

Potentiale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung

KURZFASSUNG: In diesem Beitrag werden aus der Sicht der Programmträgerschaft des BLK-Modellversuchs KOLIBRI schwerpunktmäßig Fragen der Evaluationskonzeption im Zusammenwirken von Modellversuchsträgern, jeweiliger wissenschaftlicher Begleitung und Programmträgern thematisiert. Die Darstellung folgt dabei den fünf Hauptkomponenten der Programmevaluation: Kontexte/Ziele, Rahmenorganisation, Inputs, Prozesse und Outputs der Evaluation.

1 Ausgangspunkte

Modellversuche in der Berufsbildung sind in erster Linie nicht als ein Forschungsrahmen, sondern als ein Instrument zur Weiterentwicklung der Berufsbildungspraxis entwickelt worden. Aber sie sind mit dem Dreierschritt von Entwicklung – Erprobung – Evaluation innovativer Konzepte zur Veränderung der Praxis offensichtlich mit Forschungspotentialen ausgestattet. Dies wird auch dadurch zum Ausdruck gebracht, dass Modellversuche in der Regel wissenschaftlich begleitet werden, wenngleich keine allgemein gültigen Kriterien darüber vorliegen, welchen Standards eine wissenschaftliche Begleitung genügen soll.

Vor diesem Hintergrund ist es nicht erstaunlich, dass über den Stellenwert und die Qualität von Forschungsaktivitäten innerhalb von Modellversuchen kontroverse Einschätzungen bestehen. Die Diskussionen sind auch in einem wissenschaftspolitischen Kontext zu deuten, denn die Vergabe von Forschungsmitteln ist kein objektiver Vorgang, sondern hängt u.a. von den Kompetenzen der Antragsteller ab, sich in den Kulturen der Vergabeinstitutionen (z.B. Bund-Länder-Kommission, Bundesinstitut für Berufsbildung, Deutsche Forschungsgemeinschaft, Europäische Union) zurecht zu finden und die eigenen Standards gegenüber den Entscheidungsträgern überzeugend zu vertreten. Bestandteil dieser Kulturen sind sicherlich unterschiedliche Wissenschaftsverständnisse, aber auch spezifische Stile des Diskurses und Austauschs.

Die Kritik gegenüber Modellversuchen kann aus der Perspektive einer Berufsbildungsforschung in zwei Punkten zusammengefasst werden:

- Es gibt keine zwingende Notwendigkeit, in Modellversuchen eine an methodologischen Standards ausgerichtete Forschung zu betreiben. In manchen Modellversuchen fehlt die wissenschaftliche Begleitung, oder sie wird von Institutionen wahrgenommen, die diese Aufgabe unter ökonomischen Kriterien verfolgen und kein Interesse an wissenschaftlichen Forschungsaktivitäten haben. Forschung ist demnach an den individuellen Ehrgeiz der wissenschaftlichen Begleiter gebunden, sie ist nicht strukturell mit Modellversuchen verzahnt.
- Auch die Wirkung von Modellversuchen im Hinblick auf eine Veränderung der Berufsbildungspraxis wird mit dem Argument in Frage gestellt, dass der Transfer in die Breite häufig nicht gelingt und die Ergebnisse eines Modellversuchs auf das engere Anwendungsfeld des Durchführungsträgers begrenzt bleibt.

„Who generalizes, generally lies“ – diese Aussage von WILLIAM BLAKE hat auch für die Einschätzung der Berufsbildungsforschung ihre Gültigkeit. Für die beiden Kritikpunkte ließen sich ohne Schwierigkeiten überzeugende Beispiele anführen – aber auch für ihr Gegenteil. Es gibt nahezu alles in der Praxis, auch in der Forschungspraxis der Berufsbildung: Modellversuche ohne jeglichen Forschungsbezug; Modellversuche mit Ergebnissen, die den Standards spezifischer Forschungsparadigmata genügen; ‚gute‘ und ‚schlechte‘ DFG-Forschungsprojekte (welche Kriterien auch immer man zur Bewertung anlegen mag). Es ist nahezu trivial, erklärt aber möglicherweise das zugrunde liegende Kernproblem: Wissenschaft und Forschungsstandards sind das, was Wissenschaftler und Forscher darunter verstehen, und da die Wissenschaftsgemeinschaften pluralistisch organisiert sind, divergieren auch die Urteile darüber, was im konkreten Fall als akzeptabel oder verwerflich gelten soll. Dies gilt für die Forschung innerhalb von BLK- und Wirtschaftsmodellversuchen ebenso wie beispielsweise für DFG- oder EU-Projekte.

Vor diesem Hintergrund hätte eine grundsätzlich ansetzende Vertiefung der Implikationen aus dem skizzierten Sachverhalt einen gewissen Reiz. KLAUS BECK hat das Thema in seinem Vortrag auf dem Symposium anlässlich des DGFE-Kongresses 2002 in München aufgenommen und die ihm übertragene Aufgabe der Diskussion der DFG-Forschung kurzerhand in eine vergleichende Betrachtung zwischen DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme transformiert.¹ Ich will an dieser Stelle der Versuchung widerstehen, die von BECK aus seinem spezifischen, kritisch-rationalen Wissenschaftsverständnis heraus formulierte Position aufzunehmen und zu diskutieren. Stattdessen will ich im Folgenden die mir für meinen Münchener Vortrag aufgetragene, ungleich bescheidenere Fragestellung aufnehmen und am Beispiel des BLK-Modellversuchsprogramms ‚KOLIBRI‘ untersuchen, inwieweit im Rahmen von Modellversuchen eine Berufsbildungsforschung möglich ist.

2 Klärungen: Vom Modellversuch zum Modellversuchsprogramm

Modellversuche gelten aus bildungspolitischer Sicht als ein Ansatz der Innovationsförderung. Das Instrument wurde Anfang der 1970er Jahre zu einer Zeit entwickelt, als die Bildungsverwaltung von einer Vollzugs- zur planenden Verwaltung verändert werden sollte, und zielorientierte Impulse der Politikberatung und Praxisgestaltung diesen Prozess unterstützen sollten.² Auch heute noch sollen Modellversuche bildungspolitische Zielvorgaben in die Berufsbildungspraxis umsetzen oder Lösungen für Probleme entwickeln, die unmittelbar aus der Bildungspraxis vorgetragen werden. Angestrebt werden dabei „Innovationen mittlerer Reichweite“³, die in ausgewählten sozialen Feldern der Berufsbildungspraxis im Rahmen einer „Wissenschaft-Praxis-Kommunikation“⁴ entwickelt und erprobt sowie bei Bewährung in vergleichbare Felder übertragen werden können. In

1 Vgl. BECK 2002.

2 Vgl. WEISHAUPT 1992, S. 23, 25, 33.

3 HOLZ 1991, S. 77.

4 EULER 1994, S. 238ff.

diesem Sinne stellen Modellversuche „exemplarische Veränderungen in sozialen Feldern“⁵ bzw. Organisationen dar.

Modellversuche der Bund-Länder-Kommission (BLK) beziehen sich auf schulische Entwicklungsvorhaben. Daneben werden sogenannte Wirtschaftsmodellversuche für den Bereich der betrieblichen Berufsbildung durchgeführt. Bei ihnen handelt es sich – analog dem schulischen Modell – um „Versuchsmaßnahmen mit Erprobungscharakter“, um „die Ausbildungspraxis den theoretischen Einsichten und praktischen Bedürfnissen entsprechend zu gestalten“⁶. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es sich bei Modellversuchen i. d. R. um komplexe Gestaltungsprojekte handelt, die in einem durch Institutionen regulierten Praxisfeld entwickelt, erprobt und evaluiert werden.

In Modellversuchen kommt es zu einer Kooperation zwischen einem Modellversuchsträger und einer wissenschaftlichen Begleitung. Der Modellversuchsträger hat hierbei eine administrative und eine durchführende Funktion. Er begründet den Modellversuch politisch und schafft innerhalb der Institution (z. B. Schule, Betrieb, Kammer) die Voraussetzungen, dass der Modellversuch organisatorisch und finanziell durchgeführt werden kann. Ferner stellt er die Personen (Ausbilder, Lehrer, Berater, Sozialpädagogen etc.) zur Verfügung, die an der Umsetzung der Modellversuchsziele arbeiten.

In diesem Rahmen entstanden über Modellversuche neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Praxis, wobei insbesondere die Rolle der Wissenschaft lange unbestimmt blieb. Als grundlegend kann die Frage betrachtet werden, mit welchen Prioritäten und Methoden die Institution Wissenschaft sich einerseits der Unterstützung der Praxisgestaltung widmet und andererseits in und über den Modellversuch Erkenntnisse generiert und überprüft, die dem Anspruch einer wissenschaftlichen Theoriebildung genügen können. In der Modellversuchspraxis entwickelte sich eine heterogene Ausprägung von wissenschaftlicher Begleitung, die teils an den Hochschulen, teils an den von den Kultusbehörden gegründeten Landesinstituten und teils in privaten Instituten betrieben wird.⁷

Die Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung ergeben sich aus dem jeweiligen Wissenschaftsverständnis der kooperierenden Forscher. Das Spektrum möglicher Forschungskonzepte reicht hierbei von einer distanziert-empirischen über eine distanziert-empfehlende bis hin zu einer intervenierenden Begleitforschung.⁸ Entscheidend ist dabei, ob und in welchem Umfang sich die Wissenschaft an den konkreten Entwicklungsarbeiten aktiv beteiligt oder ob sie sich stärker auf evaluierende Aufgaben begrenzt.

Seit 1998 werden Modellversuche der Bund-Länder-Kommission prinzipiell im Rahmen von *Modellversuchsprogrammen* gefördert. Die Programme konzentrieren sich auf thematische Schwerpunktbereiche, für die ein umfassender Innovations- und Handlungsbedarf begründet wird. Mit der Umstellung von der Einzel- auf eine Programmförderung sollen Qualität und Nachhaltigkeit verbessert werden. Die aktuell 13 Programme sind thematisch fokussiert auf den allgemeinbildenden

5 SLOANE 1992, S. 10.

6 BIBB 1985, S. 1.

7 Vgl. SLOANE 1992, S. 28ff.

8 Vgl. SLOANE 1998.

Schulbereich (z.B. Verbesserung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, Qualitätssicherung im Bildungswesen, Neue Medien und Informationstechnologien in der Bildung), den Hochschulbereich (z.B. Modularisierung und neue Studiengänge) und die Berufsbildung. Zudem gibt es mit „Lebenslanges Lernen“ ein bildungsbereichsübergreifendes Programm. Die Programme haben eine Laufzeit von bis zu fünf Jahren. Das auf vier Jahre angelegte Programm „Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung – KOLIBRI“ ist eines von drei Programmen in der Berufsbildung.

Die Programme in der Berufsbildung sind durch spezifische Strukturelemente geprägt. Die inhaltliche Fundierung eines Programms erfolgt durch eine sogenannte *Programmexpertise*, in der für das Problemfeld zunächst eine Art Bestandsaufnahme geleistet und der Erkenntnisstand zusammengefasst wird. Ausgehend von dieser Bestandsevaluation werden die zentralen *Gestaltungs- und Forschungsfragen* identifiziert, die in dem Programm aufgenommen und durch eine Vielzahl von Modellversuchen bearbeitet werden sollen. Mit der Konstituierung des Programms werden ein sogenannter *Programmträger* sowie ein *Programmkoordinator* verpflichtet. Während der Programmkoordinator im Wesentlichen die administrativ-politische Steuerung übernimmt, ist der Programmträger für die wissenschaftliche Anbindung und Gesamtevaluation des Programms verantwortlich. Dazu zählen die Durchführung von Tagungen und Kongressen, die Ausrichtung der beteiligten Modellversuche auf die Programmziele, die Auswertung der Einzelergebnisse aus den Modellversuchen und die Berichterstattung an die BLK. Auf der Grundlage der Programmexpertise erfolgt eine Ausschreibung von Modellversuchen; die Anträge werden von Programmträger in einem *Gutachterverfahren* evaluiert und beurteilt. Nach in der Regel zwei bis drei Antragsrunden ist das Förderpotential ausgeschöpft und das Programm tritt in die Umsetzungsphase.

In das Modellversuchsprogramm KOLIBRI wurden insgesamt 27 Modellversuche aufgenommen. Neben Einzelmodellversuchen gibt es sogenannte Verbund- sowie Zwillingmodellversuche. Verbundmodellversuche bezeichnen Kooperationen zwischen schulischen Trägern, die aus verschiedenen Bundesländern stammen. Neben den möglichen Leistungsvorteilen, die sich aus der Mehrperspektivität in der Arbeit ergeben können, bietet dieser bundeslandübergreifende Ansatz die Möglichkeit, dass zwischen den Kooperationspartnern schon im Verlauf des Modellversuchs Transferprozesse organisiert und so die Nachhaltigkeit der Ergebnisse gesteigert werden können. Zwillingmodellversuche sind Kooperationen zwischen schulisch verankerten BLK-Modellversuchen und auf die außerschulische Berufsbildungspraxis ausgerichteten Wirtschaftsmodellversuchen. Gerade bei dem Thema Lernortkooperation liegt ein solcher Ansatz nahe.

3 Das Evaluationskonzept von KOLIBRI

Unter dem Aspekt der Berufsbildungsforschung ist aus der Vielzahl der Aufgaben und Aktivitäten des Programmträgers insbesondere der Evaluationsaspekt von Bedeutung. Für KOLIBRI wurde ein Evaluationskonzept unter dem Namen „KRIPO“ entwickelt, das im Folgenden in seinen Kernbestandteilen vorgestellt wird.

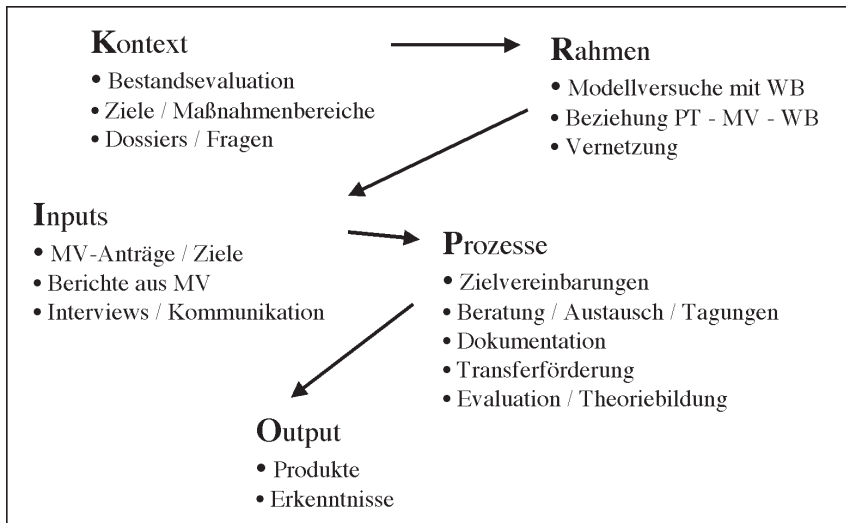


Abbildung: „KRIPPO“ als Bezugsrahmen für die Programmevaluation KOLIBRI

Kontext

Verbindliche Grundlage für das Modellversuchsprogramm sind die in der Bestandsevaluation der Programmexpertise vorgeschlagenen und von der BLK beschlossenen Programmziele sowie die daraus abgeleiteten Maßnahmenbereiche. Diese wiederum stützen sich insbesondere auf eine umfangreiche Auswertung von Modellversuchen, die im vergangenen Jahrzehnt zu Fragen der Lernortkooperation durchgeführt worden sind; in dem betreffenden Abschlussbericht werden auch der aktuelle Forschungsstand sowie die ‚weißen Flecken‘ in diesem Bereich der Berufsbildungspraxis ausgewiesen.⁹ Als Maßnahmenbereiche mit einem besonders großen Untersuchungsbedarf wurden die folgenden Felder herausgearbeitet:

1. Entwicklung von kooperativen Konzepten zur Curriculumpräzisierung ‚vor Ort‘ sowie von Instrumenten zur ausbildungsprozessbegleitenden Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen.
2. Entwicklung von ordnungspolitisch kompatiblen Modulkonzepten mit Verbindungen zur beruflichen Weiterbildung.
3. Integration und didaktische Gestaltung von Praxisbezügen in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen.
4. Lernortübergreifende Entwicklung von Förderansätzen zur Sicherung des Ausbildungserfolgs von besonderen Zielgruppen.
5. Entwicklung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation.

⁹ Vgl. EULER u.a. 1999.

Der Programmträger hat für jeden Maßnahmenbereich ein sogenanntes Dossier erarbeitet. Die Dossiers bieten einen zusammenfassenden Überblick über den Stand der Erkenntnisse, verweisen auf weitergehende Erfahrungsquellen und identifizieren die zentralen Fragestellungen, deren Verfolgung im weiteren Fortgang des Programms besonders ergiebig sein könnte. In ihrer Gesamtheit bilden diese zielleitenden Fragestellungen das Fragen-Inventar, zu dem durch die Modellversuchsarbeit und die daran anknüpfenden Forschungsaktivitäten Antworten gefunden werden sollen. Unter Forschungskriterien erscheint an diesem Vorgehen hervorhebenswert, dass zum einen im Hinblick auf ein abgegrenztes Feld der Berufsbildungspraxis (hier: Lernortkooperation) eine Bilanzierung des Erkenntnisstands und der darauf aufbauenden Anschlussfragen vorgenommen wurde. Die Maßnahmenbereiche können insofern auch als die Grundlegung eines Forschungsprogramms interpretiert werden.

Rahmen

In das Programm wurden als Ergebnis des Begutachtungsverfahrens insgesamt 27 Modellversuche einbezogen, die alle von einer wissenschaftlichen Begleitung betreut werden. Die wissenschaftlichen Begleitungen sind für die Evaluation der jeweiligen Einzel- bzw. Verbundmodellversuche verantwortlich, während der Programmträger eine übergreifende Evaluation des Programms durchführt. Aus dieser Konstellation ergibt sich eine spezifische Beziehung zwischen dem Programmträger zu den Durchführungsträgern und wissenschaftlichen Begleitungen der einzelnen Modellversuche.

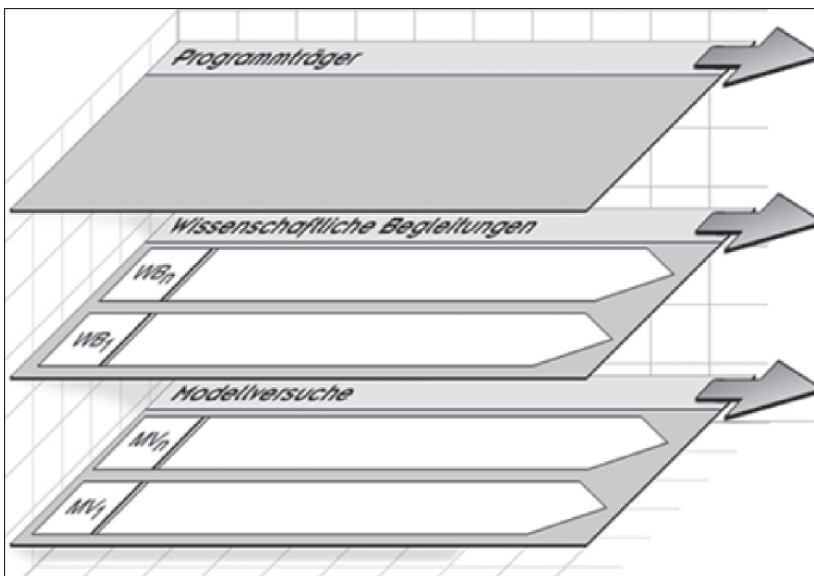


Abbildung: Ebenen des Modellversuchsprogramms

Insbesondere das Verhältnis zwischen Programmträger und den wissenschaftlichen Begleitungen vor Ort birgt Konfliktpotentiale, aber auch besondere Chancen in sich. Ein produktives Zusammenspiel kann sich auch unter Forschungsgesichtspunkten ergeben, wenn die wissenschaftlichen Begleitungen sich in die Fragestellungen des Programms einbinden und ihre Evaluationsaktivitäten primär auf solche Fragestellungen richten, die sich über den Programmträger mit anderen Initiativen vernetzen. Zwischen den Modellversuchen erfolgt eine Vernetzung in Form von Fachtagungen und Workshops sowie dem Aufbau von Kommunikationsprozessen, die zwischen den Fachtagungen zumeist über das Internet getragen werden.

Inputs

Hinsichtlich der Inputs entsteht eine Dokumentenfolge, die eine bestimmte Konkretisierungslogik ausdrückt. Auf der Grundlage der begutachteten Modellversuchsanträge mit der Beschreibung der angestrebten Ziele und Umsetzungskonzepte entsteht zwischen dem Programmträger und jedem Modellversuch eine Zielvereinbarung, in der die Antragsinformationen auf die Programmziele hin konkretisiert werden. Die in der Zielvereinbarung dokumentierten, modellversuchsspezifischen Ziele sind wiederum die Grundlage für eine laufende Berichterstattung des Modellversuchs. Zweimal jährlich soll der Modellversuch im Rahmen von Statusnotizen sowie Zwischen- und Abschlussberichten ausführen, welche Schritte der Zielumsetzung erfolgten und welche Erfahrungen dabei gewonnen wurden. Die Auswertungen der wissenschaftlichen Begleitung stellt dabei eine wichtige Quelle dar.

Neben diese formalisierte Berichterstattung treten die Auswertung der Kommunikation mit den Modellversuchen im Rahmen der laufenden Zusammenarbeit, insbesondere aber auch im Kontext der Workshops und Fachtagungen. Multipliziert mit der Zahl der Modellversuche ergibt sich hieraus eine enorme Informationsmenge für die Auswertung.

Prozesse

Die Komponenten des Evaluationskonzepts verkörpern zugleich eine Agenda der Tätigkeiten, die vom Programmträger zu bewältigen sind. In ihrem Kern lassen sich folgende Bereiche unterscheiden:

- Präzisierung der Ziele der einzelnen Modellversuche und Abstimmung dieser *Zielvereinbarungen* mit den Zielen des Gesamtprogramms.
- Themenzentrierte *Beratung* der Modellversuche im Fortgang des Programms, Unterstützung der beteiligten Modellversuche beim *Austausch* von Informationen und Erfahrungen sowie Mitwirkung bei der Initiierung, Organisation, Moderation und Auswertung von *Tagungen*.
- Kontinuierliche *Dokumentation* programmrelevanter Informationen, Aufbereitung der Programmverfahren für die *Berichterstattung* an politische Entscheidungsgremien sowie Förderung von *Publikationen*.
- Forcierung einer systematischen *Transferförderung* durch Auswertung der einschlägigen Literatur, Erstellung eines Konzepts zur Transfergestaltung in Modellversuchen und Einspeisung programmbezogener Anregungen hierzu in Workshops oder Publikationen.
- Förderung von *Evaluation und Theoriebildung* durch die Verfolgung und Aufbereitung der Literatur sowie durch vertiefende Bearbeitung spezifischer Problemstellungen.

Output

Die Prozesse sollen zu bestimmten Outputs führen, die hier als Produkte (Instrumente und Materialien) und Ergebnisse bezeichnet werden.¹⁰ So müssen in der kurz- und mittelfristigen Perspektive als Produkte der Programmevaluation zunächst Instrumente entwickelt und bereitgestellt werden, mit denen die programmträgerspezifischen Planungs- bzw. Steuerungsprozesse effektiv und effizient bewältigt werden können. Ferner sind Materialien zu erstellen, durch die die Modellversuchsarbeit – insbesondere auch ihr Transfer – gefördert wird. Hierzu zählen etwa fachwissenschaftliche Publikationen, Handreichungen (z.B. ‚Best-Practice‘-Sammlungen) oder auch die bereits erwähnten Dossiers.

Als zentrales Ergebnis des Programms werden Antworten auf das Fragen-Inventar des Modellversuchsprogramms erwartet. Ein weiterer Output stellen die mit dem Programm und dessen Evaluation erhofften Wirkungen dar, letztlich also die verbesserte Lernortkooperation in der Realität beruflicher Bildung. Wenngleich es sich hierbei um noch weiter in die Zukunft verlagerte und insofern wenig ‚griffige‘ Outputs handelt, sind sie gerade unter Transfer- und Verstetigungsaspekten von hohen Bedeutung.

4 Potentiale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung

Modellversuche bzw. Modellversuchsprogramme bieten den Rahmen für Forschungsaktivitäten, die sich auf zwei verschiedene *Gegenstandsbereiche* beziehen können:

1. Forschung im Rahmen der modellversuchsspezifischen bzw. programmbezogenen Problemstellungen (z.B. Formen und Wirkungen von Lernortkooperation auf didaktische oder bildungspolitische Ziele).
2. Forschung mit Bezug auf die Innovations-, Implementations- und Transferprozesse in Modellversuchen (z.B. personale und organisationale Widerstände in der Implementation von Innovationen in der schulischen oder betrieblichen Berufsbildung).

Forschung kann zum einen im Rahmen eines einzelnen Modellversuchs, zum anderen programmbezogen betrieben werden. Spätestens an dieser Stelle ist auszuweisen, was unter ‚Forschung‘ verstanden werden soll. Im Folgenden wird skizziert, dass sich das vertretene Forschungsverständnis nicht auf die Hypothesenüberprüfung im Rahmen einer kritisch-rationalen bzw. empirisch-analytischen Sozialforschung begrenzt. Vielmehr bezieht es neben der Theorieüberprüfung auch den Handlungsschwerpunkt der Theoriebildung ein.

Ein besonderes Potential von Modellversuchen wird darin gesehen, dass sie aufgrund der längerfristig und auf Kontinuität angelegten und daher intensiven Kommunikationsbeziehung zwischen der wissenschaftlichen Begleitung und den Durchführungsträgern aus der Berufsbildungspraxis eine Theoriebildung ermöglichen, die sich im Hinblick auf Differenzierungsgrad und Relevanz von solchen positiv abhebt, die im Kontext von eher praxisdistanzierten Forschungskonzeptio-

¹⁰ Vgl. KAUFMAN 1988.

nen entsteht. Die Theoriebildung wird zwar weiterhin als eine hochgradig kreative, intuitive und spekulative Tätigkeit verstanden, doch wird dieser Bereich, anders als im Paradigma des Kritischen Rationalismus, nicht als vorwissenschaftlich verstanden, sondern er sollte im Interesse der Gewinnung von praxisfeldangemessenen Hypothesen ebenfalls regelgeleitet verlaufen. Dabei soll zunächst einer Fragmentierung und Atomisierung der Theoriebildung entgegengewirkt werden. Grundlegend ist dabei der Vorschlag von LAKATOS, die Kontinuität des wissenschaftlichen Handelns durch die Orientierung an einem definierten Forschungsprogramm herzustellen und den Begriff der Theorie durch den der „Theorienreihe“ zu ersetzen.¹¹ Dazu gehört auch, dass der Forscher sein wissenschaftliches Handeln in den Kontext bereits vorgängiger Untersuchungen stellt und bereits durchgeführte Untersuchungen mit Bezug zu der von ihm verfolgten Problemstellung berücksichtigt. Mit dieser Perspektive ergibt sich für LAKATOS im Vergleich zu dem POPPERschen Kernpunkt des Falsifikationstests eine veränderte Vorstellung über den Ablauf von Forschungsprozessen: Nicht die Überprüfung und ggf. Verwerfung immer neuer Einzelhypothesen¹², sondern die kontinuierliche Bearbeitung eines als Forschungsprogramm strukturierten Untersuchungsfeldes, d. h. die Dimensionierung und iterative Präzisierung einer zusammenhängenden Einheit, steht im Vordergrund. Auf dieser Grundlage bindet sich die Theoriebildung an den Bezugsrahmen eines definierten Forschungsprogramms. Das Forschungsprogramm dokumentiert die Erkenntnisinteressen für das wissenschaftliche Handeln und führt zugleich dazu, dass für die Wissenschaft-Praxis-Kommunikation potentielle Kooperationsfelder definiert werden.

Die Grundlegung und iterative Präzisierung eines theoretischen Bezugsrahmens bzw. Forschungsprogramms sollen die Theoriebildung auf einen Untersuchungszusammenhang hin verpflichten. In Anlehnung an GLASER / STRAUSS¹³ kann das prinzipielle Vorgehen gedacht werden als ständiger Wechsel von Fragen an das Untersuchungsfeld, Suche nach möglichen Antworten, Einordnung der generierten Informationen in den aufgebauten Bezugsrahmen, kritische Reflexion des so aktualisierten Bildes über das Untersuchungsfeld und Formulierung weitergehender, entweder konvergent-differenzierender oder divergent-transzendierender, Fragen an das

11 „Es ist eine Aufeinanderfolge von Theorien und nicht eine gegebene Theorie, die als wissenschaftlich oder scheinwissenschaftlich bewertet wird. Aber die Glieder solcher Theorien-Reihen sind gewöhnlich durch eine bemerkenswerte Kontinuität verbunden, die sie zu Forschungsprogrammen verschmilzt.“ (LAKATOS 1974a, S. 128; Hervorhebungen nicht übernommen).

12 LAKATOS spricht in diesem Zusammenhang von „zusammengeflückten, phantasielosen Serien von prosaischen, ‚empirischen‘ Adjustierungen. [...] (Diese) können mit Hilfe von sogenannten ‚statistischen Techniken‘ manche ‚neuen‘ Voraussagen erzielen, ja sie vermögen hie und da sogar auch ein irrelevantes Körnchen von Wahrheit hervorzuzaubern. Aber es ist in diesem Theoretisieren keine vereinheitlichende Idee, kein heuristisches Potential und keine Kontinuität. Sie fügen sich zu keinem echten Forschungsprogramm zusammen, sie sind im großen und ganzen wertlos.“ (LAKATOS 1974a, S. 169 f.)

13 GLASER / STRAUSS sprechen von einem „analytischen Bezugsrahmen“ in Form von „integrierten Hypothesen“, der sich aus dem Datenmaterial herauskristallisiert. „Diese integrierten Hypothesen haben einmal die Aufgabe, die aktive Suche nach Belegen zu steuern, aber sie stellen gleichzeitig auch das Kernstück der Theoriebildung dar, welches den Forscher in die Lage versetzt, verwandte Hypothesen zu entwickeln und andere auszuschließen. Eine Gefahr der Feldforschung besteht immer darin, daß möglicherweise erhellende Perspektiven zugunsten eines allzu rasch entwickelten analytischen Bezugsrahmens unterdrückt werden.“ (GLASER / STRAUSS 1984, S. 93)

Untersuchungsfeld. Nicht die schnelle Falsifikation einzelner Aussagen leitet dabei das Untersuchungsinteresse, sondern die möglichst weitgehende Ausschöpfung des Informationsreichtums des empirischen Materials.

Bezogen auf ein Modellversuchsprogramm wie KOLIBRI kann dieser Rahmen wie folgt ausgeprägt werden:

- Als Ausgangspunkt für das Programm dienen die in der Programmexpertise ausgewiesenen Fragen und Problemstellungen.
- Bezogen auf diese Fragen wird eine Synopse des Forschungsstands in Form der Dossiers bereit gestellt.
- Die Fragen sowie der dokumentierte Forschungsstand bilden die Ausgangspunkte für die Ausrichtung der Modellversuche auf das Praxisfeld. Sie leiten die Suche und Überprüfung möglicher Antworten.
- Die Ergebnisse werden kontinuierlich dokumentiert und auf die Ausgangsfragen zurück gespiegelt. Es entstehen Modelle, Typologien, Hypothesen und neue Fragen, die in die Weiterentwicklung des Programms einfließen.

Das Vorgehen wird durch Regeln angeleitet, die der Theoriebildung eine Stringenz und Nachvollziehbarkeit verleihen.¹⁴

Die *Theorieüberprüfung* wird prinzipiell als eine kritische Konfrontation theoretischer Konstruktionen mit der empirischen Realität verstanden. Die insbesondere im dogmatischen Falsifikationismus vorgenommene Trennung zwischen theoretischen Sätzen und empirischen Beobachtungssätzen wird aufgegeben. In beiden Fällen handelt es sich um sprachliche Konstruktionen über Ausschnitte der Wirklichkeit, d. h. theoretische Aussagen. Beobachtungsaussagen haben den gleichen theoretischen Status wie die zu überprüfenden Theorien bzw. Hypothesen.¹⁵ In diesem Sinne werden beim Falsifikationstest zwei fehlbaren Konstruktionen auf Übereinstimmung geprüft. Die fehlende Übereinstimmung führt nicht zur Verwerfung einer Theorie, sondern bildet die Grundlage zur theoretischen Weiterentwicklung des jeweiligen Forschungsprogramms, indem die Widersprüche durch Hilfshypothesen und Modifikationen aufzulösen versucht werden. Eine Theorie soll erst dann aufgegeben werden, wenn sie durch eine gehaltvollere ersetzt werden kann.

Die Skizzierung macht deutlich, dass der Schwerpunkt des wissenschaftlichen Handelns nicht in der empirischen Theorieüberprüfung, sondern in der theoretischen Weiterentwicklung eines Forschungsprogramms, d. h. in der Theoriebildung, liegt. Die empirische Theorieüberprüfung bildet sozusagen ein Regulativ, das darüber Auskunft gibt, inwieweit sich die theoretischen Konstruktionen des Forschungsprogramms mit der Wirklichkeit in Einklang befinden, sie dienen dem Forscher der Vergewisserung und bieten ihm eine Rückmeldung über die Tragfähigkeit seiner Vorstellungen sowie einen Nährboden für die weitere Theoriebildung.¹⁶ Im Rahmen von Modellversuchsprogrammen können vor diesem Hinter-

¹⁴ Vgl. im Einzelnen EULER 1994, S. 258ff.

¹⁵ „[...] es gibt und kann keine Wahrnehmung geben, die nicht von Erwartungen durchsetzt ist, und deshalb gibt es auch keine natürliche (d. h. psychologische) Abgrenzung zwischen Beobachtungssätzen und theoretischen Sätzen.“ (LAKATOS 1974a, S. 97; Hervorhebungen nicht übernommen).

¹⁶ „*Innerhalb* eines Forschungsprogramms wird eine Theorie nur von einer besseren Theorie eliminiert, und das ist eine Theorie, die einen Gehaltsüberschuß hat über ihre Vorgänger und

grund drei Überprüfungsansätze unterschieden werden¹⁷:

- Überprüfung im Rahmen einer repräsentativen Problemfeldvermessung mit Hilfe von Methoden der quantitativen Sozialforschung;
- Überprüfung im Rahmen einer punktuellen Problemfelderforschung mit Hilfe von Methoden der qualitativen Sozialforschung;
- Überprüfung im Rahmen einer quasi-experimentellen Theorieanwendung im Praxisfeld durch die Organisation von Veränderungsprozessen.

Akzeptiert man das unterlegte Forschungsverständnis, so kann der Beitrag von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung in folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Modellversuche bieten die Möglichkeit, im Prozess der Erarbeitung von Lösungen für praktische Gestaltungsprobleme zugleich wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, zu überprüfen und anzuwenden.
- Konstitutiv für die Umsetzung dieser Möglichkeit ist eine enge kommunikative Aufeinanderbezogenheit von Wissenschaft und Praxis, ohne die unterschiedlichen Interessen der beiden Seiten zu leugnen. Dabei besteht das Interesse der Wissenschaft primär an der Gewinnung und Überprüfung tragfähiger Theorien, während die Praxis primär an der Entwicklung von Lösungen für als relevant erachtete Probleme, sekundär an der Explikation ‚passender‘ Alltags- oder gar wissenschaftlicher Theorien, interessiert ist.
- Eine auch unter Forschungsperspektive begründete Kooperation erfordert den Aufbau eines Positivsummenspiels. Die Wissenschaft wählt ihre Untersuchungsgegenstände im Hinblick auf die Probleme der Praxis aus, die Praxis kann die Lösung für ihre Probleme verstärkt durch den Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien erarbeiten. Im Idealfall soll jede Seite von dem Leistungsvorteil der anderen Seite profitieren, wodurch sich im Ergebnis sowohl die Qualität der praktischen Problemlösung als auch die Qualität der wissenschaftlichen Theorie erhöhen können. Obwohl dabei beide Seiten ihre Eigenständigkeit behalten, setzt die Umsetzung des Kommunikationsmodells ein Einlassen auf die jeweils andere Seite und damit eine Relativierung der eigenen Absichten sowie des eigenen Handlungsstils voraus.
- Eine Abgrenzung von spezifischen Positionen in der kritisch-rationalen Forschungstradition ergibt sich insofern, als dass neben dem Bereich des Begründungszusammenhangs auch die des Entdeckungs- und Anwendungszusammenhangs¹⁸ dem wissenschaftlichen Handeln zugeordnet und daher auch der Regelbindung und rationalen Begründung bzw. Ausweisung unterworfen werden.

deren Gehaltsüberschuß nachher teilweise bestätigt wird. Und für diese Ersetzung einer Theorie durch eine bessere ist es nicht einmal nötig, daß die erste Theorie ‚falsifiziert‘ wird in Poppers Sinn des Wortes. [...] einige der interessantesten Modifikationen werden von der ‚positiven Heuristik‘ eines Forschungsprogrammes motiviert, nicht aber von den Anomalien.“ (LAKATOS 1974b, S. 282; vgl. auch LAKATOS 1974a, S. 118)

¹⁷ Vgl. im Einzelnen EULER 1994, S. 282ff.

¹⁸ Vgl. hierzu ALBERT 1991, S. 44 ff. An einer anderen Stelle beklagt ALBERT, dass die Unterscheidung von Entdeckungs- und Begründungszusammenhang „die verschiedenen *Aspekte* einer einheitlichen Tätigkeit“ auseinandergerissen hat. „In einer extremen Version erscheinen sie dann als verschiedene zeitliche Phasen dieser Tätigkeit, eine unregelmäßige Phase freier Phantasiebetätigung und eine auf sie folgende streng geregelte Phase der Rechtfertigung des Resultates.“ (ALBERT 1978, S. 32)

Literatur:

- ALBERT, H. (1978): *Traktat über rationale Praxis*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- ALBERT, H. (1991): *Traktat über kritische Vernunft* (5. Aufl.). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- BECK, K. (2002). *Erkenntnis und Erfahrung im Verhältnis zu Steuerung und Gestaltung – Berufsbildungsforschung im Rahmen der DFG-Forschungsförderung und der BLK-Modellversuchsprogramme* (Arbeitspapier Nr. 39). Mainz: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Universität Mainz.
- BIBB (1985). *Modellversuche im außerschulischen Bereich der beruflichen Bildung. Erläuterungen, Hinweise, Grundlagen*. Unveröffentlichtes Typoskript. Berlin.
- EULER, D. & KUTT, K. (1995). Transfer von Modellversuchsergebnissen: Bedingungen und Hinweise für die Gestaltung des Transferprozesses. In P. Benteler u. a., *Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung* (S. 269-293). Köln: Botermann&Botermann Verlag.
- EULER, D. (1994). *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung*. Köln: Botermann&Botermann Verlag.
- EULER, D. (1996). Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die (fehlende) Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 350-365.
- EULER, D. u.a. (1999). *Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung*, Bericht über eine Auswertung von Modellversuchen für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Nürnberg, Berlin, Bonn.
- GLASER, B. G. / STRAUSS, A. L. (1984): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In C. Hopf & E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (2. Aufl., S. 91-111). Stuttgart.
- HOLZ, H. (1991). Modellversuche als angewandte Berufsbildungsforschung. In P. Meyer-Dohm & P. Schneider (Hrsg.), *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen* (S. 77-82). Stuttgart, Dresden: Klett.
- KAUFMAN, R.D. (1988). *Planning Educational Systems – A Results-Based Approach*. Lancaster: Technomic.
- LAKATOS, I. (1974a): Falsifikation und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme. In I. Lakatos & A. Musgrave (Hrsg.), *Kritik und Erkenntnisfortschritt* (S. 89-189). Braunschweig: Vieweg.
- LAKATOS, I. (1974b): Die Geschichte der Wissenschaft und ihre rationalen Rekonstruktionen. In I. Lakatos & A. Musgrave (Hrsg.), *Kritik und Erkenntnisfortschritt* (S. 271-311). Braunschweig: Vieweg.
- SLOANE, P. F. E. (1998). Forschungsansätze in der wissenschaftlichen Begleitforschung von Modellversuchen – Überblick, Differenzierung, Kritik. In D. Euler (Hrsg.), *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte?* (S. 551-593). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- SLOANE, P.F.E. (1992). *Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz*. Köln: Botermann&Botermann Verlag.
- SLOANE, P.F.E. (1995). Das Potential von Modellversuchen für die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In P. Benteler u. a., *Modellversuchsforschung als Berufsbildungsforschung* (S. 11-43). Köln: Botermann&Botermann Verlag.
- WEISHAUP, H. (1992). *Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Anschrift des Autors: Dr. Dieter Euler, Univ.-Prof., Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen, Guisanstr. 9, CH-9010 St. Gallen.