

Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse (Teil 1)

KURZFASSUNG: Die Antworten der Modellversuchsforschung auf die Frage nach den Transferwirkungen von Modellversuchen in der beruflichen Bildung werden den Ausschlag dafür geben, ob, in welchem Umfang und in welcher Form dieses Innovationsinstrument zukünftig zum Bestand der etablierten Forschungs- und Entwicklungsprogramme gehören wird. Ausgehend von einer quasi-experimentellen Modellversuchsdefinition der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1971) haben sich in drei Jahrzehnten Modellversuchspraxis unterschiedliche Formen von Modellversuchen herausgebildet, die sich mehr oder weniger weit von der ursprünglichen Funktionsbestimmung der BLK entfernt haben. Entsprechend unterschiedlich fallen die zu transferierenden Ergebnisse und die Anforderungen an die Transfermethoden aus. Der Beitrag stellt den Versuch einer Annäherung an ein differenziertes Transferverständnis dar.

ABSTRACT: When it comes to the future role of using pilot projects as an instrument in research and development programmes, the centre of attention will shift towards analysing how the results of those projects' have been further disseminated and implemented. The »Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung« initiated those types of projects in 1971. In the beginning their design was rather experimental. During the last three decades, however, very different types of pilot projects have evolved. Some of them have come a long way from their initial objectives. Accordingly, the results due to be disseminated and implemented as well as the standards and requirements for the related knowledge transfer and exchange vary considerable. This paper seeks to establish a more differentiated understanding how the broad range of results have been disseminated and put into practice in order to enrich the debate about pilot projects in vocational education and training.

Die Projektgruppe „Innovation im Bildungswesen der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung“ hat am 21.06.2001 in einem Sachverständigengespräch mit Programmträgern das Thema „Transfer von Modellversuchen innerhalb von Programmen“ diskutiert (BLK 2001). Das aktuelle bildungspolitische Interesse an der Erhöhung der Transferwirkungen von Modellversuchen ist offenbar Ausdruck von Unsicherheiten über die Leistungsfähigkeit dieses Innovationsinstrumentariums der Bildungspolitik und der Bildungsplanung. JÜRGEN SCHLEGEL, Generalsekretär der BLK, erinnerte daran, „[...] dass es BLK-Modellversuche nur deshalb und nur so lange gibt, wie wir Transferfähigkeit als Chance sehen.“ Es gehe um die Förderung von Innovationen, die die Chance in sich bergen, flächenbezogen zu wirken. Modellversuche, die dieses Ziel verfehlen, müssen daher als gescheitert angesehen werden, auch wenn sie als Einzelbeispiel hervorragende Ergebnisse erzielen. Als beispielgebend verweist SCHLEGEL auf die als erfolgreich geltenden Modellversuche „Berufsakademie Baden-Württemberg“ (siehe ZABECK/ZIMMERMANN 1995), das mittlerweile eingeführte Konzept der „Graduiertenkollegs“ und die modellhafte Erprobung der „Integration von Behinderten“, die ihren Niederschlag in Schulgesetzen gefunden haben (BLK 2001, S. 49f.). Mit dieser Einschätzung schließt SCHLEGEL an die Modellversuchsdefinition der BLK bei der Einrichtung der Modellversuche 1971 an und hebt mit seinen Beispielen die bildungspolitische und bildungsplanerische Anschlussfähigkeit von Modellversuchen hervor. Damit setzt er die Akzente deutlich anders, als sie überwiegend in der

berufspädagogischen Transferdiskussion gesetzt werden. So heben etwa HEIDEGGER und LASKE (1997) das Konzept der *Transformations-Evaluation* im Sinne einer *induktiven Curriculumentwicklung* hervor: „Es kommt [...] darauf an, einen Prozess zu unterstützen, wo neue ‚Verwender‘ der Ergebnisse eines Modellversuches diese eigenständig für ihre eigenen Ziele unter ihren jeweiligen spezifischen Bedingungen selbständig nutzen“ (HEIDEGGER/LASKE 1997, S. 258). Danach sind die Modellversuchsträger und die wissenschaftlichen Begleitungen die zentralen Transferagenturen (vgl. auch EULER 1995, NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001, S. 73). SCHLEGEL weist dagegen darauf hin, dass es nicht primär die Aufgabe der Modellversuche – „der Akteure vor Ort“ – ist, Konzepte für den Transfer ihrer Modellversuchsergebnisse zu erarbeiten, sondern hier liege eine klare Verantwortung bei den Verantwortlichen der Länder und des Bundes sowie bei den Programmträgern (BLK 2001, S. 50)¹. Diese resümierende Feststellung von SCHLEGEL zur Transferdiskussion mit den Programmträgern legt es nahe, die Transferfrage im Zusammenhang mit der von der BLK 1971 definierten Funktion von Modellversuchen und ihren Wandel in drei Jahrzehnten Modellversuchspraxis zu untersuchen. Es ist daher danach zu fragen, wie sich mit dem Wandel der Modellversuchspraxis und der Modellversuchspolitik das Transferverständnis und die Transferpraxis verändert haben.

1 Die Ausgangssituation für Modellversuche im Bildungswesen²

Die Entwicklung des Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland wird nach 1945 ganz wesentlich geprägt durch *Schulversuche*. Zunächst werden von einzelnen Schulen Ideen der Reformpädagogik aus den 1920er Jahren aufgegriffen (vgl. z. B. FLECKENSTEIN 1958). Die mit Beginn der 1960er Jahre einsetzende Diskussion über die Reform des Bildungswesens verstärkt die Bereitschaft zur Durchführung von Schulversuchen, sie nehmen sprunghaft zu, wie eine Dokumentation des Deutschen Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) zeigt (MITTER/WEISHAUPT 1977; SCHAFFERNICHT 1977). Bereits Mitte der 1960er Jahre erscheinen erste Veröffentlichungen, in denen die Ergebnisse von Schulversuchen bilanziert werden. So setzt sich z. B. die GEW Schleswig-Holstein bei ihrem fünften pädagogischen Gespräch am 10.12.1965 mit dem Thema „Pädagogische Forschung und Schulversuche“ auseinander (GEW 1966, S. 6–10). FÜHR weist 1967 darauf hin, „dass es gegenwärtig mehr Schulversuche gibt als je zuvor. Selbst in den Jahren der Weimarer Republik, die als die Pionierzeit der Deutschen Versuchsschulen betrachtet wird, war die Zahl viel geringer“ (FÜHR 1967).

Eine neue Qualität für Schulversuche fordert die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates mit der Empfehlung zur Funktion und Rolle von Schulversuchen und seinem „Vorschlag zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen“ vom 23./24.02. 1968. Mit dem Vorschlag zu einem „Experimental-

1 Ähnlich argumentieren STÖCKL und STRAKA (1995).

2 In diesem Beitrag wird vor allem Bezug genommen auf Modellversuche in der beruflichen Bildung. Dabei wird sowohl auf BLK-Modellversuche als auch auf Wirtschaftsmodellversuche Bezug genommen (siehe dazu auch die von NICKOLAUS und SCHNURPEL (2001) durchgeführte Analyse zu den Transferwirkungen von Modellversuchen in der beruflichen Bildung).

programm Gesamtschule“ definiert die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates Schulversuche als eine Form der experimentellen Bildungsforschung. Die Empfehlungen zur Durchführung des Experimentalprogrammes gelten auch als richtungsweisend für die Gründung eines Ausschusses für Innovationen im Bildungswesen bei der konstituierenden Sitzung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsforschung am 29.07.1970. „Zur Erfüllung dieser Aufgabe (nämlich: Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und Empfehlungen für eine langfristige Planung zu entwickeln, F. R.) bedarf es der praktischen Erfahrung und der wissenschaftlichen Erkenntnis. Wenn Erfahrung und wissenschaftliche Erkenntnis in Zukunft genutzt werden sollen, sind planmäßig angelegte und wissenschaftlich kontrollierte Versuche nötig. Auf lange Sicht kann es keine Bildungsplanung ohne kontrollierte Schalexperimente geben. Bei Schulversuchen muss man auch das Risiko des Scheiterns einzelner Konzeptionen eingehen.“

Zur Form der Schulversuche führt die Bildungskommission aus: „Das Experiment als Erprobung und Kontrolle künftiger Möglichkeiten gewährt die Form der Sicherheit, die einer dynamischen Gesellschaft angemessen ist. [...] Schulversuche als Einzelversuche können in der Regel unsere Erfahrung nur wenig bereichern. Deshalb wird die Bildungskommission nicht Einzelexperimente, sondern Experimental-Programme vorschlagen“ (BILDUNGSKOMMISSION 1968, zitiert nach KNAUSS 1978, S. 221 f.).

Die BLK übernimmt diese Leitidee auch in den von ihr zwischen 1971 und 1973 erarbeiteten Bildungsgesamtplan: „Modellversuche sind in allen Bereichen des Bildungswesens notwendig, um neue Konzeptionen und Möglichkeiten zu erproben und allgemeine Innovationen vorzubereiten. Sie beziehen Lehrende und Lernende in die Diskussion und in den Innovationsprozess ein und tragen dazu bei, die Voraussetzungen für einen permanenten Reformprozess zu schaffen“ (KNAUSS 1978, S. 222).

Dieser umfassende (flächendeckende) Anspruch an ein Modellversuchsprogramm *für alle Bereiche des Bildungswesens* wurde mit dem 1974 von der BLK vereinbarten Schwerpunktkatalog für Modellversuche und ihre wissenschaftliche Begleitung jedoch wieder eingeschränkt (vgl. HOLZ 1978, S. 257 f.).

Die Anfangsphase des Modellversuchsprogrammes war gekennzeichnet durch die Erwartung der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung, durch Modellversuche im Sinne wissenschaftlich kontrollierter Experimente den Grad an Rationalität vor allem bei bildungspolitischen und bildungsplanerischen Weichenstellungen im Reformprozess des Bildungswesens deutlich zu erhöhen. Der Gesamtschulstreit liefert dafür ein herausragendes Beispiel. In der beruflichen Bildung spielte die Auseinandersetzung um die Ausgestaltung der beruflichen Grundbildung als schulische oder kooperative Form sowie die Auseinandersetzung um die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung und die darauf zielende Erprobung und Einführung der Kollegschule in Nordrhein-Westfalen eine vergleichbar wichtige Rolle.

Die Definition von Modellversuchen als zentrales Instrument der Politikberatung im Reformprozess des Bildungswesens in strenger Anlehnung an das naturwissenschaftliche Forschungsverständnis, nach dem experimentell die „richtigen“ und „wahren“ Lösungen identifiziert werden können, führte zunächst zu einer Überbewertung von Modellversuchen und unterstellt ein Reformmodell, nach dem auf der Grundlage wissenschaftlich kontrollierter Experimente Reformen im Bildungswesen

sen durch die Politik beschlossen und durch die Bildungsplanung umgesetzt werden. Diese Überhöhung der Funktion des Modellversuchsinstrumentariums wird noch dadurch verstärkt, dass, anders als bei den singulären Schulversuchen der Vergangenheit, für die Umsetzung des Bildungsgesamtplanes in seiner Gänze, Modellversuche als das zentrale Instrumentarium zur Entscheidungsfindung und zur wissenschaftlich kontrollierten Umsetzung bildungspolitischer und -planerischer Vorgaben angesehen wurden. Nach diesem Grundverständnis von Modellversuchen reduzierte sich das Transferproblem auf die zügige Umsetzung von experimentell gesicherten Entscheidungsgrundlagen in gesetzgeberische und bildungsplanerische Maßnahmen. *Bezogen auf das Transferproblem lässt sich feststellen, dass es in diesem Reformmodell nicht existiert.* Der Ergebnistransfer dieser Modellversuche reduziert sich allenfalls auf die Optimierung der Umsetzung der bildungspolitischen und -planerischen Vorgaben. Die an die Anträge dieser Modellversuche anzulegenden Kriterien spiegeln dieses Grundverständnis wieder. So stellt WEISS fünf Gruppen von outputorientierten Effektivitäts-Indikatoren für Modellversuche heraus (Tab. 1), von denen den politisch-planerischen eine herausgehobene Bedeutung zugemessen wird.

Tab. 1: Effektivitätsindikatoren für die Förderung von Modellversuchen (nach WEISS 1976, S. 194 ff).

Indikatoren-Klassen	Zahl der Indikatoren
Politisch-planerische Relevanz	11
Wissenschaftliche Relevanz	7
Erziehungspraktische Relevanz	6
Fortbildungseffektivität	4
Dissemination	3

Von den elf Indikatoren der Gruppe „politisch-planerische Relevanz“ beziehen sich fünf Indikatoren auf die bildungspolitische und -planerische Funktion von Modellversuchen und die anderen sechs auf die methodische Absicherung und Reichweite der Modellversuchserkenntnis sowie die aus den Modellversuchsergebnissen abzuleitenden politisch-planerischen Maßnahmen (Tab. 2)

Die Hervorhebung der wissenschaftlichen Begleituntersuchung als dem für Modellversuche konstitutiven Moment resultiert aus der Definition von Modellversuchen als pädagogische Experimente.³ Das Transferproblem wird als eine nachrangige Aufgabe der Dissemination im Sinne der Bekanntmachung von Modellversuchsergebnissen behandelt. Dies zeigen die drei dazu formulierten Indikatoren:

3 Die Entwicklung einer experimentellen Pädagogik geht zurück auf W. A. LAY. Geprägt durch die Rezeption der erfolgreichen Methodik des naturwissenschaftlichen Experimentierens schreibt er: „Wir werden theoretisch und praktisch nachweisen, dass man imstande ist, die experimentelle Forschungsmethode, das Experiment, die Statistik und die umsichtige oder systematische Beobachtung in eigenartiger, den pädagogischen Zwecken entsprechende Gestalt zu Lösung von Fragen des Unterrichtes und der Erziehung mit bestem Erfolg zu verwerten“ (LAY 1912, S. 1).

Tab. 2: Indikatoren für die politisch-planerische Relevanz von Modellversuchen (ebd., S. 194).

- Bedeutung der Begleituntersuchung für künftige bildungspolitische und -planerische Maßnahmen
- Ausmaß, in dem die Ergebnisse der Begleituntersuchung bereits in bildungspolitische Planungsüberlegungen (des Bundes/Landes) Eingang fanden
- Ausmaß, in dem die Ergebnisse der Begleituntersuchung zur Begründung konkreter bildungspolitischer Maßnahmen herangezogen wurden
- direkte Auswirkungen der Ergebnisse der Begleituntersuchung auf Erlasse, Gesetze etc.
- Grad der Übereinstimmung zwischen den von der Projektgruppe bereitgestellten und den von den politischen Instanzen, die die Versuchsbegleitung initiiert, gewünschten Daten

- Anzahl der wissenschaftlichen Veröffentlichungen
- Art und Umfang der Information der vom Modellversuch betroffenen und der politisch interessierten Öffentlichkeit
- Bekanntheitsgrad der Ergebnisse in der Öffentlichkeit (ebd., S. 196).

Die Forderung nach einer Erhöhung der Transfereffekte von Modellversuchsergebnissen und die Entwicklung eines dafür geeigneten Instrumentariums wird bereits gegen Ende der zweiten Modellversuchsgeneration Mitte der 1970er Jahre breiter diskutiert und als ein systematisches Problem der Modellversuchsforschung und -praxis hervorgehoben. Im Rahmen der Konferenz „Modellversuche – ein Instrument zur Weiterentwicklung der Berufsbildungspraxis“ (Sept. 1976)⁴ wird diese Frage nach fünf Jahren Modellversuchspraxis eng verknüpft mit der Diskussion über eine deutliche Neuorientierung der Modellversuche im Bildungswesen. Die vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) vorgelegte Auswertung der Konferenz (vgl. KLEINSCHMIDT/PAULSEN/RAUNER/WENZEL 1978) sowie die vom DIPF im Auftrage des Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) Mitte der 1970er Jahre durchgeführte Untersuchung „Forschungsstrategien und Organisationsmuster der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen“, stellen nach wie vor eine solide Grundlage für die Einschätzung des Instrumentariums der Modellversuche für Innovationen im Bildungswesen dar (MITTER/WEISHAUPT 1977, WEISHAUPT 1980). Aktuellere Analysen und Diskussionsbeiträge (vgl. BENTELER 1991, WEISHAUPT 1992, BÄHR/HOLZ 1995 sowie PÄTZOLD U. A. 2002) haben seither die vielfältigen Aspekte der in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre vorgenommenen, systematischen Bilanzierung der Modellversuchspraxis und -politik vertieft, ohne jedoch über die grundlegenden Einsichten der DIPF- sowie der BBF-Bilanzierung hinaus zu gelangen.

Wie einführend gezeigt wurde, stellt sich die Frage nach dem Transfer der Modellversuchsergebnisse zunächst nicht, *da die Anschlussfähigkeit der Modellversuche durch ihre bildungspolitische und -planerische Einbindung – dem von der BLK formulierten Anspruch nach – von vornherein gegeben war: Modellversuche*

4 Die Konferenz wurde durchgeführt vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) und dem Arbeitskreis der Wirtschafts- und Berufspädagogen.

che hatten sich in Form von Experimenten mit bildungspolitisch und bildungsplanerischen Fragen auseinander zu setzen. Die Untersuchungsergebnisse werden, so die Konzeption der Modellversuche, der Bildungspolitik und der Bildungsplanung zur Verfügung gestellt. *Bei ihnen lag es dann, daraus Konsequenzen für bildungspolitisches und -planerisches Handeln zu ziehen.*

In den Versuchen zur Charakterisierung und Typologisierung von Modellversuchen spiegelt sich dieses Grundverständnis wieder. So unterscheidet HOLZ (1977) aus der Sicht des BBF als dem Projektträger für die „Wirtschaftsmodellversuche“ drei Modellversuchsfunktionen:

1. Modellversuche als grundsätzliche Vorbereitung noch ausstehender politischer Entscheidungen.
2. Modellversuche als Erprobung des inhaltlich-organisatorischen Vollzuges bereits getroffener bildungspolitische Entscheidungen.
3. Modellversuche als Strategie zur Implementation bildungsplanerischer Maßnahmen (HOLZ 1977, S. 303).

Andere Autoren kommen zu ähnlichen Gliederungsvorschlägen. So differenziert z. B. RAAPKE (1973) nach dem

- pädagogischen Experiment mit offenem Ausgang sowie
- dem Durchsetzungsmodell.

Er fügt in kritischer Perspektive als weiteren Typus das „Scheinexperiment“ hinzu als eine Reformverhinderungsstrategie. Dieser Typus wird auch von anderen Autoren herausgestellt. ERWIN VOIGT⁵ bezeichnet diesen Modellversuchstypus als „vorzeigbare Reservate der Progressivität“. Sie dienen nach VOIGT vor allem dazu, engagierten Pädagogen aus der Bildungspraxis und der Bildungsforschung Spielwiesen bereit zu stellen, auf denen sie sich austoben können (VOIGT 1978, S. 232).⁶

Das Interesse an bildungspolitisch und -planerisch relevanten Ergebnissen, die durch Modellversuche gewonnen werden, prägt also das Gründungskonzept des Modellversuchsprogramms und mit wenigen Ausnahmen⁷ die erste Modellversuchsgeneration. Damit einher geht einerseits eine deutliche Überbewertung von Modellversuchen als Instrument zur Optimierung und Legitimation sowie der Entscheidungsfindung in der Bildungspolitik und -verwaltung und zugleich eine weitgehende Ausblendung der Funktion von Modellversuchen als Instrument zur Initiierung von Veränderungsprozessen im Sinne organisationalen Lernens in Prozessen der Organisationsentwicklung (vgl. DEHNBOSTEL 1996). Mit der Bilan-

5 Vgl. Fußnote 7.

6 Durch empirische Untersuchungen abgesicherte Ergebnisse wurden dabei jedoch nicht vorgelegt.

7 Eine dieser Ausnahmen stellte das Großprojekt „MME“ (Mehr-Mediensystem Elektrotechnik/ Elektronik) dar, das 1971 geplant und von 1972 bis 1978 unter Beteiligung von 56 Modellversuchs-Schulen aller Bundesländer mit beachtlichen Transferwirkungen durchgeführt wurde (vgl. GUTSCHMIDT U. A. 1974 sowie LAUR 1978, LAUR-ERNST u. a. 1981). Mit diesem Modellversuchsprogramm, das deutlich aus der ursprünglichen Definition für Modellversuche durch die BLK herausfällt, wird im Bereich der Berufsbildung faktisch schon zu Beginn der Modellversuchspraxis ein Schwerpunkt auf pädagogisch-didaktische Innovationen auf der Ebene der Bildungs- und Qualifizierungsprozesse gelegt.

zierung der Modellversuchspraxis durch das BBF und das DIPF (s. o.) und den vielfältigen Ernüchterungen über die Wirksamkeit von Modellversuchen als Instrument der Bildungspolitik und -planung, die bereits Mitte der 1970er Jahre bei allen Beteiligten zu verzeichnen sind, schält sich ein differenziertes Modellversuchsverständnis heraus, das den Modellversuchen – neben der ursprünglichen Funktion – eine neue zuweist. WOLFGANG KLAFKI hat dazu mit seiner kritisch-konstruktiven Theorie der Erziehungswissenschaft (KLAFKI 1971) sowie darauf aufbauend mit seinen Ausführungen zur Handlungsforschung (KLAFKI 1973) Grundlegendes beigetragen. Danach haben vor allem GSTETTNER und SEIDL pointierte Aussagen zur Handlungsforschung formuliert:

„Wenn man das Problem der Schulreform darin sieht, schulische Kultur, die normalerweise von den Mitgliedern der schulischen Organisation als unreflektierte Richtschnur für das Handeln betrachtet wird, den jeweiligen Organisationsmitgliedern als eine veränderliche Größe darzustellen, so kann Schulreform nur dadurch zustande kommen, dass Lehrer die Möglichkeit erhalten, mit Personen zu reden, die andere Vorstellungen von Schule haben als sie. Nur durch die argumentative Konfrontation unterschiedlicher Schulvorstellungen kann das geschlossene kulturelle System der Schule zu einem offenem und veränderbaren System umgestaltet werden. Kooperative Handlungsforschung bietet daher die Chance, die festgelegte, traditionelle Schule zu einer ‚offenen Schule‘, deren Strukturen aufgrund der Bedürfnisse und Kompetenzen der einzelnen Mitglieder der schulischen Organisation festgelegt werden, umzugestalten“ (GSTETTNER/SEIDL 1975, S. 119).

2 Die veränderte Funktion von Modellversuchen und die daraus erwachsene Notwendigkeit für ein Transferkonzept

Die Initiatoren und Mitbegründer des Modellversuchsprogramms sowie die als Adressaten gedachten Akteure der Bildungspolitik und der Bildungsplanung wurden im Rahmen der 1976 vom BBF durchgeführten Bilanzierungskonferenz zum Wandel von Modellversuchen als einem Instrument der Bildungsreform und von Innovationen in der Berufsbildung befragt.

ERWIN VOIGT⁸ formulierte in sieben Punkten die Hypothesen, die die Arbeit des Innovationsausschusses und der AG Modellversuche in der Anfangsphase der Modellversuchspraxis prägten und begründete, wie er diese Hypothesen nach sechs Jahren Erfahrungen (Mitte der zweiten Modellversuchsgenerationen) bewerte. Vier der sieben Hypothesen und ihre Revision bzw. Modifikation sollen hier wiedergegeben werden.

- (1) Schule und Gesellschaft heute (1971) sind grundsätzlich durch eine experimentelle Haltung geprägt.

Gegebenes wird von der Mehrheit zunehmend in Frage gestellt; der Fortschritt wird in abgegrenzten Modellversuchen vorbereitet, und zwar engagiert im Augenblick jedoch leidenschaftslos bei der Beurteilung der Ergebnisse; den Beteiligten

8 ERWIN VOIGT vertrat von 1970 bis 1972 (in der Initialphase des Modellversuchsprogrammes) das Land Berlin im Innovationsausschuss und wurde zum ersten Vorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft Modellversuche für 1971 und 1972 gewählt (VOIGT 1978).

(Lehrern, Eltern, Schülern, Schulverwaltung, Regierungen und Parlament) fällt es nicht schwer, Erfolge und Irrtümer zu erkennen, zu akzeptieren und öffentlich zu verarbeiten.

- (2) Die in den Modellversuchen entstandenen veränderten Verhältnisse können durch wissenschaftliche Begleitung eindeutig dokumentiert, bewertet und mit dem Ziel der Übertragbarkeit dargestellt werden.

Diese Befunde können überregional zusammengestellt und verglichen werden. Die aufgrund dieser arbeitsteiligen Prozesse entstandenen Erkenntnisse liefern Entscheidungshilfen für die Politiker. Dieser Ansatz erschien zunächst als die politische Absicherung der Wende zu einer empirisch-pragmatischen Pädagogik: wahr ist, was sich bewährt hat; über Bewährtes lässt sich Konsens herstellen. Vor allem aber: es schien sich ein wissenschaftlich arbeitendes System institutionalisieren zu lassen, das – gleichsam als ein Art Superhirn – die vielen arbeitsteiligen Entwicklungen und Erfahrungen in den Modellversuchen speichert, verfügbar macht und für Entscheidungsprozesse generalisiert.

- (3) Ein solches System kann auch deshalb entstehen, weil alle wichtigen Schulversuche zunehmend als Modellversuche durchgeführt werden.

Die Mitfinanzierung durch den Bund schafft die nötigen Anreize; damit gehen alle wichtigen innovativen Aktivitäten im Bildungswesen der Länder der Bundesrepublik in dieses System ein; es entsteht erstmals in diesem Bereich eine die gesamte Bundesrepublik erfassende Öffentlichkeit. Die Förderung von Schulversuchen als Modellversuche kann kurzfristig, ohne Wartezeiten und komplizierte administrative Barrieren erfolgen.

- (4) Über Modellversuche erfolgt eine schrittweise Annäherung der unterschiedlichen Schulverhältnisse in den Ländern der Bundesrepublik.

Das Ziel – besonders der Vertreter des Bundes – war bei aller Akzeptierung unterschiedlicher Ausgangslagen und regionaler Sonderbedingungen eine größere Einheitlichkeit im Bildungswesen; und zwar über die Durchsetzung nachweisbar besserer Lösungen. So sollten die strittigen Fragen im Bildungsgesamtpfad über Modellversuche einer eindeutigen Klärung zugeführt werden (VOIGT 1978, S. 229f.).⁹

Die Bilanz von VOIGT fiel im Vergleich zu den optimistischen Hypothesen der Anfangszeit nach sechs Jahren ernüchternd aus. Seine Bilanzierung der Modellversuchspraxis wird hier deshalb hervorgehoben, da er als Mitbegründer des Innovationsausschusses und als der erste Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft Modellversuche sowie als Leiter des Pädagogischen Zentrums Berlin über außerordentlich umfangreiche und ebenso tiefe Einblicke in die damalige Modellversuchspolitik und -praxis verfügte.

9 Bereits 1971 haben EIGLER U. A. mit einer Empfehlung, die sie im Auftrage des Kultusministeriums Baden-Württembergs durchgeführt haben, zu wissenschaftlichen Begleituntersuchungen an Modellversuchen Stellung genommen. Darin wird der Optimismus der Bildungspolitik in Bezug auf die Leistungsfähigkeit der Modellversuchsforschung gedämpft. Im Vorwort der Empfehlung schreibt daher der Kultusminister Baden-Württembergs (PROF. DR. HAHN), dass die optimistische Erwartung, mittels der wissenschaftlichen Kontrolle von Schulversuchen eindeutige Entscheidungshilfen für den Vergleich zwischen herkömmlichen und neuen Schulsystemen zu erhalten, durch das Gutachten von EIGLER U. A. (1971) „wenig gestützt“ würde.

- (1) Gewollte Veränderungen im Bildungswesen erfolgen nicht nach dem Modell des wissenschaftlichen Experiments. Die unpolitischen Fragestellungen des Antragsformulars der BLK treffen nicht die tatsächlichen Chancen oder Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung des Versuchs.

Die etablierten Formen der Modellversuche haben durchaus ihre regionale Berechtigung und sollten gefördert werden, jedoch dürfen sie nicht weiterhin als „Experimente“ ausgewiesen werden.

Diese Einsicht fasst VOIGT wie folgt zusammen:

- Die Tatsache, dass die Modellversuche keine eindeutigen Antworten im Sinne von „Ja oder Nein“ und „Besser oder Schlechter“ erbracht haben, spricht nicht gegen die Modellversuche, sondern gegen die unrealistischen Erwartungen, die man in sie gesetzt hat.
 - Modellversuche sollten sich mehr auf wichtige Detailfragen beschränken. Eine Beeinflussung der „Makro-Ebene“ durch Modellversuche erscheint unrealistisch.
- (2) Es hat sich in vielen Fällen als sehr schwer erwiesen, die ‚besonderen Mittel‘ (zusätzliche Aufwendungen) nach Ablauf des Modellversuches wieder zurückzunehmen, ohne den Abbruch des Ansatzes zu riskieren.

Diese besonderen Mittel – am Anfang ein Anreiz – werden am Ende für die verantwortlichen Verwaltungen nahezu ein Fluch. Bisher musste kein Antragsteller sagen, was geschieht, wenn der Modellversuch zwar als erfolgreich gilt, aber die Bundesmittel versiegen. So werden viele Modellversuche mit einer Empfehlung enden, in der man lesen kann: was alles möglich wäre, wenn es die Bundesmittel weiterhin gäbe oder das Projekt voll vom Landeshaushalt getragen werden würde.

Daraus ergibt sich für VOIGT eine klare Schlussfolgerung: *Das Ende von Modellversuchen muss bei Beantragung genauer bedacht und Gegenstand des Antragsverfahrens sein* (Hervorh. F. R.). Die BLK sollte vorrangig eindeutig befristete Projekte (produktorientierte Projekte, Lehrerfortbildung, Planungsphasen) fördern, die sich ohne Schaden für das soziale Umfeld wieder zurück nehmen lassen.

- (3) Wir haben gehofft, sehr schnell zu verwertbaren Erkenntnissen zu kommen. Dabei haben wir versucht, den zweiten Schritt vor dem ersten zu tun. Die Frage der Dokumentation, die jeder Erkenntnisbildung im sozialen Verbund vorgelagert ist, haben wir ausgeklammert. Die Speicherung, Erschließung und das Verfügbar machen von oft vorerst nur deskriptiven Aussagen ist eine wissenschaftlich zwar bescheidene, praktische doch immense Aufgabe (VOIGT 1978, S. 233f.).

In eine ähnliche Richtung äußerte sich KLAUS SCHAEDE¹⁰ zu Modellversuchen, als einer Möglichkeit für die Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis aus bildungspolitischer Sicht. Modellversuche seien, so SCHAEDE, umso erfolgreicher „je näher sie an bisheriger Praxis ansetzen, je realistischer ihre Bedingungen formuliert und je begrenzter sie eingesetzt werden“ (SCHAEDE 1978, S. 236). Mit dieser

10 KLAUS SCHAEDE verfügt in seiner Funktion als Ministerialdirigent im Kultusministerium Rheinland-Pfalz über umfangreiche Modellversuchserfahrungen.

Formulierung nahm auch KLAUS SCHAEDE den großen Anspruch, mit dem die Gründung des Modellversuchsprogramms verbunden war, drastisch zurück. Innovationen, so SCHAEDE, seien häufig sehr viel mehr von klimatischen Bedingungen als von rechtlichen abhängig. Er verwies auf die Einführung und die Erprobung des Blockunterrichtes in Rheinland-Pfalz.

Zum Transfer fasst SCHAEDE seine Erfahrungen so zusammen: „Modellversuche bleiben [...] nur ‚schöne Episoden‘ wenn nicht aus Ergebnissen planerische, bildungspolitische und administrative Konsequenzen gezogen werden. Besondere Schwierigkeiten bereiten entsprechende Strategien zur Entwicklung der notwendigen Kooperation, die die wirksame Umsetzung und damit Annahme der Innovationsbemühungen durch die Beteiligten sichert“ (ebd., S. 236). Mit dieser Schlussfolgerung schlägt SCHAEDE schließlich doch eine Brücke zum Transferverständnis, wie es die BLK in ihrer Modellversuchsdefinition implizit zum Ausdruck bringt.

Der Vertreter des BMBW, PETER SACKS, schließt sich dieser Einschätzung an und relativiert zunächst die Bedeutung, die den Modellversuchen bei ihrer Einrichtung 1971 zugemessen wurde. Die Funktion der experimentellen Vorbereitung politischer und planerischer Entscheidungen sieht SACKS nicht: „Lassen Sie mich noch ganz kurz zu den Modellversuchen sagen: Es brennt mir jetzt auf den Nägeln. Wenn man sich das Gymnasium ansieht oder die Grundschulen, in einigen Ländern auch die Volksschulen oder andere Schulformen, auch die im Berufsschulwesen, dann sind ja alle diese Schulen und Einrichtungen nicht entstanden aufgrund von Modellversuchen. Keine einzige von ihnen ist so entstanden. Sie haben sich im Laufe der Zeit entwickelt, sie sind durch Erlasse und Gesetze realisiert worden. Im Prinzip könnte man – das ist meine ganz persönliche Auffassung – so etwas heute auch machen. Nach meiner Auffassung braucht man, um das Berufsgrundbildungsjahr einzuführen, keinen einzigen Modellversuch, sondern man würde dies auch mit dem Schulgesetz eines Landes tun können und sagen: wir führen das Berufsgrundschuljahr ein. [...] Dieses Verfahren scheint mir heute aber nicht mehr angebracht zu sein, weil in einer sich demokratisch verstehenden Gesellschaft so etwas per Gesetz ohne die Mitwirkung und Mitbestimmung der Beteiligten nicht möglich sein sollte“ (SACKS, zitiert nach Rauner 1978, S. 272).

Damit reduziert SACKS Modellversuche auf ein Instrumentarium der Mitwirkung und Beteiligung der Akteure in Reformprojekten des Bildungswesens. Auf dieses Instrumentarium könne allerdings auch verzichtet werden.

Fasst man die Diskussion mit den Vertretern der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung zusammen, so schält sich neben der ursprünglichen Zielstellung, Modellversuche zur Vorbereitung von bildungspolitischen und -planerischen Entscheidungen zu nutzen eine neue Funktion heraus, nämlich *Modellversuche als Instrumente zur Initiierung sich selbst tragender nachhaltiger Veränderungsprozesse im Rahmen der gegebenen Strukturen des Bildungssystems zu entwickeln*.¹¹

Innovationen im Bildungswesen, soweit es die Makrostruktur bzw. die Systemebene betrifft, werden seither nur ausnahmsweise in Modellversuchen erprobt, um die Prozesse der politischen Meinungsbildung und Entscheidungsfindung zu un-

11 Auf eine Ausnahme wurde in Fußnote 5 hingewiesen.

terstützen. Dagegen wird Modellversuchen als einem Instrument der Beteiligung bei der Umsetzung und Einführung politisch und verwaltungsseitig verantworteter Veränderungen eine gewisse bis tragende Rolle zugemessen. Diese Einschätzungen markieren eine realistische Wende in der Modellversuchspolitik: Modellversuche sind nunmehr Ausgangspunkt und Anstoß für Innovationsprozesse *innerhalb* der *gegebenen* oder durch politische Vorgaben *zu veränderten Strukturen des Bildungssystems*. Damit stellt sich freilich auch die Transferfrage anders als am Beginn der Modellversuchspraxis (vgl. dazu SLOANE 1992, SCHMIDT/KUTT 1990, DEHNBOSTEL 1998, ITB 2001, NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001, FISCHER/PRZYGODDA 2002).

Dieser Neubewertung von Modellversuchen seit Mitte der 1970er Jahre, an der sich seither wenig geändert hat, hat sich die empirische (Berufs)Bildungsforschung konzeptionell angepasst. Für die aktuelle Transferdiskussion (vgl. BLK 2001) bedeutet dies, in einem Dialog zwischen Bildungspolitik, Bildungsplanung und -forschung zu einer Neubewertung und -konzeptualisierung von Modellversuchen als einem Instrument zur Begründung, Durchführung und Evaluation von Innovationen im System der Bildung zu gelangen. Erst wenn geklärt ist, was von Modellversuchen erwartet wird und erwartet werden kann, erst dann kann sehr viel differenzierter der Frage nachgegangen werden, wie der Transfer der Modellversuchsergebnisse bereits bei der Formulierung und Begründung, sodann bei der Durchführung und schließlich nach Abschluss von Modellversuchen zu berücksichtigen ist bzw. befördert werden kann. Insofern können Überlegungen zum Transfer von Modellversuchsergebnissen, wie sie bei der Bilanzierung der Modellversuchsprogramme zum Transfer „*innerhalb von Programmen*“ (BLK 2001) diskutiert wurden, nur vorläufige sein. Die Diskussion über Modellversuche als Instrument von Innovationen im Bildungswesen und damit auch des Transfers von Modellversuchsergebnissen kann sich auf drei Jahrzehnte Modellversuchspraxis stützen. Die dargestellten Differenzen zwischen dem ursprünglichem Anspruch an Modellversuche (BLK 1976) und einer pragmatisch veränderten Modellversuchspraxis fordern bei der Beantwortung der Frage nach einer „Weiterentwicklung der Transferförderung“ eine *Neubewertung der Funktion von Modellversuchen* heraus.

3 Gesucht: ein nach Zielen und Ergebnissen differenzierendes Transferkonzept

Die Form und die Qualität des Transfers – so die Ausgangsthese – ist abhängig von den Spezifika der in den Modellversuchen angestrebten und erreichten Ergebnissen.¹²

Besteht das Modellversuchsergebnis z. B. in einer Verbesserung der Kooperation zwischen Berufsschullehrern und Ausbildern, wie es in Modellversuchsprogramm zur Verbesserung der „Lernortkooperation“ angestrebt wird (EULER 1999), dann ist zunächst zu klären, worin das Modellversuchsergebnis genau besteht.

¹² Darauf hat PLOGHAUS mit seiner Differenzierung der Wirkungen von Modellversuchen in der Berufsbildung hingewiesen (PLOGHAUS 2001).

- Ist es in erster Linie *das veränderte Kooperationsverhalten*, das in einem Prozess der *Personal- bzw. Organisationsentwicklung* verbessert wurde?
- Oder wird die verbesserte Lernortkooperation durch die *aufeinander abgestimmten Ordnungsmittel* erreicht?
- Oder sind es die *gemeinsam durchgeführten Projekte* oder gar die *gemeinsame Nutzung von Fachräumen*, die die Kooperation begründen?
- Möglicherweise spielen auch mehrere Aspekte in einzelnen Modellversuchen eine Rolle.

Für jeden einzelnen Transferaspekt ergeben sich höchst verschiedene Transfermechanismen.

Kooperationsfähigkeit und Kooperationsinteresse

Wird in einem Modellversuch die Lernortkooperation auf der Grundlage einer Organisationsentwicklung erprobt und erreicht, die die Kooperationsfähigkeit und das Kooperationsinteresse der am Modellversuch beteiligten Lehrer und Ausbilder sowie der beteiligten Bildungseinrichtungen zum Ziel hatte, dann haben wir es mit einem Modellversuchstypus zu tun, der an den Ergebnistransfer insofern die allerhöchsten Anforderungen stellt, als die seit Jahrzehnten wiederholten Appelle und Initiativen zur Verbesserung der Lernortkooperation offenbar weitgehend folgenlos geblieben sind. Die Untersuchungen von PÄTZOLD und WALDEN zur Lernortkooperation zeigen eindrucksvoll, dass in der dualen Berufsausbildung im Rahmen der bestehenden Strukturen der dualen Organisation beruflicher Bildung zwar immer wieder Einzelbeispiele guter und bester Praxis realisiert wurden, dass sie aber die Ausnahme blieben, die die Regel einer nicht funktionierenden Lernortkooperation bestätigen (PÄTZOLD/WALDEN 1999). Modellversuche, mit denen im Einzelfall eine Verbesserung der Lernortkooperation erreicht wurde, entsprechen dann nicht den Mindestanforderungen an Modellversuche, wenn schon das Modellversuchskonzept ein nicht-transferierbares Ergebnis erwarten lässt. Eine, wenn nicht die zentrale Frage, die es bei der Sicherstellung eines angemessenen Transfers von Modellversuchsergebnissen zu beantworten gilt, lautet daher: *Welches sind die transferierbaren und transferfähigen Modellversuchsergebnisse?* Und: *welche der angestrebten und zu erwarteten Modellversuchsergebnisse werden unter Alltagsbedingungen als transferierbar eingeschätzt?* Für das Modellversuchsprogramm „Lernortkooperation“ hatte EULER im ersten Entwurf seiner Expertise daher auch nachdrücklich darauf hingewiesen, dass die institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen der dualen Berufsausbildung in ein Modellversuchsprogramm einbezogen werden müssen, wenn nachhaltige Wirkungen von diesem Programm erwartet werden sollen (EULER 1999). Zu Recht war EULER von der Annahme ausgegangen, die der Generalsekretär der BLK, SCHLEGEL, beim Sachverständigengespräch zur Transferproblematik noch einmal pointiert herausstellte: „Derjenige, der eine Expertise schreibt, müsste sich eigentlich auch schon Gedanken darüber machen, ob er eine Expertise schreibt, die transferierbar in den Ergebnissen ist“ (SCHLEGEL 2001, S. 50). Ganz im Sinne der realistischen Zwischenbilanz von VOIGT, SCHAEDE u. a. 1978 stößt die Einbeziehung von Fragen in Modellversuchsprogramme, die auf die Weiterentwicklung des *Bildungssystems* in seiner *institutionellen Verfasstheit* und seinen eingeübten Systemstrukturen zie-

len, jedoch an die Grenzen der „bildungspolitischen correctness“, wie sie seither informell und formell für Modellversuche und Modellversuchsprogramme gelten: Modellversuche müssen sich in die festgefügteten Strukturen des Bildungssystems einfügen.

Lernortübergreifendes Gesamtcurriculum

Ist es dagegen das Anliegen eines Modellversuches, die Lernortkooperation dadurch zu verbessern, dass ein lernortübergreifendes Lernfeldkonzept eingeführt wird, mit dem die Komplementarität der Ausbildungsziele und damit das Zusammenspiel zwischen schulischer und betrieblicher Berufsausbildung auf eine solide und konkrete curriculare Basis gestellt wird, dann stellen sich andere Transferfragen. Hat das gemeinsame Curriculum z. B. die Form eines integrierten Berufsbildungsplanes (RAUNER 2002), dann hängt der Transfer dieses Modellversuchsergebnisses nicht primär davon ab, ob diese Innovation erfolgreich erprobt wird, sondern davon, ob diese Form des Curriculums durch den Ordnungsgeber als beispielgebend aufgenommen und verbindlich umgesetzt wird. Sollte ein Modellversuch ein solches Ergebnis hervorbringen, ohne diesen Modellversuch von vornherein in den Prozess der Entwicklungen der Ordnungsmittel einzubeziehen, dann kann davon ausgegangen werden, dass das Modellversuchsergebnis ganz unabhängig von seiner Qualität keinen Transfer erfährt. Die gängige Praxis der strukturellen Abschottung zwischen Modellversuchspraxis einerseits und den für die Weiterentwicklung beruflicher Bildung zuständigen Institutionen andererseits lassen erwarten, dass solche Modellversuchsprodukte nicht transferierbar sind. Auch hier ist die Konsequenz, bei der Beantragung des Modellversuchs sicherzustellen, dass die zu erwartenden Ergebnisse bildungsplanerisch anschlussfähig sind, also bei erfolgreicher Erprobung umgesetzt werden können. Andernfalls würde die zentrale Begründung für die Durchführung eines auf die lernortübergreifende Curriculumentwicklung ausgerichteten Modellversuches entfallen.

Die Modellversuchspraxis einerseits und die Entwicklung und Weiterentwicklung von (neuen) Berufen, Ausbildungsordnungen und darauf abgestimmten KMK-Rahmenlehrplänen haben sich als zwei weitgehend gegeneinander abgeschottete Innovationssphären herausgebildet. *Das Transferproblem besteht hier darin, dass eine bildungspolitische Entscheidung aussteht, die einschlägigen Modellversuche zur Entwicklung bzw. Neuordnung von Berufen, Ausbildungsordnungen und Curricula zu nutzen.*

„Lernortkooperation“ in der Berufsschule¹³

Am Beispiel eines Anfang der 1980er Jahre durchgeführten Modellversuches zum handlungsorientierter Unterricht in Kfz-Klassen (Förderkennzeichen: K 1 000.00) soll das Transferproblem weiter verdeutlicht werden. Bei diesem BLK-Modellversuch zur Entwicklung und Erprobung von handlungsorientierten Lernformen für die gewerblich-technische Berufsausbildung, exemplarisch erprobt am Beispiel

13 Der Begriff der Lernortkooperation wird hier in Anlehnung an MÜNCH (1977) verwendet.

von Kfz-Mechaniker-Klassen, wurden am Ende des Modellversuches vier Ergebnisse als richtungweisend herausgestellt (WEISENBACH/RAUNER/GERDS 1988):

- Die Kooperation zwischen Theorie- und Fachpraxis-Lehrern bei der Entwicklung und Durchführung von handlungsorientierten Unterrichtsprojekten hatte zu einer signifikanten Anhebung der Ausbildungsqualität geführt. Im Modellversuchszeitraum konnte die Kooperation zwischen den Theorie- und Fachpraxis-Lehrern modellhaft realisiert werden. Ihre Kompetenzen hatten sich weitgehend angenähert. Das Team-Teaching als Voraussetzung für das handlungsorientierte Lernen in integrierten Fachräumen konnte als sehr erfolgreich eingestuft werden.
- *Integrierte Fachräume sind eine entscheidende Voraussetzung für das handlungsorientierte Lernen. Getrennter Unterricht in Theorieräumen und in Werkstätten steht der Einführung des handlungsorientierten Unterrichtes entgegen.*
- *Die durchgeführten Projekte wurden in Form von zehn Broschüren (Druckvorlagen) dokumentiert und für den Transfer bereitgestellt.*
- *Insgesamt wurde der handlungsorientierte Unterricht als eine den Lernerfolg verbessernde Lernform erfolgreich erprobt.*

Die Transferierbarkeit und damit die Nachhaltigkeit dieser Modellversuchsergebnisse kann wie folgt eingeschätzt werden.

Allenfalls der Transfer des erprobten Konzeptes des handlungsorientierten Unterrichtes hat eine gewisse, nicht genau identifizierbare Wirkung in der berufspädagogischen Diskussion hinterlassen. Natürlich ist es nicht möglich, anzugeben, in welcher Weise und in welchem Umfang dieser Modellversuch zur Einführung handlungs- und gestaltungsorientierter Lernformen in der Berufsbildung beigetragen hat. Erst eine detaillierte Auswertung der einschlägigen Veröffentlichungen, von denen die Modellversuchsergebnisse aufgegriffen (zitiert) wurden, würde einige Anhaltspunkte über die Transferwirkungen dieses Modellversuches in Bezug auf die berufspädagogische Konzeptentwicklung zum handlungsorientierten Lernen ergeben (vgl. NICKOLAUS/SCHNURPEL 2001, S. 83ff).

Die anderen – konkreten – Modellversuchsergebnisse haben sich dagegen als nicht transferfähig erwiesen (vgl. dazu auch PÄTZOLD U. A. 2002, S. 144ff).

(1) Kooperation zwischen Theorie- und Fachpraxislehrern

Die erfolgreiche Erprobung der *Kooperation zwischen Theorie- und Fachpraxis-Lehrern* hätte die Rücknahme der Aufgabenteilung in Theorie- und Praxisunterricht und in letzter Konsequenz die Einführung eines Lehrers für Theorie und Praxis beruflicher Bildung bedeutet. Bei der Beantragung des Modellversuches wurde dieses Transferproblem ausgeklammert. Dieses Vorgehen hat das Konfliktpotenzial für die Kooperation zwischen Theorie-Lehrern und Lehrern für Fachpraxis im Modellversuchsverlauf erheblich dadurch erhöht, dass nachgewiesen wurde, dass beide Lehrertypen mit zunehmender Modellversuchsdauer dieselben Aufgaben wahrnehmen konnten. Die Existenz von zwei Lehrertypen, die formal hierarchisch einander zugeordnet waren und unterschiedlich besoldet wurden, wurde im Modellversuch als eine für die Qualität eines handlungs- und gestaltungsorientierten Unterrichtes nachteilige Form der Organisation von Lehrerarbeit identifiziert. Ein nachhaltiger Transfer dieses Teilergebnisses hätte die Realisie-

zung eines einheitlichen Lehramtes bedurft. Insofern hätte die Abschätzung dieser Konsequenz einer bildungspolitischen Vorklärung bei Antragstellung bedurft. Hier wurde also ein nicht-transferierbares Ergebnis erzielt, da die Bildungsverwaltung und die Bildungspolitik bei der Antragstellung des Modellversuches unzureichend einbezogen wurde. Es ist zu vermuten, dass eine ernsthafte Erprobung des Konzeptes der Rücknahme der Aufgabenteilung zwischen Theorie- und Praxislehrern mit den daraus folgenden Konsequenzen für Ausbildung und Besoldung nicht erprobt worden wäre. Die Hoffnung der Akteure im System der beruflichen Bildung, auf der Ebene der Bildungspraxis und der praxisnahen Bildungsverwaltung, das Modellversuchsergebnisse alleine durch ihre Qualität Transferwirkungen erzeugen, ist zwar verbreitet, kollidiert jedoch vielfältig mit der bildungspolitischen und bildungsplanerischen Wirklichkeit: „Qualität setzt sich nicht von alleine durch“ (SCHLEGEL 2001, S. 49).

(2) Integrierte Fachräume

Die erfolgreiche Erprobung integrierter Fachräume und die Aufhebung der Trennung in Lehrräume für Theorielehrer und Werkstätten bzw. Labore für die Lehrer für Fachpraxis ist – wenn auch weniger dramatisch – mit demselben Transferproblem konfrontiert wie die Teilung der Lehrarbeit. Die Konzeption der integrierten Fachräume wurde selbst in der Modellversuchsschule nicht fortgeführt, da sich die etablierten Lehrämter als die entscheidende Transferbarriere erwiesen.

(3) Handreichungen

Die mit einem außerordentlichen großen Aufwand erstellten Handreichungen für die Durchführung handlungsorientierten Unterrichts in Form von zehn Projektdokumentationen mit umfangreichen Materialsammlungen haben das Stadium von Druckvorlagen nie überschritten. Die verlagsseitige Betreuung solcher in Modellversuchen entwickelten Materialien sowie anderer Formen der Vervielfältigung und Verbreitung ist in der Regel nach Beendigung eines Modellversuches ein ungelöstes Problem. Drei Jahrzehnte BLK-Modellversuche haben kein tragfähiges Transferkonzept für die Dokumentation und Verbreitung von Unterrichtsvorhaben hervorgebracht. Auch hier hätte die Transferfähigkeit des Modellversuchsergebnisses bereits bei der Antragstellung vorgeklärt werden müssen.

4 Eine Zwischenbilanz¹⁴

Die Transfererfahrungen aus mehr als 100 Modellversuchen, an denen ich seit drei Jahrzehnten unmittelbar und mittelbar bei der Durchführung, der wissenschaftlichen Begleitung und bei der Programmgestaltung beteiligt war, sowie die Auswertung der einschlägigen wissenschaftlichen Diskussion über die Wirksamkeit von Modellversuchen als Innovationsinstrument im Bildungswesen lassen sich in vier Punkten zusammenfassen:

14 In einem Folgebeitrag wird eine transferorientierte Modellversuchstypologie begründet.

(1) Nach der *realistischen Wende in der Modellversuchspraxis* Mitte der 1970er Jahre haben die Modellversuche und Modellversuchsprogramme sehr rasch ihre Anschlussfähigkeit an die Bildungspolitik und die Bildungsplanung weitgehend verloren. Seither werden in einem zunehmenden Umfang Fragen untersucht und Fragen beantwortet, die bildungspolitisch und bildungsplanerisch nicht gestellt werden. Weder trägt die KMK noch tragen die Bildungspolitik und die für die Berufsbildungsplanung zuständigen Institutionen ihre Fragen und Anliegen an die Modellversuche heran, so wie dies wünschenswert wäre, noch gelingt es der Modellversuchspraxis die Anschlussfähigkeit ihrer Forschung und Entwicklung gegenüber Bildungspolitik und -planung herzustellen. Transfer wird so allzu oft zu Angeboten, die nicht nachgefragt werden. Mit der Formel „Stell' Dir vor, es gibt einen Transfer, aber keiner will ihn haben“ spitzt MANFRED MARWEDE (Mitglied in Lenkungsausschüssen von zwei Modellversuchsprogrammen) diesen Befund zu.

(2) Die Modellversuchspraxis, Fragestellungen nachzugehen und Innovationen zu initiieren, die sich den „Detailfragen“ auf der Ebene der Bildungsprozesse – und nur noch selten den bildungspolitisch relevanten Fragen der (Weiter)Entwicklung des Bildungssystems – zuwenden, führt beinahe zwangsläufig dazu, die Anschlussfähigkeit dieser Forschungs- und Entwicklungstradition an die Berufsbildungspolitik und -planung zu verlieren. Mit der Abkehr von der noch immer gültigen Vereinbarung der BLK, über die Modellversuche bildungspolitische und -planerische Entscheidungen vorzubereiten und umzusetzen, verlieren Modellversuche eine ihrer wichtigsten Funktionen und Transferinstrumente, nämlich die Umsetzung von Modellversuchsergebnissen in bildungspolitische Entscheidungen und bildungsplanerische Aktivitäten.

(3) Die institutionelle Verschränkung der Modellversuche und Modellversuchsprogramme mit den für Reformen und Innovationen im Bildungssystem zuständigen Institutionen ist eine notwendige Voraussetzung, um die Anschlussfähigkeit der Modellversuche herzustellen. Für den Transfer von Modellversuchsergebnissen wäre dies eine ganz zentrale Voraussetzung. Am Beispiel des BLK Programms „Neue Lernkonzepte“ wird dies erneut deutlich. Der Unterausschuss Berufliche Bildung der KMK hat seit Mitte der 1990er Jahre die Handreichungen zur Entwicklung von Lernfeldern entwickelt, die schließlich von der KMK als eine sehr weit reichende Vereinbarung zur Curriculumentwicklung für Berufsbildende Schulen auf den Weg gebracht wurde. Parallel und unabhängig von diesem Reformprojekt, das sich in besonderer Weise für ein umsetzungsorientiertes Modellversuchsprogramm geeignet hätte, hat die BLK ein Modellversuchsprogramm entwickelt, das in seiner inhaltlichen Ausrichtung und Zielsetzung völlig unabhängig von diesem KMK-Reformprojekt das Thema „Neue Lernkonzepte für die duale Berufsbildung“ für Modellversuche ausdifferenzierte. Erst in der Antragsphase haben die Antragssteller das BLK-Programm als ein Instrument für die Umsetzung der KMK Initiative entdeckt. Eine systematische Verknüpfung in Form einer Abstimmung zwischen der KMK und der BLK sowie – darüber hinaus – zwischen den für die Neuordnung von Berufen und Ausbildungsordnungen zuständigen Bundesministerien, dem BiBB und der Einbeziehung der Sachverständigen der Sozialpartner einerseits und den Rahmenplan-Ausschüssen der KMK andererseits, hat nicht stattgefunden. Vergleichbares gilt für das Modellversuchsprogramm zur Lernort-

kooperation, das durch seine Beschränkung auf BLK-Modellversuche von vornherein in seiner Wirksamkeit stark eingeschränkt wurde.

(4) Das Transferproblem ist zunächst einmal ein Problem der Definition und Beantragung von Modellversuchen, die zu einem großen, möglicherweise sehr großen Teil, nicht auf transferfähige Ergebnisse zielen und damit das zentrale Definitionsmerkmal von Modellversuchen verfehlen. „Modellversuche“ sind daher in einem genauer zu identifizierenden Umfang *keine* Modellversuche nach den Definitionskriterien der BLK. Hierin liegt eines der zentralen Transferprobleme begründet.

5 Literatur

- Bähr, W./Holz, H. (Hrsg.) (1995): Was leisten Modellversuche? Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin
- Benteler, P. (1991): Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung von Modellversuchsergebnissen. Eine theoretische Reflektion in praktischer Absicht. In: BWP 6/99, S. 7–17
- BLK (1976): Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen (vom 7.5.1971). S. 12–14
- BLK (2001): Transfer von Modellversuchen innerhalb von Programmen. Bonn
- BLK-Programm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“. 01.10.1998–30.09.2003. FKZ (Förderkennzeichen): K 0890.00. Programmträger: ITB Institut Technik und Bildung (geschäftsführend). Universität Bremen. ISB Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. Abteilung Berufliche Schulen (mitwirkend). München
- BLK-Programm „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“ (KOLIBRI) 1.10.1999 bis 30.9.2003. Programmträger Institut für Wirtschaftspädagogik. Universität St. Gallen
- BLK-Programm „Innovative Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen“ (INNOVELLE-bs). 1.4.2001 bis 30.3.2005. FKZ: K 0440.00. Programmträger Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTs). Landesseminar für berufsbildende Schulen. Kronshagen
- Dehnhostel, P. (1998): Begleitforschung an Modellversuchen zwischen Praxisinnovation und Theorieentwicklung. In: ZBW, 94. Band, Heft 2, S. 185–203
- Eigler, G./Schönwälder, H.-G./Straka, G./Strittmatter, P. (1971): Wissenschaftliche Begleitforschung an Modellschulen. Eine Empfehlung zur Bildungsforschung. In: Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik. Villingen
- Euler, D. (1995). Transfer von Modellversuchsergebnissen. Theoretische Fundierungen, empirische Hinweise und erste Konsequenzen. In P. Benteler et al. (Hrsg.), Modellversuchsforschung als Bildungsforschung. S. 225–268. Köln: Botermann & Botermann
- Euler, D. (1999). Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Expertise für die BLK im Auftrag des BMBF, Nürnberg 1999. BLK: Bonn
- Fischer, M./Przygodna, K. (2002): Transfer von Modellversuchsergebnissen aus Sicht des Programmträgers im BLK-Modellversuchsprogramm - Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. In: K. Beck/M. Eckert/H. Reinisch/T. Tramm (Hrsg.): Didaktik beruflichen Lehrens und Lernens. Opladen.
- Fleckenstein, H. (1958): Höhere Schulen auf neuen Wegen. Ein Bericht über neue Unterrichts- und Organisationsformen in Höheren Schulen in der Bundesrepublik. Frankfurt/M.
- Führ, C. (1967): Schulversuche 1965/66. Teil I: Gesamtdarstellung. Dokumentation aufgrund der bei den Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführten Erhebung über Schulversuche an öffentlichen Schulen. Weinheim. S. 274–304

- Gstettner, P./Seidl, P. (1975): Sozialwissenschaft und Bildungsreform. Köln
- Gutschmidt, F./Kreigenfeld, Chr./Laur, U./Rauner, F./Wenzel, E. (1974): Bildungstechnologie und Curriculum. Die praxisnahe Entwicklung komplexer Lehrsysteme. Zur Konzeption und Durchführung eines Modellversuchs in der beruflichen Bildung. Hannover
- Heidegger, G./Laske, G. (1997): Die gestaltungsorientierte Innovation unterstützen – transferorientierte Transformationsevaluation. In G. Heidegger/G. Adolph/G. Laske: Gestaltungsorientierte Innovation in der Berufsschule. Begründungen und Erfahrungen. Bremen. S. 256–287
- Holz, H. (1977): Modellversuche (Funktionen, Förderschwerpunkte und administrativer Rahmen). In: H.-J. Rosenthal (Hg.): Schlüsselwörter zur Berufsbildung. Weinheim, Basel. S. 303–305
- Holz, H. (1978): Modellversuchspolitik im Bereich der beruflichen Bildung – ein gescheiterter Reformansatz? In: Kleinschmidt, R./Paulsen, B./Rauner, F./Wenzel, E. (Hrsg.): Modellversuche – ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. Arbeitsergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Wirtschafts- und Berufspädagogischen Studienkreises am 28/29. September 1976 in Berlin. Hannover. S. 255–266
- ITB (2001): Zwischenbilanz 2001. Programmträger des BLK-Programms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“: Bremen
- ITB (2002): Sachstandsbericht 2002. Programmträger des BLK-Programms „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“. Bremen
- Klafki, W. (1971): Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik, Empirie, Ideologie, Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971). S. 351–385
- Klafki, W. (1973): Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 19 (1973). S. 351–385
- Kleinschmidt, R./Paulsen, B./Rauner, F./Wenzel, E. (Hrsg.) (1978): Modellversuche – ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. Arbeitsergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Wirtschafts- und Berufspädagogischen Studienkreises am 28/29. September 1976 in Berlin. Hannover
- Knauss, G. (1978): Modellversuche im Bildungswesen als Instrument einer gemeinsamen Bildungsplanung von Bund und Ländern. In: Kleinschmidt, R./Paulsen, B./Rauner, F./Wenzel, E. (Hrsg.): Modellversuche – ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. Arbeitsergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Wirtschafts- und Berufspädagogischen Studienkreises am 28/29. September 1976 in Berlin. Hannover. S. 221–227
- Laur, U. (1978): Forschungsstrategien in Modellversuchen – das Beispiel MME. In: Kleinschmidt, R./Paulsen, B./Rauner, F./Wenzel, E. (Hrsg.): Modellversuche – ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. Arbeitsergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Wirtschafts- und Berufspädagogischen Studienkreises am 28/29. September 1976 in Berlin. Hannover. S. 30–40
- Laur-Ernst, U. u. a. (1981): Medienprojekte in der Berufsbildung. Planung, Forschung, Entwicklung und Implementation dargestellt und diskutiert am Modellversuch Mehrmediensystem Elektrotechnik (MME-S). Berlin
- Lay, W. A.: Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung der Tat. Leipzig. 1912
- Mitter, W./Weishaupt, H. (1977): Die Analyse von Forschungsstrategien und Organisationsinstrumenten der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen als Aufgabe der Bildungsforschung. In: Mitter, W./Weishaupt, H. (Hrsg.): Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen. Weinheim, Basel: Beltz. S. 1–12
- Münch, J. (1977): Pluralität der Lernorte – Vorüberlegungen zu einer Theorie. In: Joachim Münch (Hg.): Lernen – aber wie? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem. Trier. S. 177–185

- Nickolaus, R./Schnurpel, U. (2001): Innovations- und Transfereffekte von Modellversuchen in der beruflichen Bildung. Bd. 1. Hrg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn
- Pätzold, G./Busian, A./Riemann, H./Wingels, J. (2002): Strukturen schaffen – Erfahrungen ermöglichen. Adaption von Modellversuchsinnovationen in der beruflichen Bildung. Bielefeld
- Pätzold, G./Walden, G. (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) Bonn
- Ploghaus, Günter (2001): Innovationen in beruflichen Schulen durch Modellversuche. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Organisationsbereich Berufliche Bildung und Weiterbildung (Hg.). Dok. Nr. 52/2001. Frankfurt/M.
- Raapke, H.-D. (1973): Experimente und Durchsetzungsmodelle. Notizen zu ungelösten Problemen der Schulversuche und ihrer wissenschaftlichen Begleitung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 25(1973) 10. S. 527–531
- Rauner, F. (1978): Modellversuche – ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. In: Kleinschmidt, R./Paulsen, B./Rauner, F./Wenzel, E. (Hrsg.): Modellversuche – ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. Arbeitsergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Wirtschafts- und Berufspädagogischen Studienkreises am 28/29. September 1976 in Berlin. Hannover. S. 9–18
- Rauner, F. (2002): Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse. ITB-Forschungsberichte Nr. 3. Bremen
- Sacks, P. (1978) in: Kleinschmidt, R./Paulsen, B./Rauner, F./Wenzel, E. (Hrsg.): Modellversuche – ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. Arbeitsergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Wirtschafts- und Berufspädagogischen Studienkreises am 28/29. September 1976 in Berlin. Hannover
- Schaede, K. (1978): Modellversuche – eine Möglichkeit für die Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis aus bildungspolitischer Sicht. In: Kleinschmidt, R./Paulsen, B./Rauner, F./Wenzel, E. (Hrsg.): Modellversuche – ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. Arbeitsergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Wirtschafts- und Berufspädagogischen Studienkreises am 28/29. September 1976 in Berlin. Hannover. S. 235–238
- Schaffernicht, A. (1977): Schulversuche und ihre wissenschaftliche Begleitung. Eine Dokumentation der Rechtsgrundlagen, Parlamentarier, Bücher und Zeitschriften seit 1966. Weinheim und Basel
- Schlegel, J. (2001): Schlusswort zum Sachverständigengespräch der Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ mit Programmträgern. In: BLK (Hg.) Transfer von Modellversuchen innerhalb von Programmen. Bonn
- Schmidt, H./Kutt, K. (1990): Innovationen im Lernort Betrieb – Modellversuche als Innovationsinstrument für Praxis, Forschung und Politik. In: K.-H. Sommer (Hg.): Berufspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag. Esslingen. S. 221–235
- Sloane, P. F. (1992): Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Müller-Boltermann: Köln
- Stöckl, M./Straka, G. A. (1995): CAD-Weiterbildung älterer Fachkräfte am CAD-Arbeitsplatz. In: Bähr, W./Holz, H. (Hrsg.): Was leisten Modellversuche? Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin. S. 227–235
- Voigt, E. (1978): Modellversuche – Hypothesen von 1970 und ihre Modifikation durch die bildungspolitische Situation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kleinschmidt, R./Paulsen, B./Rauner, F./Wenzel, E. (Hrsg.): Modellversuche – ein Instrument zur Weiterentwicklung beruflicher Bildungspraxis. Arbeitsergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Wirtschafts- und Berufspädagogischen Studienkreises am 28/29. September 1976 in Berlin. Hannover. S. 228–234

- Weishaupt, H. (1980): Modellversuche im Bildungswesen und ihre wissenschaftliche Begleitung. In: Projektgruppe Bildungsbericht des MPI (Baumert u. a.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 2. Klett-Cotta
- Weishaupt, H. (1992): Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen. Beltz: Weinheim
- Weiss, M. (1976): Indikatoren der Effektivität von Forschungseinheiten im Bereich erziehungswissenschaftlicher Begleitforschung. In: Mitter, W./Weishaupt, H. (Hrsg.): Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen. Weinheim und Basel. S. 118–126
- Zabeck, J./Zimmermann, M. (Hg.) 1995: Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim 1995

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Felix Rauner, Am Fallturm 1, 28359 Bremen (Universität Bremen, Institut Technik und Bildung)