch eine Verstärkung der Teamarbeit beobachtet, die durch den Modellversuch angestoßen worden sei. An einer Schule wurde angegeben, dass durch die starke Ausstrahlung des Projektteams und die Optimierung der Arbeitsbedingungen durch den Modellversuch ein verstärktes Zusammenarbeiten und eine verbesserte Kooperation im Kollegium auch heute noch zu beobachten sei. Die Kollegien als solche bringen dies zum Teil noch heute direkt mit den Wirkungen des Projektes in Verbindung. Dies gilt für Kollegien, die in konkrete Aktionen des Modellversuchs eingebunden waren. Die Befragten an allen Schulen dieser Follow-up Studie sehen die erfolgten Veränderungsprozessen an den Schulen auch drei Jahre nach Ende der Laufzeit immer noch positiv.

Personen: Bezüglich der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung wurde der Modellversuch von den Akteuren positiv gesehen. Die meisten der ehemals Beteiligten verknüpfen mit der Arbeit in Diflex einen persönlichen Erfahrungszuwachs bei sich selbst und in Fremdeinschätzung auch bei den Teamkollegen. Hier wurden unter anderem Erfahrungen und größere Wertschätzung von Teamarbeit sowie verstärkte Motivation durch eine verbesserte Schüler-Lehrer-Zusammenarbeit in den Modulen genannt. Auch eine veränderte Sicht der eigenen Person als Teil und Repräsentant der eigenen Schule sowie die neue Perspektive auf Schule als unternehmerisch handelnder „Bildungsanbieter“ sind nachhaltige Wirkungen auf die persönliche und berufliche Weiterentwicklung. Die Erfahrungen im Projekt wurden von den Befragten durchgängig als auch heute noch relevant beschrieben. Die Steigerung der persönlichen Arbeitszufriedenheit und eine gestiegene Motivation zur Gestaltung von Schule wurden von einer Mehrheit der ehemaligen Akteure konkret auf die Arbeit im Modellversuch zurückgeführt. Andere nannten hierfür allgemein ein positives Schulklima als Ursache. Der ehemalige Projektleiter sieht auf der Ebene der Personen jedoch klar nachhaltige Wirkungen des Modellversuches. Die Veränderung der Arbeitssituation, in der sowohl Gestaltungskompetenzen als auch Eigen- und Teamverantwortung gefordert waren, habe zu einer bis heute deutlich höheren Arbeitsmotivation und Kompetenz geführt.

Organisation: Die Öffnung der Schulen nach außen wurde nach Angaben der Befragten durch die Teilnahme der Schulen am Modellversuch unterstützt. Generell

wurde aber angegeben, dass die meisten in Diflex genutzten regionalen Kontakte und Kooperationen in der Regel schon vor Beginn des Modellversuchs aufgebaut worden seien. In zwei Schulen wurde klar betont, dass sich diese Zusammenarbeit während der Laufzeit des Modellversuchs verfestigt, vertieft und bis heute nachhaltig entwickelt hat. An einem Standort konnte von den Befragten keine Verstärkung oder Neuentwicklung von Kontakten und Kooperationen festgestellt werden. An zwei Schulen wurden die durch Diflex hervorgerufenen Außenwirkungen als sehr positiv eingeschätzt. Hier wurden durch Diflex entweder neue Kooperationen mit Betrieben in der Region aufgebaut oder es wurde eine verstärkte Nachfrage von interessierten Arbeitnehmern in der Region hervorgerufen. Eine positive Entwicklung des Schulprofils durch die Öffnung nach außen und den Einstieg in den regionalen Weiterbildungsmarkt wurde an einer Schule beobachtet. An allen Schulen wurde angegeben, dass die in Diflex genutzten Kooperationen auch heute noch Bestand haben. In Bezug auf die organisationale Veränderung der Schulen durch den Modellversuch wurde von den ehemaligen Akteuren vor allem geäußert, dass durch Diflex Strukturen geschaffen worden seien, die es der Schule ermöglichen, schnell und flexibel auf Anforderungen wie die Entwicklung modularer Bildungsangebote zu reagieren. Diese Erfahrungen seien in der Regel jederzeit aktivierbar. Des Weiteren wurde an einem Standort angegeben, dass sich die Schule durch Diflex in Bezug auf modular organisierte Bildungsangebote geöffnet habe und diesbezügliche Hemmschwellen abgebaut worden seien. Auch die Entwicklung von Standards in Bezug auf die Vergleichbarkeit und Zertifizierung von Angeboten durch Diflex wurde an einer Schule als maßgeblich für das schulische Qualitätsmanagement genannt. An einem Standort wurden organisationale Veränderungen der Schule von den Befragten jedoch als eher marginal eingeschätzt.

Im Modellversuch hat sich aus Sicht der ehemaligen Projektleitung vor allem der nicht intendierte Aspekt der flexiblen Organisation von Unterricht als Schwerpunkt herausgebildet. Somit konnte gleich an mehreren Standorten mit unterschiedlichen Voraussetzungen gezeigt werden, dass eine solche Flexibilisierung der Organisation möglich ist. Der mangelnde externe Transfer der organisatorischen Erfahrungen von Diflex an andere Schulen sei eher auf mangelnde Beratung und mangelndes Controlling sowie zu wenig Nachdruck von Seiten der Führung zurückzuführen. Auch die mengenmäßige Überladung und immer kürzere zeitliche Abfolge von Neuerungen, die Schulen umzusetzen haben wirkten sich kontraproduktiv auf den Transfer von Innovationen bzw. deren Nachhaltigkeit aus. Veränderungsprozesse benötigen Zeit, um abzulaufen und sich zu setzen. Dies hat sich in Diflex bestätigt; da nachhaltige Veränderungsprozesse nur an zwei Schulen zu beobachten sind. Abschließend könne bei einem Vergleich der Wirkungen von Diflex mit anderen Modellversuchen in Rheinland-Pfalz dieser jedoch als einer der nachhaltigeren Modellversuche eingeordnet werden.

Die Ergebnisse von Diflex werden aus Sicht der Bildungsadministration insgesamt als sehr positiv eingeschätzt und haben für das Land nachhaltige Wirkungen hervorgebracht. Schon während des Modellversuchs habe sich abgezeichnet, dass es möglich sei, organisatorische Veränderungen an den Schulen zu erreichen, die auf alle Schulen des Landes übertragbar seien. Entscheidend für diese Übertragbarkeit und die Effektivität von Diflex sei hierbei die Änderung der rheinland-pfälzischen Berufsschulverordnung mit der Einführung von Wahlpflichtfächern gewesen, die parallel zum Modellversuch durchgeführt worden sei. Den beteiligten Schulen konnte durch Diflex die Möglichkeit gegeben werden, diese Wahlpflichtangebote

organisatorisch zu realisieren. Durch diese intensive Erprobung mit positivem Ergebnis habe das Land die Sicherheit gewonnen, das Wahlpflichtangebot in der Landesverordnung festzuschreiben. Der externe Transfer der Ergebnisse im Sinne einer Übertragung der entwickelten Unterrichtsorganisation wird landesweit auf siebenzig bis achtzig Prozent der Schulen geschätzt. Diflex habe gezeigt, dass organisatorische Lösungen des Wahlpflichtangebotes möglich seien und funktionieren. Damit sind sowohl Hemmschwellen an den Schulen abgebaut als auch im Projekt erarbeitete Lösungen als Grundlage genutzt und die Entscheidung des Landes für das Strukturkonzept positiv beeinflusst worden. Insofern kann klar von nachhaltigen Wirkungen des Modellversuchs gesprochen werden, der auch heute noch landesweit im Gespräch und an allen Schulen bekannt ist.

5 Fazit

Nachhaltige Wirkungen des Modellversuches Diflex sind im Teilprojekt Rheinland-Pfalz in der Mehrheit der beteiligten Schulen nachweisbar. Externe Transferwirkungen des Projektes auf andere berufliche Schulen und auf die Gestaltung von Struktur verändernden Maßnahmen auf der Ebene der Bildungsadministration können belegt werden. Trotz gleicher rechtlicher Rahmenbedingungen und sehr ähnlichen Strukturen und Ressourcen differiert die Nachhaltigkeit des Projektes an den ehemaligen Standorten erheblich. Besonders deutlich sind die Wirkungen im Sinne einer „lernenden Organisation“ an der Projektschule mit der intensivsten und sozial kompetentesten Teamarbeit. Diese äußert sich in der Ausstrahlungskraft in das Kollegium (Vorbildwirkung), in der internen Diskussionskultur zur Realisierung der „besten“ Ideen und in einem hohen Maß an persönlicher Veränderungsbereitschaft.

Im Fallbeispiel konnten insgesamt sowohl *interne* als auch *externe Nachhaltigkeit* erreicht werden, auch wenn im Einzelnen Unterschiede in der erreichten Verstetigung und Transferwirkung zu konstatieren sind. Bei den Schulen als Trägerorganisationen sind problemadäquate Strukturen aufgebaut wurden, die zielkonforme Wirkungen ermöglicht haben, die nicht durch ungeplante negative Effekte wieder aufgehoben wurden. Vor allem bei den Projektschulen mit intensiven Teamentwicklungsprozessen konnte die Problemlösungskapazität der Organisation in einer Weise gesteigert werden, dass eine permanente Anpassung an sich verändernde Rahmenbedingungen stattfindet. Externe Nachhaltigkeit wurde erreicht, da Wirkungen auf Ebene der Bildungsadministration erzielt werden konnten, die über die Ziele des ursprünglichen Modellversuchs hinausgehen (Multiplikatorenwirkung) und der Modellversuch bzw. einzelne Elemente als beispielhaft für andere Projekte (Modellwirkung) dienen kann. Dies gilt beispielsweise im Hinblick auf landesweite modularisierte Konzepte der Berufsfachschule, die vor dem Hintergrund der positiven Erfahrungen des Projektes Diflex umgesetzt werden.

Ausschlaggebend für diese nachhaltigen Wirkungen sind nicht zuletzt die Modellversuchsbedingungen an den Schulen. Diese haben unter Realbedingungen, d. h. fast ohne zusätzliche Ressourcen das Projekt bewältigt. Dadurch wurden pragmatische Lösungen in einem Rahmen entwickelt, der grundsätzlich für intendierte Nutzer und Transfernehmer ebenfalls vorhanden ist, und damit die Fortführung von Innovationen auch über den Modellversuchszeitraum hinweg erleichtert. Dies kann als ein Plädoyer für die Investition in aufwändige und teilweise schwierige Teamentwicklung bereits in der Konzeption von Innovations- und Umsetzungspro-

jekten gelesen werden. Die Anzahl der nur wenigen systematischen Einzelfallstudien (NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001) wäre allerdings zumindest für einen kurzen Zeitraum zu erhöhen, um auf diesem Wege Nachhaltigkeitsstandards für die Konzeption und Durchführung von Modellprojekten gewinnen zu können. Kompetente Teamentwicklung gehört zu diesen Standards sicherlich dazu.

Literatur

- Bader, R./Sloane P.F.E. (Hg.) (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Entwicklung. Beiträge aus den Modellversuchsverbünden NELE & SELUBA. Paderborn. Eusl-Verlag
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (2004): Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Abschlussbericht des Programmrägers zum BLK-Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Bd. 113. Bonn
- Euler, D. (2005): Transfer von Modell Versuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 101., S. 43–57
- Faßhauer, U. (2001): Emotionale Leistungsfähigkeit im Kontext beruflicher Bildung. Subjektorientierte Aspekte der Qualität von Teamarbeit an beruflichen Schulen Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag
- Faßhauer, U./Bendig, B./Giebenhain, D./Rützel, J. (Hg.) (2001): Beweglichkeit ohne Beliebigkeit. Modularisierung und Schulentwicklung in der beruflichen Bildung. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag
- Fischer, M. (2003): Qualitätssicherung bei Modellversuchen in der beruflichen Bildung: Transfer und Nachhaltigkeit. In: Zöller, A./Gerts, P. (Hrsg.): Qualität sichern und steigern. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag, S. 147–166
- Giebenhain, D. (2004): Organisationsentwicklung berufsbildender Schulen durch Prozessbegleitung – ein Beitrag zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Berlin (Verlag pro Business)
- Loos, P./Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren – Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske und Budrich
- Nicklis, H. (2001): Systemische Schulentwicklung – Stolpersteine und Minimumfaktoren. In: Faßhauer u.a. (Hg.): a.a.O., S. 151–167
- Nickolaus, R./Schnurpel, U. (2001): Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung. 2 Bde. (Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn
- Rauner, F. (2002): Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse. ITB Forschungsberichte 03/2002. Universität Bremen
- Rützel, J. (2001): Difflex – ein Modellversuch der neuen Generation. In: Faßhauer u.a. (Hg.): a.a.O., S. 20–41
- Rützel, J. (2004): Nachhaltigkeit von Modellversuchen. Vortrag bei der Abschlussveranstaltung des BLK Projektes „Lehrerfortbildung als Dienstleistungs- und Wissensmanagement (Lediwi)“
- Sloane, P.F.E. (2005): Wissenschaftliche Begleitforschung – zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. In: ZBW, 101. Bd., S. 321–348
- Stockmann, R./Kevenhörster, P./Caspari, A. (2004): Das Schweigen des Parlaments. Die vergessene Frage der Nachhaltigkeit deutscher Entwicklungszusammenarbeit. www.bpb.de/publikationen/6518R8,0,0,Das_Schweigen_des_Parlaments.html (02.09.05)

Anschrift des Autors: Dr. Uwe Faßhauer, Vertretungsprofessor für Berufspädagogik, PH Schwäbisch Gmünd, Oberbetringer Str. 200, 73525 Schwäbisch Gmünd, uwe.fasshauer@ph-gmuend.de