

Diesner, Ilona; Euler, Dieter; Walzik, Sebastian; Wilbers, Karl
**Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI).
Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm**

Bonn : BLK 2004, 131 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 114)



Quellenangabe/ Reference:

Diesner, Ilona; Euler, Dieter; Walzik, Sebastian; Wilbers, Karl: Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI). Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Programm. Bonn : BLK 2004, 131 S. - (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 114) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-1766 - DOI: 10.25656/01:176

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-1766>

<https://doi.org/10.25656/01:176>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Heft 114

 **Kooperation der Lernorte in
der beruflichen Bildung
(KOLIBRI)**

Abschlussbericht des Programmträgers
zum BLK-Programm

gefördert vom



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Materialien zur Bildungsplanung
und zur Forschungsförderung

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Geschäftsstelle -
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn

Telefon: (0228) 5402-0
Telefax: (0228) 5402-150
E-mail: blk@blk-bonn.de
Internet: www.blk-bonn.de

ISBN 3-934850-50-2
2004

Ilona Diesner / Dieter Euler / Sebastian Walzik / Karl Wilbers

Abschlussbericht des Modellversuchsprogramms

KOLIBRI

*„Kooperation der Lernorte
in der beruflichen Bildung“*

09/1999 bis 02/2004

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Kooperation der Lernorte
in der beruflichen Bildung



Kolibri

Institut für Wirtschaftspädagogik



Universität St.Gallen

Institut für Wirtschaftspädagogik
an der Universität St. Gallen
Dufourstrasse 40a
9000 St. Gallen
Schweiz

April 2004



Zum Geleit

Der vorliegende Abschlussbericht des Programmträgers zum Modellversuchsprogramm KOLIBRI ist im Kontext des zweibändigen „Handbuch der Lernortkooperation“ zu lesen. Das Handbuch entstand im Rahmen der Programmträgerschaft und stellt den status quo zum Thema Lernortkooperation nach Beendigung des Forschungsprogramms in zwei Bänden dar.



Handbuch der Lernortkooperation (Euler 2003, 2004).
Band 1: theoretische Fundierungen – Band 2: praktische Erfahrungen

Band 1 (theoretische Fundierungen) des Handbuchs gibt in 42 Beiträgen einen aktuellen Überblick über den vorliegenden Erkenntnisstand und will dazu beitragen, dass sowohl die Fachdiskussion als auch die Praxisgestaltung noch fundierter und zielorientierter geführt werden können. Als ein roter Faden kristallisiert sich die Erkenntnis heraus: Lernortkooperation kann gelingen, aber nur unter bestimmten institutionellen und personellen Rahmenbedingungen. Insofern zählt sie zu jenen Früchten der Berufsbildung, die hoch hängen und deren Ernte nicht durch wohlklingende Worte, sondern durch systematische Arbeit geleistet werden kann. Das vorliegende Handbuch bietet wertvolle Grundlagen für diese lohnende Arbeit.

In Band 2 (praktische Erfahrungen) beschreiben die Autoren vielfältige Beispiele gelungener Lernortkooperationen. Es wird deutlich, dass Lernortkooperation nicht mehr nur auf die Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb im Rahmen des Dualen Systems begrenzt ist, sondern auch die vollzeitschulische Berufsausbildung sowie die Anschlusspunkte der Berufsausbildung zur vorberuflichen und zur Weiterbildung erfasst hat. Es zeigt sich zudem eine bemerkenswerte Vielfalt: Neben der lernortübergreifenden Entwick-



lung von Lern- und Arbeitsaufgaben sowie der Gestaltung von komplexen didaktischen Arrangements bildet Lernortkooperation ein Instrument zur Integration von Praxisbezügen in die vollzeitschulische Berufsausbildung. Das Modell der Lernortkooperation kann zur Weiterbildung des Lehr- und Ausbildungspersonals genutzt werden. Ferner werden Ansätze zur Verstetigung des Prinzips vorgestellt – entsprechend ist dieser Band ein Nachschlagewerk für Praktiker, die Erfahrungen anderer kennen lernen und sich selbst inspirieren lassen wollen.

Beide Bände sind über den Buchhandel, direkt beim W. Bertelsmann Verlag oder über den Programmträger (Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen) zu beziehen.

Der Abschlussbericht ist zudem als Pdf-Datei über das Internet erhältlich. Möglichkeiten zum Download gibt es zum einen bei der BLK im Rahmen der Reihe „Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung“¹ oder auf den Seiten des Instituts für Wirtschaftspädagogik².



KOLIBRI-CD: Abschlussdokumentation

Die gesamte Abschlussdokumentation ist auch auf CD erhältlich. Interessenten können diese gratis über den Programmträger beziehen.

¹ <http://www.blk-bonn.de/materialien.htm>.

² Abschlussdokumentation des Programmträgers KOLIBRI: <http://www.iwp.unisg.ch/kolibri/index.htm>.



Inhalt

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | AUSGANGSPUNKTE | 6 |
| 2 | DARSTELLUNG DES GESAMTEN PROGRAMMS | 8 |
| 2.1 | Ziele und Fokus des Programms..... | 8 |
| 2.2 | Architektur und Rahmen des Programms..... | 11 |
| 2.3 | Überblick über die Modellversuche..... | 13 |
| 2.4 | Evaluationskonzept | 14 |
| 3 | INHALTLICHE ERGEBNISSE | 18 |
| 3.1 | Maßnahmenbereich 1 | 18 |
| 3.1.1 | Curriculumpräzisierung..... | 18 |
| 3.1.2 | Sozialkompetenzen..... | 26 |
| 3.2 | Maßnahmenbereich 2 – Modulkonzepte | 34 |
| 3.3 | Maßnahmenbereich 3 – Vollzeitschulische Ausbildung..... | 38 |
| 3.4 | Maßnahmenbereich 4 – Förderung besonderer Zielgruppen..... | 44 |
| 3.5 | Maßnahmenbereich 5 | 47 |
| 3.5.1 | Rahmenbedingungen und Verstetigung..... | 47 |
| 3.5.2 | IT und Bildungsnetzwerke..... | 52 |
| 4 | TRANSFER | 58 |
| 4.1 | Transferkonzept der Programmträgerschaft | 58 |
| 4.2 | Transfererfahrungen der Modellversuche..... | 61 |
| 5 | EVALUATIONSERFAHRUNGEN | 75 |
| 5.1 | Interne Prozesse..... | 75 |
| 5.1.1 | Datengewinnung | 75 |
| 5.1.2 | Datenverwaltung | 76 |
| 5.1.3 | Datenauswertung | 78 |
| 5.2 | Externe Prozesse | 80 |
| 5.2.1 | Zusammenarbeit mit Modellversuchen..... | 80 |
| 5.2.2 | Interneteinsatz..... | 81 |
| 6 | KONSEQUENZEN UND EMPFEHLUNGEN | 87 |
| 7 | LITERATUR..... | 92 |
| 7.1 | Quellen..... | 92 |
| 7.2 | Publikationen der Programmträgerschaft | 95 |
| 8 | ANHANG | 100 |
| 8.1 | Maßnahmenbereiche und zielleitende Fragestellungen des Programms..... | 100 |
| 8.2 | Programmmatrix | 103 |
| 8.3 | Steckbriefe der Modellversuche | 105 |



Abbildungen

| | | |
|---------------|---|----|
| Abbildung 1: | Struktur und Informationsfluss des Programms KOLIBRI | 12 |
| Abbildung 2: | KOLIBRI-Modellversuche in den einzelnen Bundesländern | 14 |
| Abbildung 3: | „KRIPO“ als Bezugsrahmen für die Programmevaluation KOLIBRI | 15 |
| Abbildung 4: | Organisationsstruktur im Modellversuch LEKOBÉ | 24 |
| Abbildung 5: | Schema zur Identifizierung von Lern- und Arbeitsaufgaben | 26 |
| Abbildung 6: | Techniken zur Kommunikations-, Kooperations- und Koordinationsunterstützung..... | 53 |
| Abbildung 7: | Dimensionen eines Wissensforums | 55 |
| Abbildung 8: | Zeitbedarf für interne Aktivitäten | 63 |
| Abbildung 9: | Aufwand für interne Aktivitäten..... | 63 |
| Abbildung 10: | Zeitbedarf für Dokumentationen | 64 |
| Abbildung 11: | Energieaufwand für Dokumentationen..... | 65 |
| Abbildung 12: | Zeitbedarf für externe Veranstaltungen..... | 66 |
| Abbildung 13: | Energieaufwand für externe Veranstaltungen | 66 |
| Abbildung 14: | Intensität der Transferaktivitäten im Modellversuchsverlauf | 67 |
| Abbildung 15: | Kompetenzeinschätzung bzgl. Informationsaufbereitung..... | 68 |
| Abbildung 16: | Kompetenzeinschätzung bzgl. Durchführung von Veranstaltungen | 69 |
| Abbildung 17: | Kompetenzeinschätzung bzgl. Durchführung von Unterstützungsmaßnahmen..... | 69 |
| Abbildung 18: | Kompetenzeinschätzung bzgl. Präsentation von MV-Ergebnissen..... | 70 |
| Abbildung 19: | Ablagelogik für die administrative Unterstützung der Programmevaluation in KOLIBRI | 77 |



1 AUSGANGSPUNKTE

Lernortkooperation ist in der deutschen Berufsbildungslandschaft nichts Neues. Bereits seit über 20 Jahren werden Forschungsprojekte zu diesem Thema durchgeführt, wird in der einschlägigen Literatur darüber geschrieben (vgl. exemplarisch Schwiedrzik 1980; Pätzold/Adamek 1990; Holz 1998; sowie Pätzold/Walden 1999, S. 9 f.). Bald heben die Protagonisten der Berufsbildung die Hindernisse hervor, die einer effektiven Lernortkooperation im Wege stehen, bald werden die Möglichkeiten gepriesen, die sich ergeben, wenn die Akteure des Berufsbildungssystems auf den verschiedenen Ebenen zur Gestaltung des Lernprozesses der Auszubildenden kooperativ zusammenwirken. Die didaktische Leitidee von Lernortkooperation besteht dabei in der Verzahnung von praktischem Handeln und theoretischer Reflexion. Der Begriff des *dualen* Systems bezieht sich damit weniger auf Institutionen wie Schulen und Betriebe – hinsichtlich derer man in Anbetracht überbetrieblicher Ausbildungsstätten heute ohnehin von ‚trialen‘ oder ‚multilateralen‘ Systemen sprechen müsste – sondern auf die Zweiheit von Theorie und Praxis. Wenn man also auch nur von einem *Lernort* – nämlich dem Auszubildenden – ausgeht, so bringt ‚Lernortkooperation‘ aus pädagogischer Perspektive den Mehrwert, ein fundierteres Verständnis der Arbeitsprozesse und fachlichen Zusammenhänge fördern zu können. Die einschlägigen Handreichungen der KMK fordern dies explizit (vgl. KMK 1998), die Orientierung der Rahmenlehrpläne an Lernfeldern (vgl. KMK 2000) etabliert die hierfür notwendigen ordnungspolitischen Rahmenbedingungen.

Von einer derartigen Verbesserung der beruflichen Lernprozesse und Lernergebnisse verspricht man sich wiederum eine Steigerung der Attraktivität und Qualität der Berufsausbildung selbst. Bildungspolitisch bietet Lernortkooperation dann beispielsweise Schulen die Möglichkeit, ihre Bildungsangebote in besonderer Weise durch entsprechende Vernetzungen mit Betrieben aus der Praxis zu profilieren – die einschlägigen Stichworte lauten ‚regionale Kompetenzzentren‘ oder ‚Bildungsnetzwerke‘. Erweitert man nun, wie im Modellversuchsprogramm KOLIBRI geschehen, das Verständnis von Lernortkooperation – betrachtet man also nicht nur das ‚alte Tandem‘ Schule-Betrieb, sondern bezieht auch (Lernort-)Kooperationen (a) zwischen Schulen, (b) zwischen Betrieben, (c) zwischen überbetrieblichen Ausbildungsstätten und Schulen oder Betrieben oder gar (d) Kooperationen mit dem allgemein bildenden Bereich oder Bereichen der Weiterbildung ins Gesichtsfeld mit ein – ergeben sich neue Möglichkeiten für das Ausbildungssystem. Wenn die beteiligten Institutionen übereinkommen, kann Lernortkooperation die oft geforderte Konzeption von Ausbildungsmodulen unterstützen (und auf diese Weise Aus- und Weiterbildung miteinander verbinden), spezielle Bildungsangebote für besondere Zielgruppen bereitstellen oder auch eine Integration von betrieblicher Praxis in vollzeitschulische Bildungsgänge befördern. Nicht zuletzt besteht seitens der Betriebe die Erwartung, dass die beteiligten Lernorte sich auf ihre jeweiligen Kompetenzen konzentrieren und Ausbildungsressourcen gespart werden können, indem Teile der (praktischen) Ausbildung vollständig auf andere Kooperationspartner übertragen werden. Gerade dieser letzte Punkt erscheint vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen um Arbeitsmarkt und Ausbildungsstellen besonders reizvoll.

Eine institutionalisierte Zusammenarbeit, in deren Rahmen inhaltliche, didaktische und organisatorische Ausbildungsfragen in gemeinsamen, lernortübergreifenden Gremien systematisch bearbeitet werden, wurde bisher nur ansatzweise entwickelt. Es war deshalb erfor-



derlich, Bedingungen, Möglichkeiten und Strategien für stabile und übertragbare Formen einer dual-kooperativen Lernortkooperation zu entwerfen und zu erproben. So verfolgte das Programm KOLIBRI nicht nur den Anspruch, dem strukturellen Reformbedarf in der Berufsausbildung Rechnung zu tragen, sondern es war mit dem übergreifenden Ziel und Anspruch konzipiert, die Ausbildungsqualität dualer und vollschulischer Berufsausbildung zu verbessern, die Potenziale kooperativen, abgestimmten Handelns von Schule und Betrieb besser auszuschöpfen und möglichst auch einen Beitrag zur Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft von Betrieben zu leisten.

Der vorliegende Abschlussbericht stellt den (vorläufigen) Endpunkt intensiver Forschungen zum Thema „Lernortkooperation“ dar. Im Zeitraum von Oktober 1999 bis Dezember 2003 wurden 28 Modellversuche, die zum Thema Lernortkooperation arbeiteten, im Programm KOLIBRI („Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung“) zusammengefasst³. Die einzelnen Forschungsvorhaben untersuchten die verschiedenen Facetten von Lernortkooperation und konzipierten praktische Lösungen für die unterschiedlichsten Probleme. Allgemeingültige, abschließende Antworten konnten auch hier nicht gefunden werden, jedoch konnte eine Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungen reflektiert werden, die wiederum handfeste Hinweise zur Beantwortung zentraler Fragen bietet.

In Kapitel 2 wird das Programm in seiner gesamten Struktur dargestellt. Die Ziele und die das Erkenntnisinteresse leitenden Forschungsfragen werden skizziert. Zudem wird das Zusammenspiel zwischen den einzelnen Modellversuchen und der Programmträgerschaft während der Laufzeit des Programms vorgestellt und es wird ein Überblick über die Modellversuche gegeben (eingehende Darstellungen der einzelnen Vorhaben mit Kurzbeschreibungen und Kontaktadressen finden sich im Anhang). Das Kapitel schließt mit der Beschreibung des dem Programm zugrunde liegenden Evaluationskonzeptes.

Kapitel 3 stellt die inhaltlichen Ergebnisse des Programms dar. Das Forschungsinteresse war in fünf so genannte Maßnahmenbereiche untergliedert (siehe Anhang). Jedem dieser Maßnahmenbereiche wird ein eigenes Unterkapitel gewidmet.

Modellversuche werden initiiert und gefördert, um Antworten auf Fragen aus der Praxis zu finden. Modellversuchsergebnisse (dies können Produkte und Prozesse sein), sollen dabei nach Möglichkeit nicht nur singuläre Lösungen enthalten, sondern auch Wege aufzeigen, wie sich die Erkenntnisse auf ähnliche Situationen übertragen lassen. Aus diesem Grunde geht Kapitel 4 näher auf das Thema Transfer ein. Hierzu werden zunächst die transferorientierten Konzepte des Programmträgers dargestellt (4.1) und die Transferaktivitäten der Modellversuche analysiert (4.2).

Kapitel 5 reflektiert die Erfahrungen der Programmträgerschaft. Hier wird zum einen auf interne Prozesse der Evaluation eingegangen (5.1), zum anderen werden die nach außen gerichteten Evaluationsaktivitäten, welche direkte Kontakte mit Modellversuchen und der Öffentlichkeit erforderten, dargelegt.

Kapitel 6 fasst schließlich die wesentlichen Erkenntnisse in Kürze zusammen und gibt Empfehlungen für die Weiterentwicklung entsprechender Konzepte und Projekte.

³ Eine detaillierte Darstellung der Architektur des Programms findet sich in Kapitel 2.



2 DARSTELLUNG DES GESAMTEN PROGRAMMS

In diesem Kapitel wird das Programm in seiner gesamten Struktur beschrieben. Dabei wird zunächst auf die inhaltlichen Ziele eingegangen. Darüber hinaus wird die Architektur des Programms, d. h. das Zusammenwirken von Modellversuchen und Programmträgerschaft, erläutert und ein Überblick über die im Programm vertretenen Modellversuche gegeben. Abschließend wird das Evaluationskonzept in seiner Grundstruktur dargestellt.

2.1 ZIELE UND FOKUS DES PROGRAMMS

Verbindliche Grundlage für das Modellversuchsprogramm „Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI)“ waren die von der BLK beschlossenen Programmziele und daraus abgeleiteten Maßnahmenbereiche. Diese wiederum stützten sich insbesondere auf eine umfangreiche Auswertung von Modellversuchen, die im vergangenen Jahrzehnt zu Fragen der Lernortkooperation durchgeführt worden sind. Ende der 90er Jahre analysierten Euler et al. (1999) 58 Modellversuche zur Lernortkooperation, die in den 80er und 90er Jahren durchgeführt wurden. Im betreffenden Abschlussbericht wurden der status quo sowie die ‚weißen Flecken‘, Fragen zur Lernortkooperation, die bisher weniger intensiv oder gar nicht behandelt wurden, ausgewiesen. Aufbauend auf dieser Arbeit wurden für das Programm KOLIBRI 31 zielleitende Fragestellungen begründet, deren Erforschung bis dato noch kaum Aufmerksamkeit geschenkt wurde. In insgesamt fünf so genannten Maßnahmenbereichen wurden diese Fragestellungen thematisch gruppiert. Die Benennung „Maßnahmenbereich“ brachte zum Ausdruck, dass in diesen thematischen Bereichen besonderer Bedarf an modellhaften Lösungsansätzen und deren Reflexion bestand. Die Vielzahl bestehender Erfahrungen sollte gezielt erweitert werden.

Für die auf diese Maßnahmenbereiche basierende Programmkonzeption war die Überlegung wesentlich, dass sich die Aktivitäten der einzelnen Modellversuche nicht aus Unkenntnis auf Vorhaben konzentrieren sollten, die bereits in der Vergangenheit erschöpfend bearbeitet worden waren. Der Programmträger hatte daher für jeden Maßnahmenbereich ein so genanntes Dossier erarbeitet⁴. Diese Dossiers boten einen zusammenfassenden Überblick über den Stand der Erkenntnisse vor Beginn von KOLIBRI, verwiesen auf weitergehende Erfahrungsquellen und erläuterten die 31 „zielleitenden Fragestellungen“⁵, deren Verfolgung im weiteren Fortgang des Programms besonders ergiebig sein könnte. In ihrer Gesamtheit bildeten diese zielleitenden Fragestellungen das Frageninventar, zu dem durch die Modellversuchsarbeit und die daran anknüpfenden Forschungsaktivitäten Antworten gefunden werden sollten. Die folgenden Ausführungen geben einen knappen Überblick über die Maßnahmenbereiche, Einzelheiten finden sich in den jeweiligen Dossiers (vgl. Euler/Knipfel 2000a, 2000b, 2000c sowie Euler/Löb 2000a, 2000b).

⁴ Interessierte Externe können die Dossiers vom Programmträger beziehen.

⁵ Die zielleitenden Fragestellungen finden sich in Anhang 8.1.



- **Maßnahmenbereich 1:** *Entwicklung von kooperativen Konzepten zur Curriculumpräzisierung ‚vor Ort‘ sowie von Instrumenten zur ausbildungsprozessbegleitenden Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen*

Die größere Offenheit in der Struktur und Formulierung von Curricula erfordert von den Akteuren vor Ort neue Verfahren, die gegebenen Potenziale verantwortlich und kompetent zu nutzen. Dies gilt insbesondere für die bestehenden Lernfeldcurricula, deren Implementation nur dann neue Impulse in der Praxis erwarten lässt, wenn Zeit und Raum für Entwicklungs- und Abstimmungsprozesse innerhalb und zwischen den Lernorten bleiben. Prinzipiell ging es zunächst darum, offene Curricula – derzeit insbesondere in der Variante des ‚Lernfeldcurriculums‘ – im Rahmen kooperativ getragener Prozesse zu gestalten. Lernortkooperation wurde in Hinblick auf zwei Ansatzpunkte verfolgt: Zum einen sollten Instrumente zur praxisbezogenen Ausgestaltung und Präzisierung des Curriculums entwickelt werden, zum anderen sollten die innerhalb dieses Prozesses aufgebauten Kooperationsbeziehungen genutzt werden, um verstärkt didaktische Kooperationsformen (z. B. lernortübergreifende Projekte, kooperative Erkundungsaufträge) zur Gestaltung der ‚offenen Stellen‘ in die Curricula zu integrieren.

Des Weiteren sollte sich die Kooperation in inhaltlicher Hinsicht auf die Frage richten, wie die neben den Fachkompetenzen zunehmend bedeutsamer werdenden komplexen Handlungskompetenzen (insb. Methoden- und Sozialkompetenzen) in valider Form beurteilt werden können. Unabhängig von der Ausbildungsabschlussprüfung bei der zuständigen Stelle sollte daher ein Schwerpunkt auf die kooperative Entwicklung von Beurteilungskonzepten gelegt werden, die auch solche Handlungskompetenzen aufnehmen, die nicht oder nur bedingt einer punktuellen Prüfung zugänglich sind. Hier sollten diagnostische Instrumente entwickelt werden, die ausbildungsprozessbegleitend eingesetzt werden können. Die funktionale Ausrichtung lag dabei weniger in der einer Abschlussprüfung immanenten Selektionsfunktion, sondern die Instrumente sollten beispielsweise der gezielten (formativen) Ausweisung von Stärken und (Noch-)Schwächen im sozial-kommunikativen Handeln dienen. Das kooperative Element bestand darin, dass die Entwicklung und Erprobung entsprechender Verfahren – wie schon im Prüfungsausschuss der zuständigen Stelle – im Zusammenwirken der beteiligten Lernorte erfolgen sollte.

- **Maßnahmenbereich 2:** *Entwicklung von ordnungspolitisch kompatiblen Modulkonzepten mit Verbindungen zur beruflichen Weiterbildung*

Schon im bestehenden Ordnungsrahmen ist eine Integration von modular konzipierten Zusatzqualifikationen in die Ausbildung möglich. Die curriculare Legitimation und Entwicklung entsprechender Module, insbesondere aber auch ihre konzeptionelle Anbindung an die Weiterbildung, erfordern eine Abstimmung zwischen unterschiedlichen Institutionen, die als neues Ziel einer Lernortkooperation aufgenommen werden sollten. In diesem Sinne stand innerhalb dieses Maßnahmenbereichs die Entwicklung von Modulen im Vordergrund, die eine integrative Verzahnung zu Bereichen der Aufstiegsweiterbildung besitzen und die bereits in der Ausbildung als Zusatzqualifikation absolviert werden. Als konstitutiv wurden Zertifizierungen von Modulen sowie deren Anerkennung i. S. e. vorweggenommenen Weiterbildung erachtet.



Hinsichtlich der Erprobung der Module bestand prinzipiell Offenheit gegenüber unterschiedlichen Bildungsträgern, wobei im Einzelnen insbesondere auch überprüft werden sollte, inwieweit sich in der organisatorisch-didaktischen Gestaltung der Module duale Strukturen realisieren und verstetigen ließen.

- **Maßnahmenbereich 3:** *Integration und didaktische Gestaltung von Praxisbezügen in vollzeitschulischen Ausbildungsgängen*

In diesem Maßnahmenbereich lag der Schwerpunkt darauf, für den Bereich der vollzeitschulischen Ausbildungsgänge Praxisphasen so in den Ausbildungsablauf zu integrieren, dass der für das duale System konstitutive Vorteil einer verzahnten Verbindung von Theorie und Praxis auch in diesem Bildungssegment gesichert würde. Dies erforderte zum einen konzeptionelle Überlegungen, zum anderen war ein kooperatives Zusammenwirken mit der betrieblichen Praxis notwendig, um die praxisbezogenen Ausbildungsphasen zu sichern und didaktisch-curricular auszugestalten. Kooperationsansätze sollten sich darauf konzentrieren, im Zusammenwirken mit Betrieben u. a. geeignete Praxisphasen zu ‚akquirieren‘, diese inhaltlich zu gestalten und in die Gesamtstruktur des Ausbildungsgangs zu integrieren. Ein Spezifikum dieses Maßnahmenbereichs bestand darin, zu untersuchen, inwieweit entstehende Ausbildungsgänge von unterschiedlichen Lernorten aus dem schulischen, betrieblichen, über- und außerbetrieblichen Bereich getragen werden konnten. In diesem Zusammenhang sollte genauer geklärt werden, inwieweit auch über- und außerbetriebliche Ausbildungsstätten in Zusammenarbeit mit beruflichen Vollzeitschulen institutionell und personell zur Realisierung einer qualitativ anspruchsvollen Berufsausbildung beitragen können.

- **Maßnahmenbereich 4:** *Lernortübergreifende Entwicklung von Förderansätzen zur Sicherung des Ausbildungserfolgs von besonderen Zielgruppen*

Das Problem der Integration und Qualifizierung von Zielgruppen mit einem besonderen Förderbedarf hat eine zunehmend größere Bedeutung für die Berufsbildung. Hinsichtlich der Unterstützung können prinzipiell ausbildungsvorbereitende und ausbildungsbegleitende Maßnahmen unterschieden werden. Im Bereich der an dieser Stelle fokussierten Maßnahmen existierten bereits einige Ansätze im Kontext einer Lernortkooperation, die im Rahmen des Modellversuchsprogramms aufgenommen und weiterentwickelt werden sollten.

- **Maßnahmenbereich 5:** *Entwicklung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation*

Im Wesentlichen wurden die folgenden Ansatzpunkte in den Fokus genommen:

1. Entwicklung von Konzepten mit dem Ziel, innerhalb der Lernorte organisatorisch und kulturell Bedingungen zu schaffen, die zur Gestaltung der Kooperationsbeziehungen im Außenverhältnis erforderlich sind. Hier sollte es darum gehen, die Kooperationsziele in ein effektives Qualitätsmanagement zu integrieren, und damit die Ebene der (häufig unverbindlichen) Programmatik zu verlassen und die Bestimmung der Ziele mit der Schaffung von Anreizstrukturen, der Bereitstellung von Ressourcen und der Einführung von Evaluationsverfahren zu verknüpfen.



2. Aufbau von Kooperationsstellen, die als Ressource für die Organisation kontinuierlicher Verbesserungsprozesse in der Berufsbildung wirksam werden können. Da die organisatorische Anbindung dieser Stelle nicht auf der Hand liegt, sollten regional-spezifisch unterschiedliche Lösungen entwickelt und erprobt werden.
3. Qualifizierung für die Lernortkooperation. Die Erfahrungen zur Lernortkooperation vor KOLIBRI zeigten, dass aufgrund der Einstellungen und z. T. auch der fehlenden Kompetenzen bei den Ausbildungsverantwortlichen in den Lernorten vorgeschlagene Vorhaben nicht zustande kamen oder begonnene Initiativen abgebrochen wurden. Praktikable Modelle sollten gesucht werden, die sich mit dem Aufbau notwendiger Prozesse einer Teamentwicklung sowie der Entwicklung der damit verbundenen motivationalen, methodischen und sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen beschäftigten.
4. Aufbau einer Infrastruktur zur Nutzung von informations- und telekommunikationstechnischen Potenzialen für die Unterstützung des Informationsaustauschs, des Telearning u. a. zwischen den Lernorten. Da es noch an konkreten Realisationserfahrungen zur Nutzung der informations- und kommunikationstechnischen Potenziale fehlte, sollte dieser Fragenkreis genauer ins Auge gefasst werden.

In der Gesamtbetrachtung des Modellversuchsprogramms lässt sich feststellen, dass das Hauptgewicht im Maßnahmenbereich 5 (Verstetigung) lag, gefolgt von Maßnahmenbereich 1 (Curriculumentwicklung und Sozialkompetenz). Die anderen Bereiche fielen dagegen etwas ab, wobei in Maßnahmenbereich 2 (Modulkonzepte) mehr Aktivität herrschte als in Maßnahmenbereich 3 (Vollzeitschulen). In Bezug auf die Förderung besonderer Zielgruppen (Maßnahmenbereich 4) waren nur zwei Projekte aktiv.

2.2 ARCHITEKTUR UND RAHMEN DES PROGRAMMS

BLK-Modellversuche werden seit 1998 im Rahmen so genannter Programmträgerschaften durchgeführt. Ein Modellversuchsprogramm folgt der Idee einer ‚Konzertierung‘ und Vernetzung mehrerer Modellversuche, welche in thematisch ähnlichen oder gleichen Bereichen aktiv sind. Dabei sollen die Arbeiten und Ergebnisse der einzelnen Modellversuche schon während der Laufzeit im Hinblick auf Innovationspotenziale ausgewertet und dem Transfer zugeführt werden. Aus der Bündelung von Einzelvorhaben durch einen Programmträger ergeben sich u. a. folgende Synergieeffekte:

- Die Verbindung von Modellversuchen ermöglicht einen Austausch von Erfahrungen zwischen den Projekten.
- Die Verbindung von Einzelinitiativen zu einem Gesamtprogramm ermöglicht es, entsprechende Aktivitäten an den bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnisstand und korrespondierende Forschungen anzuknüpfen.
- Die Verbindung von wissenschaftlichen Befunden aus Einzelprojekten soll zudem zu einer erhöhten Wahrnehmung der Modellversuchsergebnisse in der Praxis führen.



Das ‚klassische Tandem‘ von Modellversuchsträger und Wissenschaftlicher Begleitung erfährt durch den Programmträger eine zusätzliche Ebene. Die Architektur des gesamten Programms kann folgendermaßen dargestellt werden:

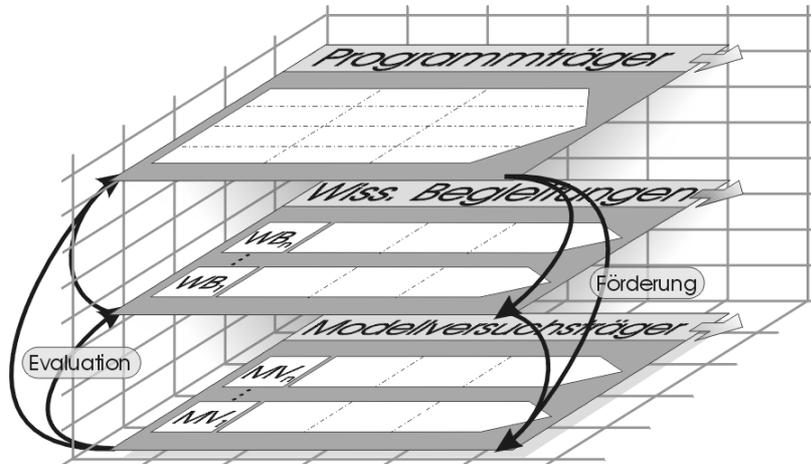


Abbildung 1: Struktur und Informationsfluss des Programms KOLIBRI

Die inhaltliche Fundierung eines Programms erfolgt durch eine so genannte *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 so genannter *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 vom Programmträger in einem *Gutachterverfahren* evaluiert und beurteilt. Nach in der Regel zwei bis drei Antragsrunden ist das Förderpotenzial ausgeschöpft und das Programm tritt in die Umsetzungsphase.

Im Einzelnen können für den Programmträger folgende Aufgabenschwerpunkte benannt werden:

1. Grundlagen und Infrastruktur: Der Programmträger organisiert die programmübergreifende Zusammenarbeit mit dem Programmkoordinator. Er schafft die inhaltlichen Grundlagen des Programms, regelt das Gutachterverfahren zur Auswahl der Modellversuche und baut das Berichtswesen für das Programm auf.
2. Evaluation, Steuerung und Promotion: Dies bedeutet vor allem die Auswertung von Zwischenberichten der einzelnen Modellversuche im Hinblick auf die Bedeutung für das Gesamtprogramm. Dabei werden die Ergebnisse im Sinne einer Steuerung an die Modellversuche zurückgespiegelt, der Programmfortschritt wird der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt.



3. Transfer, Vernetzung und Förderung: Sowohl zwischen den Modellversuchen des Programms als auch über den Rahmen des Programms hinaus unterstützt der Programmträger Transfer- und Vernetzungsvorhaben der Modellversuche. Zudem unterstützt er die inhaltliche Arbeit der Modellversuche. Er ermöglicht programmbezogene Veröffentlichungen und gestaltet Workshops und Tagungen für die Modellversuche.

In den 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. 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 (vgl. Sloane 1998). 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.

2.3 ÜBERBLICK ÜBER DIE MODELLVERSUCHE

Im Rahmen von KOLIBRI wurden schließlich insgesamt 28 Modellversuche gefördert. 11 davon waren Einzelmodellversuche. 17 Modellversuche kooperierten in insgesamt 7 Verbänden, d. h. ein Modellversuch wurde parallel in zwei oder mehreren Bundesländern durchgeführt. Zu fünf Modellversuchen gab es „Zwillinge“, d. h. es fand mehr oder weniger gleichzeitig je ein Wirtschaftsmodellversuch statt, mit dem kooperiert wurde⁶. Jeder Modellversuch hatte in der Regel eine Laufzeit von drei Jahren. Durch die unterschiedlichen Antragsrunden begannen die Projekte zwischen Oktober 1999 und Januar 2001, sie endeten entsprechend zwischen September 2002 und Jahresende 2003.

In KOLIBRI waren 12 Bundesländer vertreten. Während in jedem der ‚alten‘ Bundesländer mindestens ein Teilprojekt stattfand, waren in den fünf neuen Bundesländern ein Einzelmodellversuch in Thüringen und ein weiterer in Berlin angesiedelt. Abbildung 2 stellt die Anzahl an Modellversuchen im jeweiligen Bundesland dar, eine gewisse Konzentration im Westen und im Norden der Republik ist erkennbar.

⁶ Bedauerlicher Weise war es nicht immer möglich, die Laufzeiten der ‚Zwillinge‘ zufrieden stellend zu synchronisieren – bei Differenzen von bis zu einem Jahr konnte wohl höchstens noch von ‚Geschwistern‘ gesprochen werden.

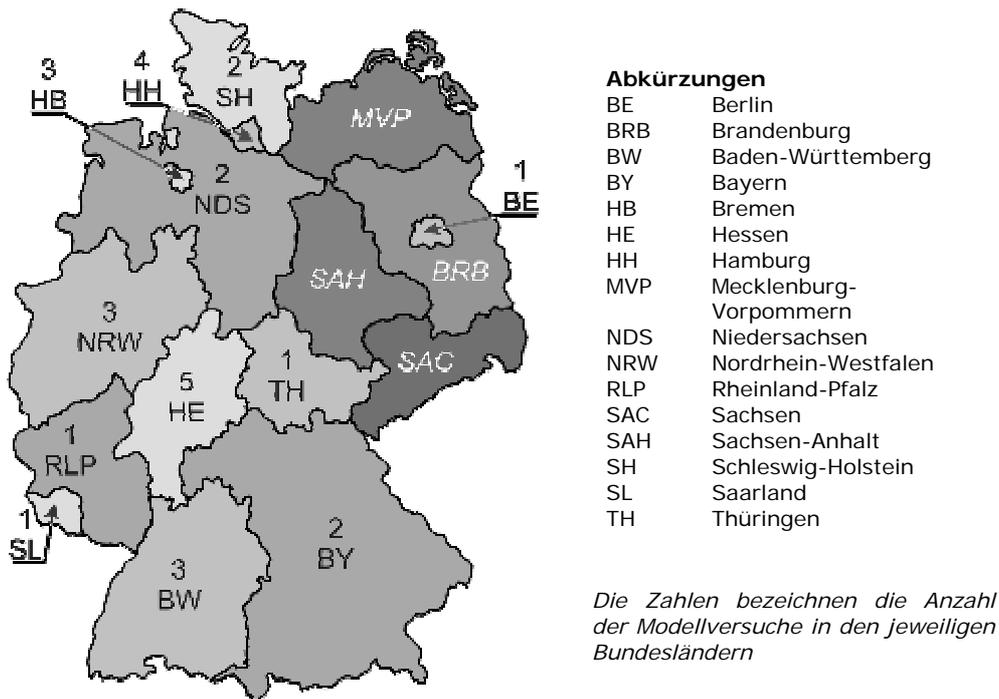


Abbildung 2: KOLIBRI-Modellversuche in den einzelnen Bundesländern

Zum Ende des Modellversuchsprogramms zeichnete sich folgendes Bild ab: Die Modellversuchsvorhaben fanden sowohl im teilzeitschulischen als auch im vollzeitschulischen Bereich statt, wobei der erstgenannte etwas stärker vertreten war. Gewerbliche und kaufmännische Bildungsgänge waren etwa gleichgewichtig vertreten. Das Gros der Projekte konzentrierte sich ausschließlich auf die berufliche Ausbildung, zwei Verbundprojekte mit insgesamt fünf Modellversuchen stellten Verknüpfungen zur beruflichen Weiterbildung her, zwei Einzelmodellversuche banden auch den allgemein bildenden Bereich ein. Des Weiteren war festzustellen, dass sich bei den IT-Berufen sowie im Feld Sozialkompetenz ein Schwerpunkt herausgebildet hatte.

Eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Modellversuche findet sich im Anhang (Kapitel 8.3), ebenso wird die Zuordnung der einzelnen Modellversuche zu den zielleitenden Fragestellungen übersichtlich in einer so genannten Programmmatrix dargestellt (Kapitel 8.2).

2.4 EVALUATIONSKONZEPT

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 Akronym „KRIPO“ entwickelt, das im Folgenden in seinen Kernbestandteilen vorgestellt wird.

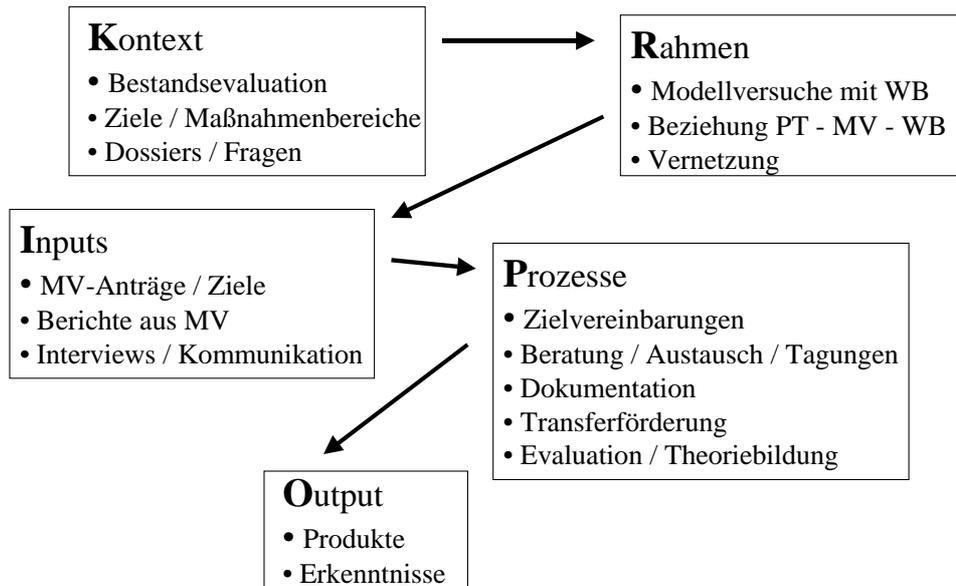


Abbildung 3: „KRIPO“ als Bezugsrahmen für die Programmevaluation KOLIBRI
 (MV = Modellversuch; PT = Programmträger; WB = wissenschaftliche Begleitung)

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 (siehe Kapitel 2.1). In ihrer Gesamtheit bilden diese zielleitenden Fragestellungen (vgl. Kapitel 8.1) das Frageninventar, 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

Wie in Kapitel 2.3 bereits angeklungen, wurden in das Programm als Ergebnis des Begutachtungsverfahrens insgesamt 28 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.

Insbesondere das Verhältnis zwischen Programmträger und den wissenschaftlichen Begleitungen vor Ort birgt Konfliktpotenziale, 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 Pro-



grammträger 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 entstand eine Dokumentenfolge, die eine bestimmte Konkretisierungslogik ausdrückt. Auf der Grundlage der begutachteten Modellversuchsansätze mit der Beschreibung der angestrebten Ziele und Umsetzungskonzepte wurden zwischen dem Programmträger und jedem Modellversuch Zielvereinbarungen getroffen, in der die Antragsinformationen auf die Programmziele hin konkretisiert wurden. Die in der Zielvereinbarung dokumentierten, modellversuchsspezifischen Ziele waren wiederum die Grundlage für eine laufende Berichterstattung des Modellversuchs. Zweimal jährlich führten die Modellversuche im Rahmen von Statusnotizen sowie Zwischen- und Abschlussberichten aus, welche Schritte der Zielumsetzung erfolgten und welche Erfahrungen dabei gewonnen wurden. Die Auswertungen der wissenschaftlichen Begleitung stellten dabei eine wichtige Quelle dar.

Neben diese formalisierte Berichterstattung traten 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 ergab sich hieraus eine enorme Informationsmenge für die Auswertung.

Prozesse

Die Komponenten des Evaluationskonzepts verkörpern zugleich eine Agenda der Tätigkeiten, die vom Programmträger zu bewältigen waren. 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 Programmiererfahrungen 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 Einweisung 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 sollten zu bestimmten Outputs führen, die hier als Produkte (Instrumente und Materialien) und Ergebnisse bezeichnet werden (vgl. Kaufman 1988). So mussten 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 konnten. Ferner waren Materialien zu erstellen, durch die die Modellversuchsarbeit – insbesondere auch ihr Transfer – gefördert werden konnte. Hierzu zählen etwa fachwissenschaftliche Publikationen, Handreichungen (z. B. „Best-Practice“-Sammlungen) oder auch die bereits erwähnten Dossiers. Als zentrales Ergebnis des Programms wurden Antworten auf das Frageninventar des Modellversuchsprogramms erwartet. Einen weiteren Output stellten die mit dem Programm und dessen Evaluation erhofften Wirkungen dar, letztlich also die verbesserte Lernortkooperation in der Realität beruflicher Bildung.

Als besonderer Output des Programms ist das zweibändige „Handbuch der Lernortkooperation“ hervorzuheben (vgl. Euler 2003 und Euler 2004). Band 1 nimmt theoretische Grundlagen von Lernortkooperation auf und gibt einen Überblick über den vorliegenden Erkenntnisstand. Band 2 zeigt im Sinne einer Sammlung von „good practice“-Beiträgen die Vielfalt gelungener Lernortkooperation. Im Wesentlichen werden in diesem Band Ansätze von KOLIBRI-Modellversuchen dargestellt, darüber hinaus wurden aber auch Programmexterne nach Beiträgen angefragt.

Alle Outputs werden detailliert in den folgenden beiden Kapiteln dargestellt. Kapitel 3 geht dabei auf die Beantwortung des Frageninventars (der zielleitenden Fragestellungen) ein, Kapitel 4 stellt die Ergebnisse der Transferbestrebungen dar. Ein Überblick über die im Verlaufe des Programms durch die Programmträgerschaft verfassten Publikationen findet sich in Kapitel 7.2.



3 INHALTLICHE ERGEBNISSE

Dieses Kapitel stellt die inhaltlichen Ergebnisse des Programms entlang der Maßnahmenbereiche (vgl. Kapitel 2.1) dar. Dabei werden – aus Gründen der Lesbarkeit – die zielleitenden Fragestellungen nicht einzeln abgehandelt, sondern die Ergebnisse der Modellversuche thematisch zusammengeführt. Zum besseren Verständnis werden die Aussagen zum Teil durch Beispiele aus einzelnen Modellversuchen exemplarisch illustriert.

3.1 MAßNAHMENBEREICH 1

Dieser Maßnahmenbereich fokussierte von Beginn des Modellversuchsprogramms an auf zwei Schwerpunkte: Zum einen sollten Kooperationsbeziehungen zur Präzisierung von Curricula allgemein betrachtet werden. Vor dem Hintergrund der in vielen Berufen neuen Lernfeldcurricula war dies ein Bestreben vieler Modellversuche. Darüber hinaus sollte der kooperativen Förderung und Evaluation von Sozial- und Methodenkompetenzen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Dieser Teil wurde zu Beginn des Programms als „Sonderfall“ der Curriculumpräzisierung betrachtet, erhielt jedoch im Laufe des Programms aufgrund der zunehmenden Bedeutung, welche Sozial- und Methodenkompetenzen im Rahmen der beruflichen Erstausbildung erfahren, immer größere Bedeutung. Faktisch wurden die zielleitenden Fragestellungen 1.3 – 1.6 bald als eigener Maßnahmenbereich behandelt, wobei auch hier wiederum der Schwerpunkt den Sozialkompetenzen geschenkt wurde. Entsprechend dieser Entwicklung wird im Folgenden das Thema Curriculumpräzisierung getrennt von der lernortkooperativen Entwicklung und Evaluation sozialer Kompetenzen betrachtet.

3.1.1 Curriculumpräzisierung

Viele der an KOLIBRI beteiligten Modellversuche fokussierten auf lernortübergreifende, gemeinsame Präzisierung von Curricula. Ein Großteil der Motivation lässt sich hier durch die Umstrukturierung der (Rahmen-)Lehrpläne erklären (vgl. KMK 2000): Lernfelder stellen bildungsorientiert reflektierte, didaktisch erschlossene und auf den Lernort Berufsschule ausgerichtete berufliche Handlungsfelder dar, die sich an einem Kompetenzbegriff orientieren und weniger an verwertbaren Qualifikationen, die sich aus beruflichen Handlungsfeldern ergeben. Lernfelder sollen über die Fachkompetenz hinaus auch soziale, methodische und personale Kompetenzen entwickeln helfen. Da diese Kompetenzen als Dimensionen von beruflicher Handlungskompetenz nicht voneinander zu trennen sind, sind keine expliziten Lernfelder für eine einzelne Dimension zu konzipieren (vgl. KMK 2000, S. 41). Zusammen mit der bereits älteren Forderung der arbeitsprozessorientierten Ausbildung (vgl. KMK 1998) liegt entsprechend das Hauptziel gemeinsamer Curriculumpräzisierung auf Seiten der Schulen vor allem in einer arbeitsprozessorientierten Gestaltung der Ausbildung. So wurden die Bedingungen des Modellversuchs dazu genutzt, vielerorts die erforderlichen curricularen Umstrukturierungen zu konzipieren, zu erproben und schließlich zu evaluieren.

Dabei kooperierten nicht nur im ‚klassischen Sinne‘ Schulen und Betriebe. Vor allem im Rahmen von Modellversuchen mit vollzeitschulischen Ausbildungsgängen gab es Projekte,



bei denen mehrere Klassen ‚schulintern‘ kooperierten und auch Klassen verschiedener Schulformen zusammenarbeiteten und Beziehungen zu Betrieben aufbauten.

In diesem Zusammenhang wurde in vielen Modellversuchen der Gedanke verfolgt, Kundenaufträge für eine arbeitsprozessorientierte Gestaltung der Lernfelder nutzbar zu machen (exemplarisch GKL, ELKo). Hierdurch versprach man sich nicht nur eine besondere Motivation der Auszubildenden: Die Abwicklung eines Kundenauftrags kann in einzelne Teilschritte zerlegt werden. Diese können wiederum je nach Möglichkeiten der beteiligten Lernorte entsprechend unterstützt werden. Auf diese Weise wurden ganzheitliche Lernprozesse entwickelt, die kooperativ begleitet wurden – eine intensive Verknüpfung von theoretischen Grundlagen und praxisrelevanten Umsetzungen im Sinne des Konzeptes der dualen Berufsausbildung wurde ermöglicht. Je nach Interessenslage der Modellversuche wurde durch die Orientierung am Arbeitsprozess zudem die Förderung überfachlicher Kompetenzen angestrebt (vgl. insb. Kapitel 3.1.2).

Durch eine auf diese Weise erreichte Steigerung der Qualität der Ausbildung versprach man sich in einigen Modellversuchen (z. B. DILL) zudem eine explizite Verbesserung der Beschäftigungsperspektiven nach Abschluss der Ausbildung.

Eine Sonderrolle im Rahmen der Frage nach kooperativer Curriculumpräzisierung nahm der Modellversuch QLIB (vgl. Sailmann et al. 2004) ein. Dieser lässt sich der Gruppe von Modellversuchen zuordnen, welche die Frage nach besonderen Potenzialen der Lernortkooperation in Bezug auf die Förderung aktueller IT-Handlungskompetenzen in den neuen Medienberufen sowie der Integration von IT-Technologie in den Unterricht fokussierten. Hierbei setzte QLIB jedoch nicht bei den Schülern, sondern bei den Lehrern an. Vor dem Hintergrund der rasanten Innovationszyklen in den IT-Berufen sollte ein Konzept geschaffen werden, welches in der Lage ist, die notwendigen Qualifizierungsleistungen kompetent, praxisorientiert und zeitnah anbieten zu können. Lernortübergreifend wurden daher Qualifizierungsmaßnahmen inhaltlich entwickelt und didaktisch konzipiert, die dann Ausbildern und Lehrkräften als Zusatzqualifikationen angeboten werden konnten. Auf diese Weise sollte der Modellversuch langfristig einen Beitrag liefern, um eine kontinuierliche und kooperative Qualifizierung des Ausbildungspersonals sicherzustellen, wodurch wiederum die Akzeptanz der Ausbildungsgänge in den neuen Berufen – insbesondere IT-Berufe und Mechatroniker – gesteigert werden sollte.

Allen Ansätzen zur Curriculumpräzisierung war gemein, dass ein wie auch immer geartetes Kooperationsgremium geschaffen wurde: Curriculumpräzisierung bedarf – wie Lernortkooperation allgemein – der Etablierung von dauerhaften Kommunikationsstrukturen, über welche die beteiligten Lernorte kontinuierlich Probleme, Erfahrungen und Verbesserungsmöglichkeiten austauschen können. Diese müssen zudem kontinuierlich gepflegt und koordiniert werden. Lernortkooperation unterscheidet sich in diesem Sinne nicht prinzipiell von allgemeinen Kooperationssituationen (vgl. hierzu Kapitel 3.5 sowie Walzik 2004).

Die konkrete Ausgestaltung der Kooperationsgremien unterschied sich jedoch zwischen den Modellversuchen sehr stark. Der auffälligste Unterschied mag zunächst die Namensgebung sein: so wurden u. a. Begriffe wie Arbeitsgruppe, Expertengremium, Koordinationsgruppe, Gremium Verzahnung, Gremium Kompetenzzentrum oder Berufsfachkonferenz benutzt. Neben dieser oberflächlichen Unterscheidung waren jedoch die einzelnen dahinter stehen-



den Konzepte stark different. Zunächst fällt diesbezüglich auf, dass es je nach Größe und Koordinationsbedarf des Modellversuchs Lösungen gab, die mit einem einzigen Gremium auskamen und solche, welche ein aufgabenteiliges System mehrerer zusammenarbeitender Abstimmungsgruppen etablierten. Die Aufteilung der Zuständigkeiten mehrerer Gremien erfolgte wiederum nach unterschiedlichen Aspekten:

Regional getrennte Kooperationsgruppen boten sich insbesondere an, wenn der Modellversuch auch zur Profilierung der beteiligten Berufsschule diente (Stichwort: regionales Kompetenzzentrum) oder – im Rahmen von Verbundmodellversuchen – bestimmte Strukturen parallel in zwei Bundesländern aufgebaut werden sollten. Vor allem in Modellversuchen, in denen mehrere Berufe vertreten waren, arbeiteten bisweilen verschiedene Gremien für die einzelnen Ausbildungsgänge. In einigen Modellversuchen, in denen für einen Ausbildungsberuf mehrere Lernfelder präzisiert wurden, gab es eine entsprechende Aufgabenteilung entlang der Lernfelder.

Teilweise gab es auch Kooperationsgruppen, welche bestimmte Teilaufgaben zu bewältigen hatten. Insbesondere bei jenen Vorhaben, bei denen reale Kundenaufträge akquiriert oder fiktive Kundenaufträge konzipiert werden mussten, bot es sich an, diese Aufgabe einem eigenen Team zu übertragen. Da (reale) Kundenaufträge auch jeweils den curricularen und didaktischen Bedürfnissen der Schule gerecht werden müssen, bedarf diese Aufgabe besonderer Ressourcen. Ein ‚Akquisitionsteam‘ besitzt den Vorteil, durch den ‚Kontakt nach innen‘ die genauen Bedürfnisse im Modellversuch zu kennen und nach angemessenen Aufträgen Ausschau zu halten. Zudem ist es im Rahmen der Akquise von Kundenaufträgen sinnvoll, langfristige, nachhaltige Beziehungen zu einzelnen Firmen, die regelmäßige Quellen für ‚Kundenaufträge‘ sein können, aufzubauen. In einigen Fällen konzentrierten sich spezielle Gruppen auf diese Aufgabe, vereinbarten entsprechende Projekte und Arbeitsaufträge und gaben sie dann an die Schule weiter. Wurde eine solche Arbeitsteilung vorgenommen, gab es in der Regel eine weitere Gruppe, welche die Koordination der didaktischen Umsetzung vornahm.

Gab es mehrere Kooperationsgremien in einem Modellversuch, wirkten sie auch häufig auf unterschiedlichen bildungspolitischen Ebenen. So gab es einerseits Gruppen, die für die zeitliche und inhaltliche Abstimmung ‚vor Ort‘ zuständig waren. Sie setzten sich vornehmlich aus betrieblichen Ausbildern, Ausbildern der überbetrieblichen Ausbildungsstätten und Lehrern zusammen. Daneben gab es dann übergeordnete Gruppen, in welchen sich regelmäßig ausgewählte Vertreter der Lernorte, der Kammern und Innungen, der wissenschaftlichen Begleitung, des Ministeriums trafen, um die Tätigkeiten der ‚Gruppen vor Ort‘ zu koordinieren, zu beraten und durch entsprechende Vereinbarungen zu unterstützen. Unabhängig davon, ob eine solche Aufteilung nun theoriegeleitet erfolgte oder sich aus dem Tun der Modellversuchsakteure selbst entwickelte, ist eine gleichzeitige Kooperation auf personeller, institutioneller und ordnungspolitischer Ebene (vgl. Pätzold/Walden 1995) für Lernortkooperation offensichtlich förderlich.

Die Anzahl solcher Koordinations- und Kooperationsgremien war offensichtlich stark von den individuellen Gegebenheiten im Modellversuch abhängig, einheitliche Lösungen oder feste Zusammenhänge lassen sich nicht feststellen. So ist offensichtlich die Anzahl koordinierender Gremien nicht unbedingt von Zahl und Art der zu bewältigenden Kooperationsprozesse abhängig. Vielmehr scheinen (bestehende) informelle Kooperationsstrukturen eine Rolle zu



spielen. In allen Berichten fällt auf, dass positive persönliche Beziehungen – sei es, dass sie bereits vor Beginn des Modellversuches Bestand hatten oder auch erst im Laufe der Aktivitäten entstanden sind – starke katalysierende Wirkung auf die Lernortkooperation haben. Entsprechend zeigen die Erfahrungen, dass trotz gut strukturierter, genau festgelegter Vereinbarungen und Aufgaben der einzelnen Lernortkooperatoren starke Kooperationshemmnisse (wie z. B. mangelnde Motivation zur Kooperation oder Zuständigkeitskonflikte) zur Tagesordnung gehören können. Auf der Gegenseite gab es Fälle, in denen die Kooperation selbst – abgesehen von üblichen Abstimmungsproblemen – als nicht besonders problematisch betrachtet wurde und im Wesentlichen eine einzige Arbeitsgruppe alle Aufgaben übernahm. Die genauen Gründe für eine besonders flüssige oder schwerfällige Kooperation sind im Einzelfall nicht im Detail nachvollziehbar. Lediglich fällt auf, dass einige Modellversuche berichten, dass immer wieder eine größere Überzeugungsarbeit eines Kooperationspartners gegenüber dem jeweiligen andern zu leisten war, während in anderen Berichten lediglich von gemeinsamer curricularer Abstimmung gesprochen wird, woraus sich nur schließen lässt, dass die Kooperation selbst – abgesehen von üblichen Abstimmungsproblemen – eher unproblematisch verlief.

Zudem scheinen die Möglichkeiten und Grenzen gemeinsamer curricularer Abstimmung von folgenden Faktoren abhängig zu sein:

- **Größe der beteiligten Betriebe:** Großbetriebe verfügen in der Regel über gut organisierte und etablierte Ausbildungsstrukturen. In den meisten Fällen sind in der Personalabteilung einzelne Stellen hauptamtlich mit der Ausbildung betraut. Dies bedeutet nicht notwendigerweise, dass solche Betriebe problemlos bereit wären, größere Ressourcen für Kooperationsprojekte freizugeben, jedoch kommt der Ausbildung in solchen Betrieben eher ein größerer Wert zu als in KMU. So lassen sich Vorteile gemeinsamer curricularer Abstimmungen einfacher verdeutlichen als gegenüber Klein- und Mittelständischen Unternehmen. Kann bei jenen häufig einzig eine gute fachliche Ausbildung in den Vordergrund gestellt werden, werden bei diesen die Auszubildenden viel stärker in den direkten Wertschöpfungsprozess eingebunden.

Zudem haben Großbetriebe häufig besondere Einflüsse auf die Berufsschulen, an denen ihre Auszubildenden unterrichtet werden. Reine ‚Firmenklassen‘, in denen ausschließlich Auszubildende eines Betriebes sitzen, sind dann keine Seltenheit und sie erleichtern notwendige Koordinationsprozesse zur Abstimmung organisatorischer, inhaltlicher und personeller Fragen.

Ein weiterer Unterschied zwischen Großbetrieben und KMU besteht in der Möglichkeit, konkrete Ausbildungsziele direkt zu unterstützen. So gab es – vor allem im gewerblichen Bereich – Fälle, in denen während des Berufsschulunterrichtes die Ausbildungsmöglichkeiten – insbesondere Ausbildungswerkstätten und Material – eines kooperierenden Betriebes genutzt werden konnten.

- **Anzahl der beteiligten Betriebe/ÜAS/Schulen:** Eine Abstimmung mit wenigen Kooperationspartnern zieht in der Regel kürzere und schnellere Abstimmungswege mit sich, als wenn in einer Klasse die Ausbildung mit mehreren Betrieben oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten abgestimmt werden muss.



- **Organisationsstruktur der beteiligten Schulen:** Berufsbildende Schulen haben ein sehr heterogenes Erscheinungsbild. An einigen Orten sind die verschiedenen berufsbildenden Schultypen unter einem Dach vereinigt. Solche Schulzentren führen zwar nicht zwangsläufig zu einer intensiveren Kooperation mit Betrieben, bieten aber allein durch die Vielzahl ihrer Kontakte mehr Möglichkeiten, enge und langfristige Beziehungen zu kooperationsbereiten Betrieben aufzubauen. In einzelnen Fällen konnten an solchen Schulzentren Kooperationen über die Schultypen hinweg etabliert werden.
- **Beteiligte Berufe/Branchen:** Insbesondere in Berufen des gewerblich-technischen Bereichs sind höhere Aufwendungen zur Ausbildung der Auszubildenden notwendig als in kaufmännischen Berufen. Beispielsweise müssen Steuerungs- und Fertigungsanlagen, Elektro- oder SHK-Installationen zum Teil von den Auszubildenden selbst konstruiert werden, was mit entsprechenden Materialkosten und Betreuung verbunden ist. Die Bereitschaft einer lernortübergreifenden Unterstützung ist so häufig direkt mit Kosten verbunden, welche nicht selbstverständlich aufgewendet werden. Dennoch ergaben sich in einzelnen Fällen Kooperationsstrukturen, in denen beispielsweise die (Handwerks-)Betriebe die Bereitstellung der materiellen Ressourcen übernahmen.

Beispiele aus der Praxis

Die gesamte Bandbreite der im Rahmen von KOLIBRI entwickelten Kooperationsstrukturen zur Curriculumpräzisierung kann in diesem Bericht nicht vollständig dargestellt werden. Die wesentlichen Prinzipien wurden vorgängig zusammengefasst. Im Folgenden sollen einzelne Beispiele diese verdeutlichen und aufzeigen, wie eine lernortübergreifende Curriculumpräzisierung in der Praxis gestaltet werden kann. Das erste Beispiel stellt dabei handliche Instrumente dar, während das zweite ein größeres Konzept für einen dauerhaften Bildungsdialo⁷g beschreibt.

Jahresarbeit⁸

Mit der Umsetzung des Lernens im Kundenauftrag durch die Planung und Erprobung des Konzeptes „Jahresarbeit“ wurden im Rahmen des Modellversuches ELKo verschiedene Zielsetzungen verfolgt. Zunächst sollten sowohl für den schulischen als auch für den betrieblichen Teil der Ausbildung die Potenziale des Lernens im Kundenauftrag zur Effizienzsteigerung der Ausbildungsbemühungen nutzbar gemacht werden. Zudem sollte den Betrieben die Vorteile und Chancen des Lernens im Kundenauftrag vor Augen geführt werden. Dabei wird die Intention verfolgt, die Betriebe dazu zu bewegen ihre Auszubildenden verstärkt nach diesem Konzept auszubilden.

Die Umsetzung der „Jahresarbeit“ erfordert eine intensive Zusammenarbeit zwischen der Berufsschule und den betreffenden Betrieben. Diese Zusammenarbeit bildet den Ausgangspunkt für eine intensive und dauerhafte lernortübergreifende Kooperation zwischen den Dualpartnern der beruflichen Bildung, die auf die Gestaltung neuer Möglichkeiten für die Realisierung von Bildungsangeboten zielt. Durch die gemeinsame Entwicklung von Aufgaben-

⁷ Für weitere Praxisbeispiele zur Curriculumpräzisierung vgl. Euler 2003, S. 11-107 sowie S. 139-190.

⁸ Vgl. ELKo 2004, S. 28 ff.



stellungen unter der Prämisse einer engen Verzahnung von Theorie und Praxis wird eine Verstärkung der inhaltlichen und didaktischen Zusammenarbeit erreicht. Gleichzeitig wird der Rahmen für einen kontinuierlichen Austausch von Informationen, Erfahrungen und Standpunkte geschaffen, mit dessen Hilfe ein Beitrag zur Einbindung der Betriebe in einen erweiterten Berufsbildungsdialog geleistet wird.

Durch ständige Kooperation im Rahmen der Bearbeitung von „Jahresarbeiten“ erhalten die Lehrer einen Einblick in die betriebliche Realität, da sie sich mit typischen, für das Gewerk besonders bedeutsamen Kundenaufträgen und damit mit besonders relevanten Arbeitsprozessen auseinandersetzen. Den Lehrern bietet sich dadurch die Gelegenheit, die schulischen Lerninhalte kontinuierlich daraufhin zu überprüfen, ob sie auf die betrieblichen Erfordernisse abgestimmt und entsprechend anwendungsbezogen sind, so dass sie den Qualifizierungsbedürfnissen der Auszubildenden gerecht werden. Die gemeinsame Abstimmung der beiden Lernorte über die zu bearbeitenden Kundenaufträge und die Festlegung der erforderlichen Lerninhalte ermöglicht es den Lernorten auch langfristig enger zusammenzuwachsen.

Etablierung eines kontinuierlichen Berufsbildungsdialogs auf 5 Ebenen⁹

Im Modellversuch LEKOBÉ wurden die Reformbemühungen sowie bereits erfolgreich erprobte Konzepte systematisch auf fünf Ebenen aufgegriffen, auf die besondere strukturelle Situation in der Region Jena adaptiert und in ein ganzheitliches Konzept transferiert. Das Ziel war es, eine institutionalisierte Lernortkooperation zwischen dem staatlichen berufsbildenden Schulzentrum Jena-Göschwitz und den Ausbildungsbetrieben der Region für die Ausbildungsberufe Industriemechaniker (Fachrichtung Geräte- und Feinwerktechnik), Mechatroniker und Kraftfahrzeugmechaniker zu errichten und zu verstetigen.

⁹ Vgl. LEKOBÉ 2003, S. 7 ff.

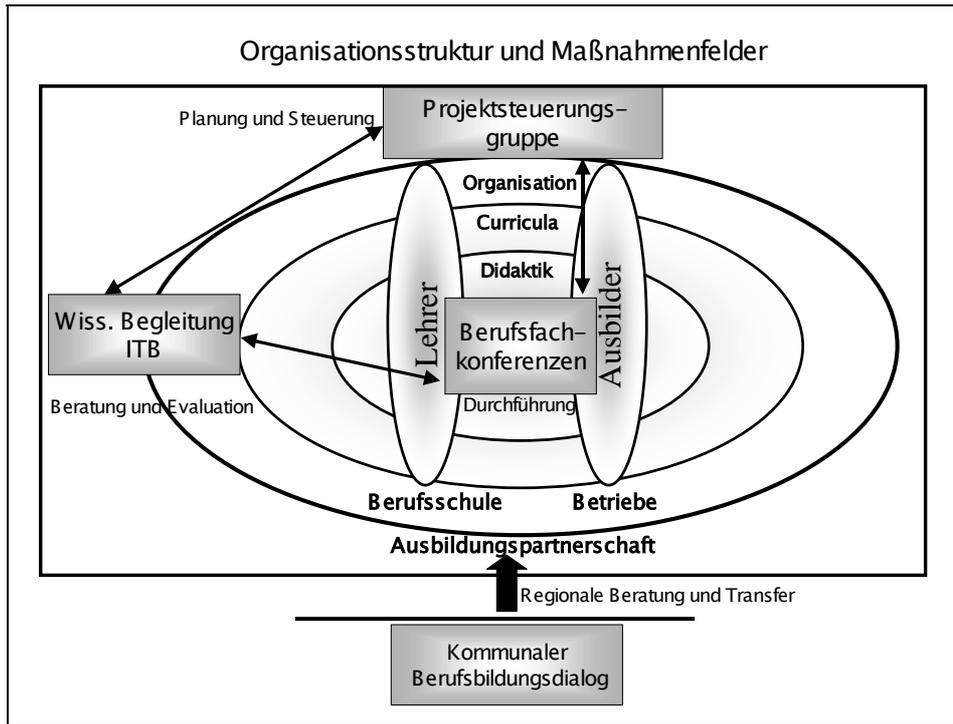


Abbildung 4: Organisationsstruktur im Modellversuch LEKOBE (vgl. LEKOBE 2003, S. 8)

Die Aktivitäten bewegten sich auf folgenden Ebenen:

1. Bildungspolitische Ebene – Einrichtung eines regionalen Berufsbildungsdialogs

Im Vorhaben sollte ein regionaler Berufsbildungsdialog eingerichtet werden. Dieses Systemelement zielte darauf, die Repräsentanten der regional an der Berufsbildung beteiligten Institutionen in den Modellversuch zu integrieren. Damit sind z. B. Kammern, Innungen, Sozialpartner, Schulämter und Arbeitsverwaltungen gemeint, die ein übergeordnetes bildungspolitisches Interesse an der Berufsbildung haben. Der Berufsbildungsdialog sorgte dafür, dass die regionalspezifischen Kompetenzen, Interessen und Beiträge aller an der Berufsbildung beteiligten Akteure berücksichtigt und gebündelt wurden.

2. Organisatorische Ebene: Gründung von Berufsfachkonferenzen und Ausbildungspartnerschaft

Im Modellversuch LEKOBE wurden als feste Kooperationsstellen für jeden Ausbildungsberuf so genannte Berufsfachkonferenzen (BFK) eingerichtet (vgl. auch Kapitel 3.5.1), die sich aus Lehrern und Ausbildern der jeweiligen Ausbildungsberufe zusammensetzten. Die primäre Aufgabe der BFK war es, die duale Ausbildung zeitlich und inhaltlich abzustimmen, also Lernortkooperation curricular und organisatorisch zu intensivieren. Einen didaktischen Schwerpunkt der Aktivitäten bildeten hierbei die Identifizierung, Planung, Durchführung und Bewertung von gemeinsamen Ausbildungsprojekten in der Form des didaktischen Konzeptes der Lern- und Arbeitsaufgaben. Die kooperative Umsetzung der Ausbildungsinhalte sollte darüber hinaus im Rahmen einer Ausbildungspartnerschaft erfolgen. Die Ausbildungspartnerschaft folgte allerdings nicht dem Leitbild der Notgemeinschaft, sondern diente der Qualitätsverbesserung der gemeinsamen dualen Ausbildung, der Reduzierung der Ausbildungskosten und der höheren Ausschöpfung der betrieblichen Ausbildungspotenziale. Die Infra-



struktur dieses Netzwerks ermöglichte es, die einzelnen Betriebe bei der Ausbildung z. B. durch die partnerschaftliche Nutzung von Ressourcen (Personal, Maschinen, Anlagen, Werkzeuge, Werkstätten usw.) erheblich zu entlasten. Darüber hinaus bot die Ausbildungspartnerschaft besondere Ausbildungsmöglichkeiten durch das Spektrum an Betrieben mit unterschiedlichen Geschäftsfeldern und dem entsprechenden Know-how sowie durch vielfältige, anspruchsvolle Arbeitsaufgaben.

3. Curriculare Ebene: Entwicklung und Erprobung von lernortübergreifenden Lernfeldern

Der Ansatz zur Lernfeldentwicklung im Modellversuch LEKOBÉ orientierte sich am KMK-Lernfeldkonzept, ging aber strukturell darüber hinaus: Ziel war es, Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan in einen lernortübergreifenden Berufsbildungsplan, also in ein Gesamtcurriculum zu überführen. Mit dem Berufsbildungsplan sollte bereits auf der curricularen Ebene erreicht werden, dass sich beide Lernorte auf dieselben, komplementär ausgewiesenen Ausbildungsinhalte beziehen und unter Nutzung ihrer je spezifischen Stärken für dieselbe berufliche Arbeitswelt gelernt werden kann. Auf diese Weise zeigte sich der unverwechselbare Beitrag beider Lernorte für eine nur gemeinsam zu gestaltende Berufsausbildung.

Die Ausformulierung der Lernfelder bzw. der bestimmenden Inhalte erfolgte auf der empirischen Basis von so genannten Experten-Facharbeiter-Workshops. Die weiteren Inhalte sind von den Curriculumentwicklern festzulegen (zeitlicher Umfang der Ausbildung in Betrieb und Schule) bzw. zu identifizieren (Bildungs- und Qualifizierungsziele, Inhalte von Arbeit und Lernen). Die wechselseitigen Verbindungen zwischen den Zielen der Berufsausbildung und den Inhalten von Arbeit und Lernen in den drei Dimensionen Gegenstände, Werkzeuge, Methoden und Organisation der Facharbeit sowie Anforderungen an die Facharbeit wurden so verdeutlicht.

4. Didaktisch-methodische Ebene: stärkere Vermittlung der Ausbildungsinhalte durch dual-kooperative Ausbildungsprojekte (gestaltungsorientierte Lern- und Arbeitsaufgaben)

Ein zentrales Anliegen in LEKOBÉ war die Erhöhung des pädagogisch-didaktischen Zusammenwirkens beider Lernorte, die durch gemeinsam durchzuführende Lern- und Arbeitsaufgaben erfolgte. Mit Lern- und Arbeitsaufgaben wurden prinzipiell zwei Ziele verfolgt. Erstens bildeten sie den konkreten Kooperationsgegenstand und zweitens sollten diese aus den realen betrieblichen Geschäfts- und Arbeitsprozessen abgeleitet werden und so den Perspektivenwechsel zu einer arbeitsorientierten Didaktik stützen. Lern- und Arbeitsaufgaben wurden in der Regel aus betrieblichen Arbeitsaufgaben bzw. Arbeitsaufträgen des Ausbildungsbetriebs gewonnen. Da sich Lern- und Arbeitsaufgaben nur lernortübergreifend realisieren ließen, wurden die Ausbildungs- und Lerninhalte aus Betrieb und Berufsschule unmittelbar aufeinander bezogen, um den Auszubildenden deutlich zu machen, welcher Zusammenhang zwischen beruflicher Handlungskompetenz und den schulischen Lehrinhalten besteht. Aufgabe der Lehrer und Ausbilder in den BFK war es, solche Lern- und Arbeitsaufgaben zu entwickeln, durchzuführen und kritisch zu reflektieren. Diese Ausbildungsprojekte waren aufgrund der unterschiedlichen regional- und betriebspezifischen Strukturen und Bedingungen immer wieder neu zu entwickeln. Mithilfe der partnerschaftlichen Struktur konnten die jeweiligen Stärken und Ressourcen der einzelnen Betriebe gerade bei der didaktischen Um-



setzung im besonderen Maße genutzt und zugleich die Schwächen (in Bezug auf die Ausbildung) der anderen Betriebe kompensiert werden.

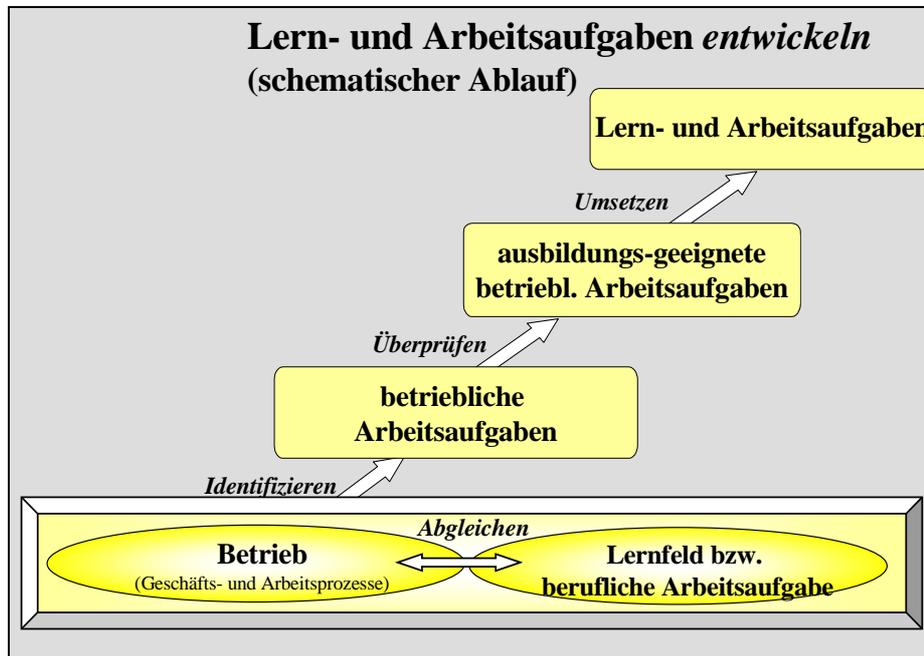


Abbildung 5: Schema zur Identifizierung von Lern- und Arbeitsaufgaben (vgl. LEKOBÉ 2003, S. 11)

5. Personelle Ebene: berufspädagogische Professionalisierung von Lehrern und Ausbildern

Die berufspädagogische Professionalisierung der Ausbilder und Lehrer war vermutlich das entscheidende Erfolgskriterium im Modellversuch und lag als Maßnahmenbereich quer zu den anderen Bereichen. Prinzipiell sollten Lehrer und Ausbilder für Lernortkooperation qualifiziert werden. Hier galt es bedarfsorientiert notwendige Handlungskompetenzen zu vermitteln, die zur Umsetzung einer gestaltungsorientierten Berufsbildung in einer Ausbildungspartnerschaft notwendig sind. Angesprochen waren die Organisation und Moderation von Lernprozessen, didaktisch-methodische Aspekte beruflichen Lernens, wie z. B. gestaltungs- und arbeitsprozessorientierte Lernkonzepte, die Curriculumentwicklung und -implementierung oder die Kompetenzbewertung, aber auch motivationsfördernde und sozialkommunikative Aspekte der beruflichen Handlungskompetenz von Lehrern und Ausbildern, die für das kooperative Handeln eine wichtige Voraussetzung sind.

3.1.2 Sozialkompetenzen

Bezüglich des Schwerpunktes lernortkooperativer Förderung von Sozialkompetenzen wurden die Fragen des ersten Maßnahmenbereichs aufgenommen und in folgende vier Problembereiche gegliedert:

- **Curriculare Grundlegung.** Bevor man die Förderung sozialer Kompetenzen näher betrachten kann, muss zunächst die Frage beantwortet werden, wie Sozialkompetenzen präzisiert werden sollen. Hier muss konkretisiert werden, was im Einzelnen unter Sozial-



kompetenzen verstanden werden soll und in Bezug auf welche Lernziele eine Förderung erfolgen soll.

- **Methodisch-didaktische Gestaltung.** Darauf aufbauend muss geklärt werden, wie die Förderung im Hinblick auf die gesetzten Ziele erfolgen soll, wie also der Lernprozess zum Erlernen sozialer Kompetenzen zu gestalten ist.
- **Beurteilung bzw. Lernerfolgsprüfung.** Im Rahmen der Lernerfolgsprüfung müssen Möglichkeiten gefunden werden um festzustellen, inwieweit einzelne Lernziele erreicht wurden. Die verschiedenen Möglichkeiten von Beurteilungsverfahren müssen zielgerichtet kombiniert werden. Zudem ist zu überlegen, in welcher Weise Lernerfolge zertifiziert werden sollen.
- **Institutionelle Integration.** Die entwickelten Förderungs- und Beurteilungsinstrumente müssen schließlich in den ‚Alltag‘ der Lehrenden und Lernenden integriert werden können. In Bezug auf Lernortkooperation müssen hier Instrumente gefunden werden, welche sich zum Einsatz an den einzelnen Lernorten eignen, und es müssen Möglichkeiten gefunden werden, wie sie jeweils eingesetzt werden sollen.

Diese Struktur gründet sich insbesondere auf didaktische Überlegungen: die Frage nach dem ‚Was‘ der Förderung muss vor dem ‚Wie‘ stehen, die Förderung selbst vor der Beurteilung. Daneben besteht die Frage, wie handhabbare Konzepte im Ausbildungsprozess langfristig verankert werden können. Diese Frage kann jedoch nicht nach den anderen Fragen beantwortet werden, sondern ergibt sich in der Regel aus dem gemeinsamen Kooperationsprozess.

Über diese Struktur – die sich auch direkt aus den Forschungsfragen des Maßnahmenbereiches überführen lässt – bestand von Beginn des Programms an unter den Betroffenen Modellversuchen Einigung und so wurde diese Denkweise während der gesamten Laufzeit des Programms beibehalten.

Die in den einzelnen Modellversuchen gefundenen Lösungsansätze ähneln sich in ihren Grundzügen. So wurden zunächst in den Modellversuchen klare Vorstellungen davon etabliert, was im Einzelnen unter Sozialkompetenzen zu verstehen ist. Die daraus entstehenden Konstrukte unterschieden sich durchaus, was jedoch selbstverständlich erscheint, wenn man davon ausgeht, dass Sozialkompetenzen nicht global definierbar sind, sondern situationsspezifisch präzisiert werden müssen (vgl. exemplarisch Bauer-Klebl/Euler/Hahn 2001, S. 12 f.; Euler/Hahn 2004, Kapitel IV, 9). Ausgehend von einem Konstrukt wurden Kriterien – bzw. Feinlernziele – entwickelt, die zumeist in einen Beobachtungs- oder Entwicklungsbogen überführt wurden. Auf diese Weise war es möglich, in konkreten Situationen durch Beobachtung und Feedback das soziale Verhalten in Hinblick auf die aufgestellten Kriterien zu fördern. Die Notenfindung erfolgte schließlich ebenfalls anhand des Entwicklungsbogens.

Im Folgenden werden die vier oben skizzierten Problembereiche nacheinander abgehandelt, wenn auch – wie bereits beschrieben – der vierte Bereich in der Regel parallel zu den anderen Fragen beantwortet wurde. Abschließend werden an Einzelbeispielen Möglichkeiten zur lernortkooperativen Förderung sozialer Kompetenzen aufgezeigt.



Curriculare Grundlegung

Wenn Sozialkompetenzen lernortkooperativ gefördert werden sollen, müssen die beteiligten Lernorte ein einheitliches Verständnis von Sozialkompetenzen haben und sich entsprechend auf dieselben Kriterien zur Förderung und Beurteilung der Sozialkompetenzen einigen. Dies erscheint vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Bildungsziele, welche die Lernorte verfolgen, nicht unbedingt einfach: Der Betrieb hat in der Regel das Bestreben, seine Mitarbeiter in die Kultur des Unternehmens zu integrieren, hingegen strebt die Schule über ihren Erziehungsauftrag an, die Schüler individuell auf dem Weg zu mündigen Menschen zu unterstützen. Entsprechend erhebt sich die Frage, wie diese differierenden Interessen im Einzelnen aussehen, und wie eine lernortkooperative Abstimmung dennoch möglich ist, da gemeinsame Beurteilungskriterien an beiden Lernorten dennoch wichtig sind.

Voraussetzung für eine Abstimmung ist eine klare Dokumentation der Kriterien. Gute gemeinsame Konzepte wurden hier erzielt, wenn die Fördermaßnahmen eines erfahrenen Betriebes von der Schule übernommen werden konnten. So adaptierte der Modellversuch LOK-Team das Konzept „Ausbildung im Dialog“ (vgl. Ripper/Weisschuh 1999), welches seit Jahren von seinem Kooperationspartner DaimlerChrysler in Bremen eingesetzt wurde, auf die Schule. Eine ähnliche Möglichkeit ergab sich für den Modellversuch INTRALOK, dem das Einschätzungsmodell der HDM (Heidelberger Druckmaschinen AG) zur Verfügung stand (vgl. Busian et al. 2003, S. 120 ff.). Nun waren solche Konzepte nicht ‚eins zu eins‘ auf die Schule übertragbar, da es Kriterien gibt, die für die Schule schlecht annehmbar sind (dazu gehört beispielsweise die ‚Fähigkeit sich in Arbeitsprozesse einordnen zu können‘). Solche Differenzen sowie die Handhabung unterschiedlicher Kriterien an den einzelnen Lernorten mussten zwischen Ausbildern und Lehrern zunächst genau abgestimmt werden.

Schwieriger war eine gemeinsame Abstimmung, wenn in den Lehrbetrieben – vor allem in Klein- und mittelständischen Unternehmen (KMU) – kein transparentes Beurteilungskonzept zur Förderung sozialer Kompetenzen verfügbar war. Ließen sich tatsächlich keine Kriterien festlegen, konnte jedoch das Prinzip der vollständigen Handlung unabhängig an beiden Lernorten vollzogen werden, d. h. unabhängig von gemeinsamen Kriterien konnte sowohl in der Schule als auch im Betrieb von Kriterien ausgegangen werden, an denen das Handeln bewertet und abschließend formativ reflektiert wurde. Ausbilder und Lehrer konnten dann darauf achten, dieses Prinzip transparent einzuhalten.

Methodische Gestaltung

Schulische Förderung von Sozialkompetenzen barg häufig das Problem, dass durch Einsatz von Beobachtungsbögen und Feedbackgesprächen Methoden notwendig waren, die den Schülern (und auch manchen Lehrern) weniger vertraut sind. Sie mussten daher zunächst von beiden Seiten erlernt werden. Im Sinne einer Kontinuität der Ausbildung wäre es an dieser Stelle wünschenswert, wenn die Sensibilisierung für soziale Kompetenzen bereits im allgemein bildenden Unterricht vor der Berufsausbildung einsetzen würde. Dies war in der Regel nicht der Fall, und so musste eine Klasse langsam an sozialkompetenzbezogene Lerninhalte und Förderungsmethoden herangeführt werden. Der Sinn und Zweck von Selbstreflexionsprozessen beispielsweise wurde den Schülern meist erst nach einem ersten Reflexionsdurchgang bewusst, wenn sie die Erkenntnisse aus einer ersten Reflexionsphase für



die folgende Phase nutzen konnten. Gute Erfahrungen wurden gemacht, wenn solche Reflexionen von Beginn an durch Lehrer und Ausbilder getragen wurden: Reflexionsprozesse ließen sich im schulischen Unterricht meist besser gestalten als im Betrieb, dazu war es allerdings nötig, dass auch die Tätigkeiten und Erfahrungen im Betrieb – beispielsweise anhand eines Pflichtenheftes – von den Auszubildenden dokumentiert wurden.

Viele Fördermaßnahmen blieben jedoch an einem Lernort. Es fehlten Möglichkeiten, die Förderung und Übung bestimmter Sozialkompetenzen am anderen Lernort weiterzuführen. Eine ‚nahtlose Schulung‘ über die Lernorte hinweg war nur bei sehr enger Kooperation möglich. In Einzelfällen wurden gute Erfahrungen gemacht, indem Auszubildende in höheren Lehrjahren im Sinne eines Coachings, die Schulung jüngerer Auszubildender übernahmen. Unter „Schulung“ wurde in diesem Zusammenhang nicht unbedingt ein umfangreiches, curricular differenziertes (makrodidaktisches) Konzept verstanden. So genügte die Möglichkeit, Situationen zu schaffen, in denen die zu entwickelnden Kompetenzen im Betrieb praktiziert werden konnten. Umsetzbar war dies, wenn es beispielsweise um Teamarbeit oder Präsentation ging: herrschte zwischen den Lernorten eine gemeinsame Vorstellung darüber, was unter solchen sozialen Kompetenzen zu verstehen war, konnten diese in der Schule in entsprechenden Übungen vorbereitet, im Betrieb praktiziert und im Nachgang – wiederum in der Schule – reflektiert werden. Allerdings gestaltete sich auch bei Großbetrieben eine solche mikrodidaktische Förderung bisweilen schwierig, da dort die Ausbildung teilweise auf den Tag genau durchgeplant war.

Im Modellversuch KuS konnte die Projektleitung lernortübergreifende Lernprozesse koordinieren: Was im Block nicht geschafft wurde, konnte im Betrieb weitergeführt werden. Bei einer solchen ‚modellversuchsinternen Kundenorientierung‘ musste allerdings der Gewinn für den Betrieb deutlich werden. Problematisch wurde die Lernortkooperation auch dann, wenn betriebliche Ressourcen zu stark gefordert wurden (was der Fall sein kann, wenn bestimmte, aufwendige Produktionsprozesse für den Lernprozess genutzt werden sollen).

Besondere Probleme gab es bei der Umsetzung so genannter ‚Projekte‘. Projekte sind zurzeit noch ‚Inseln‘, d. h. sie finden nur vereinzelt im Unterricht statt. Hinzu kommt, dass in den Lernorten ein unterschiedliches Verständnis des Begriffes ‚Projekt‘ herrscht. Im Betrieb ist ein Projekt häufig ein ‚Bonbon‘, welches unter bestimmten Bedingungen neben der normalen Ausbildung von Auszubildenden übernommen werden kann. In der Schule versteht man darunter in der Regel verpflichtenden, praxisnahen Unterricht. An dieser Stelle ist eine klare Nomenklatur notwendig, welche die beiden Auffassungen differenziert. Ein Vorschlag dazu kam aus dem Modellversuch KuS, der in der Schule von ‚handlungssystematischen Lernsituationen‘ sprach.

Erfahrungen in Bezug auf Assessment Center ergaben etwa folgendes Bild: Assessment Center, die auf soziale Kompetenzen fokussieren und in der Schule durchgeführt werden, sind für Betriebe attraktiv, da sie ihnen Ressourcen ersparen und zudem nach der Ausbildung genauere Informationen über Bewerber geben. Lehrer haben jedoch in der Regel keine Ausbildung als entsprechender Assessor und können Assessment Center (häufig) nicht durchführen. Eventuell läge hier ein Potenzial, die Attraktivität der Schule auszubauen.



Lernerfolgsprüfung

Im Rahmen der Lernerfolgsprüfung erscheint problematisch, dass Ausbilder (vor allem in Großbetrieben) in der Regel mit dem Beurteilungsprozess eher vertraut sind als Lehrer. Damit sind sie auch empfänglicher für die mit Beurteilungen verbundenen Probleme, während Lehrer tendenziell Abstand zur Beurteilung von Sozialkompetenzen hatten. Daraus entstand bisweilen eine Kultur, in der die Verantwortung zur Entwicklung von Sozialkompetenzen vermehrt bei den Ausbildern lag, was wiederum den ‚Ernstcharakter der Schule‘ schmälerte. Der Beurteilungsprozess bezüglich Sozialkompetenzen stellte in KOLIBRI jedoch weniger ein Problem dar als die Frage, wie mit einer Beurteilung umzugehen wäre, bzw. wie Sozialkompetenzen zertifiziert werden sollten.

Da es (nicht nur innerhalb von KOLIBRI) die unterschiedlichsten Konzepte von ‚sozialen Kompetenzen‘ gibt, erscheint eine Note wenig aussagekräftig. Bei verbalen Beurteilungen besteht allerdings die Gefahr, dass sich mit der Zeit notengleiche Phrasen etablieren, wie es bereits in Arbeitszeugnissen der Fall ist. Darüber hinaus haben Noten tendenziell eine selektierende Wirkung, was wiederum der Idee einer formativen Förderung sozialer Kompetenzen entgegensteht. Die betroffenen Modellversuche kamen zu der Überzeugung, dass Noten auch im Bereich der Fachkompetenzen ihre Selektionsfunktion zumeist nicht erfüllen – dafür sprechen erfolgreiche Karrieren einiger Schüler, denen ihre Zeugnisse nur mäßige bis schlechte Leistungen bescheinigen. Ebenso wurde in Frage gestellt, ob eine Note überhaupt formativen Charakter haben kann und, wenn ja, ob die selektive Komponente einer Note im Bereich der Sozialkompetenzen nicht verzichtbar ist. In Deutschland scheint eine Leistung häufig primär auf eine Zertifizierung oder Selektion ausgerichtet zu sein. Vor diesem Hintergrund wäre zu überlegen, ob die Förderung sozialer Kompetenzen ein eigenes Verständnis formativer Beurteilung erfordert, welches das deutsche Bildungssystem erst noch adaptieren muss.

In diesem Sinne wurde es als Aufgabe der Lernorte erachtet, sich nicht gegenseitig über die Noten der Auszubildenden in Kenntnis zu setzen, sondern Lehrer und Ausbilder kamen – wenn möglich – bei differierenden Ergebnissen zwischen den Lernorten über den entsprechenden Schüler ins Gespräch und planten im Idealfall zusammen mit dem Schüler weitere Förderungsmaßnahmen.

In einigen Modellversuchen wurde die Idee verfolgt, soziale Kompetenzen in Zertifikaten lediglich zu beschreiben, ohne weitere Wertungen oder Beurteilungen vorzunehmen. Neben einem Zeugnis, welches sich vornehmlich auf die Fachkompetenzen bezog, gab es dann beispielsweise eine Art ‚Kompetenzpass‘, der positive Verhaltensweisen im Bereich sozialer Kompetenzen deskriptiv aufnahm. Ein weiterer Vorschlag bestand darin, zu einzelnen Fachnoten Beschreibungen sozialkompetenten Verhaltens als Anhang dem Zeugnis beizufügen. Auf diese Weise konnten Fach- und Sozialkompetenzen getrennt werden, gleichzeitig wurde den Forderungen der KMK entsprochen, dass Sozialkompetenzen Teil der Fachnote sein sollen.

Institutionelle Integration

Das Hauptproblem einer tatsächlichen lernortkooperativen Förderung von Sozialkompetenzen lag in der notwendigen Zusammenarbeit von Lehrern und Ausbildern. Im Idealfall sollte



ein Beurteilungsgespräch neben positiven Verhaltensweisen und Lernerfolgen auch Lernziele, in denen noch Entwicklungsbedarf besteht, und Fördermaßnahmen festhalten. Neben der Frage, welche Maßnahmen genau festgelegt werden und wer sie festlegt, besteht auch das Problem, wie und durch wen die Umsetzung dieser Maßnahmen kontrolliert wird. Für die Modellversuche entstand eine schwierige Situation, wenn die Schüler am Ende eines Berufsschulblockes mögliche Lernziele und Maßnahmen zur Weiterentwicklung eruiert hatten, diese aber nicht während der Zeit im Betrieb weiterverfolgen konnten und erst wieder nach mehreren Wochen im nächsten Schulblock daran anknüpfen mussten. Dieses Problem rührt an die Kernfrage von Lernortkooperation allgemein, nämlich wie lernortübergreifende Lernprozesse allgemein gestaltet werden können. In KOLIBRI konnten hierzu keine Patentlösungen gefunden werden. Vielmehr konnte bestätigt werden, dass ein Gleichlaufcurriculum auch für die Förderung von Sozialkompetenzen nicht die einzige Möglichkeit darstellt.

Wesentlich für eine lernortübergreifende Kooperation ist, dass beide Lernorte eine entsprechende Motivation haben. Vor allem Betriebe müssen Interesse an den schulischen Belangen gewinnen können. Dazu muss dem Betrieb die Gegenleistung, die er für seinen Aufwand (nämlich die Lernortkooperation) erhält, klar sein. Großbetriebe können gewonnen werden, wenn sich durch die Lernortkooperation Effizienzgewinne in der Ausbildung ergeben. KMU, die weniger Ressourcen zur Förderung von sozialen Kompetenzen bei ihren Auszubildenden haben, können in Lernortkooperation ein Potenzial für einen Ausgleich dieser Defizite sehen. Als günstig erwies sich in der Regel eine Lernortkooperation zwischen einem Betrieb und einer Schule, da sich dann ein Vertrauensverhältnis aufbauen ließ und gegenseitige ‚Leistungen‘ und ‚Nutzen‘ besser abgestimmt werden konnten.

Ein weiteres Problem der Integration von Maßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen stellte sich in KOLIBRI wie folgt dar: In einigen Fällen verhielten sich Schüler im Betrieb wie Auszubildende bzw. angehende Mitarbeiter, während sie in der Schule in die typische Schülerrolle fielen. Schule wurde dann als Schonraum wahrgenommen, der wenig mit dem Ernst des Lebens zu tun hatte. Entsprechend war die Bereitschaft, Initiative zu ergreifen, Selbständigkeit zu zeigen und Verantwortung zu übernehmen, in der Schule bisweilen geringer als im Betrieb. Die Schüler wussten, dass eine negative Beurteilung ihrer Leistungen in der Schule weniger negative Auswirkungen hatte als im Betrieb. Sie waren auch dem Ausbilder gegenüber kritikfähiger als in der Schule. Ursachen hierfür können darin gesehen werden, dass der Fächerkanon der Schule die Schüler zu sehr auf fachbezogene Prüfungen fixiert. Dadurch trennten manche Schüler den Fachunterricht von der Förderung sozialer Kompetenzen und maßen letzterer weniger Bedeutung bei. Zudem fördert der häufig in der Schule anzutreffende Frontalunterricht – bereits im allgemein bildenden Bereich – ein passives Schülerverhalten. Schüler werden also zu einem rezeptiven Verhalten erzogen, welches wenig Motivation zu Selbständigkeit und Verantwortung bietet. In der Schule herrscht des Weiteren noch immer die summative Form der Leistungsbeurteilung vor. Dadurch werden Schüler weniger zu persönlicher Weiterentwicklung angeregt, sondern in der Haltung, sich kurzfristig auf die jeweils nächste Prüfung vorzubereiten, unterstützt. In der Summe hat die Schule bei Auszubildenden weniger Ansehen als der Betrieb, der Schule fehlt der Ernstcharakter.

Prinzipiell hat die Berufsschule Potenzial für diesen Ernstcharakter, da sie in der Regel mit dem (ersten) Schritt der Schüler in die Berufspraxis verbunden ist. So waren Realprojekte,



die in Kooperation mit anderen Lernorten durchgeführt werden konnten, in der Regel geeignet, der Schule mehr Ernstcharakter zu verleihen. Die neuen Lernfeldcurricula ermöglichten zudem eine Integration von praxisnahen Fachinhalten und Sozialkompetenzen. Um Sozialkompetenzen und Realprojekten in der Schule mehr Gewicht zu verleihen, wurden sie in einigen Modellversuchen prüfungswirksam. Dies mag zunächst den Ausführungen zur Lernerfolgsprüfung, welche eine formative einer selektiven Beurteilung vorziehen (siehe oben), widersprechen. Jedoch müssen sich formative und selektive Beurteilungen nicht ausschließen. Sie sind vereinbar, wenn „die selektionierende Bewertung und die weitgehend bewertungsfreie Lenkung zeitlich auseinander gehalten werden“ (vgl. Metzger 1997, S. 526). Entsprechende Lösungen konnten umgesetzt werden, handlungsorientierte Prüfungen wurden im Rahmen von KOLIBRI jedoch nicht erprobt.

Praxisbeispiele

Beispielhaft soll zunächst ein allgemeines Konzept, welches von mehreren Modellversuchen in ähnlicher Form übernommen wurde, dargestellt werden. Darüber hinaus wird ein Beispiel für eine Adaption eines betrieblichen Konzeptes auf die Schule – wie in einigen Modellversuchen geschehen – gegeben.

Förderung von Sozialkompetenzen am Lernort Schule

In den Workshops zu Sozialkompetenzen der KOLIBRI-Fachtagungen wurde eine Methode weiterentwickelt, wie im Rahmen von zunächst fachbezogener Gruppenarbeit gleichzeitig soziale Kompetenzen beurteilt werden können. Ansätze und erste positive Erfahrungen der Lehrer mit ähnlichen Konzepten lagen dabei schon vor. Da das Konzept für den Einsatz im alltäglichen Unterricht von Berufsschulklassen mit tendenziell ungünstigen Lernvoraussetzungen entwickelt wurde, betont es Sozialkompetenzen sekundär neben Fachkompetenzen und fundiert diese auch weniger genau. Die zentrale Idee besteht darin, die Kriterien, die für die inhaltlichen Ergebnisse der Gruppenarbeit angelegt werden sollen, und die Kriterien, nach denen das soziale Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder bewertet werden soll, vorab im Klassenverband gemeinsam abzusprechen. Der Gruppenarbeitsphase und der Präsentationsphase folgt dann eine gemeinsame Diskussion über das Ergebnis der Arbeit auf der Inhaltsebene und eine Reflexion des Verhaltens auf der sozialen Ebene. Dabei werden ebenso fachliche Leistungen wie auch soziales Verhalten von der Gruppe selbst anhand der gemeinsam aufgestellten Kriterien bewertet. Die fachliche Note erhält die Gruppe als ganzes (Gruppennote), der Lehrer kann sie maßgeblich mit setzen. Er überlässt hingegen – auch wenn er die einzelnen Gruppenprozesse genau beobachtet hat – die Gruppe sich selbst, wenn es um die Bewertung der (sozialen!) Beiträge der einzelnen Schüler zum Gruppenergebnis geht. Die Gruppennote kann als Durchschnittsnote der Gruppe aufgefasst werden, die in einem zweiten Schritt von allen Gruppenmitgliedern für jedes einzelne Mitglied aufgrund der zuvor aufgestellten Kriterien ‚feinkorrigiert‘ wird. Mögliche Kriterien für diese zweite Bewertung können sein: der Beitrag des einzelnen zum Gruppenergebnis, zur Zielfindung und zur Strukturierung, zur Materialbeschaffung, zur Materialaufbereitung, zur Zusammenführung von Teilergebnissen zur Präsentation und/oder zur anschließenden Diskussion über das Thema in der Klasse.



Adaption eines betrieblichen Förderungskonzeptes

Im Rahmen des Modellversuchs LOK-Team wurde ein Konzept zur Bewertung von Teamfähigkeit entwickelt, welches ein ganzheitliches Beurteilungsverfahren der Firma Daimler-Chrysler – genannt ‚Ausbildung im Dialog‘, kurz AiD (Ripper/Weisschuh 1999) – auf den Schulalltag überträgt. Bei ‚Ausbildung im Dialog‘ wird der Grundgedanke einer individuellen Beurteilung verfolgt, in welcher der Auszubildende aktiv beteiligt ist und sich im Sinne einer fördernden Entwicklung laufend verbessern kann. Dieser Entwicklungsprozess wird durch die Schritte ‚Beobachtung – Beurteilung – Rückmeldung – Förderung‘ beschrieben. Die einzelnen relevanten Qualifikationen wie z. B. Verantwortungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder Kooperationsfähigkeit wurden betriebsintern bestimmt und in einem weiteren Schritt detailliert ausgeführt, womit exakte Beurteilungskriterien gegeben sind. Beurteilt wird der Auszubildende am Arbeitsplatz durch den Ausbilder mittels eines entsprechenden Beurteilungsbogens sowie durch sich selbst mittels eines Selbsteinschätzungsbogens. In einem gemeinsamen Gespräch fließen beide Beurteilungen in einen Dialogbogen ein, innerhalb dessen auch Fördermaßnahmen für den folgenden Ausbildungsabschnitt festgelegt werden.

Die Übertragung auf die Schule erfolgte, indem das Verständnis der sozialen Kompetenzen ‚Teamarbeit‘ und ‚Teamfähigkeit‘ von den Lehrern in Absprache mit den Ausbildern für den schulischen Alltag angepasst wurde. Das Procedere im Umgang mit dem Instrument blieb, die Inhalte änderten sich an einigen Stellen. In Weiterbildungen wurden die Lehrer für ihre Beobachtungsaufgabe und den Einsatz der Beobachtungsbögen geschult. Durch die Anlehnung an das AiD-Konzept wurde gewährleistet, dass sich Förderung und Beurteilung sozialer Kompetenzen in den verschiedenen Lernorten aufeinander bezogen, zudem wurde der Beurteilungsprozess in beiden Lernorten transparent gehalten.

Die Erfahrungen zeigten, dass eine solche Adaption verschiedene Hindernisse in sich birgt: So ist ein hoher Zeitaufwand nötig, um ein Beurteilungskonzept inklusive Beobachtungs- und Entwicklungsbögen an die konkreten Anforderungen im Klassenzimmer anzupassen. Auch die Entwicklung von komplexen Lernumgebungen und Aufgaben, welche die angestrebten sozialen Kompetenzen erforderlich machen, benötigt viel Zeit. Bei der genaueren Gestaltung der Beobachtungsbögen wurde die Erfahrung gemacht, dass diese sich auf wesentliche Aspekte beschränken müssen und nicht überfrachtet werden dürfen, da es nur möglich ist, eine relativ geringe Zahl von Verhaltensaspekten gleichzeitig zu beobachten¹⁰. Zudem erfordert eine Beobachtung, Beurteilung und das dazugehörige Feedbackgespräch mit jedem einzelnen Schüler ein Vielfaches der Zeit einer fachbezogenen, schriftlichen Lern-erfolgsprüfung. Jedoch zeigen die Ergebnisse des Modellversuchs, dass dieser Aufwand auch adäquat belohnt wird und die Lernenden ihre Teamfähigkeiten stark verbessern konnten.

¹⁰ Dies bestätigt die Aussage von Seyfried, die in diesem Zusammenhang feststellt, dass „Beurteiler kaum in der Lage sind, mehr als sieben Beurteilungskriterien unabhängig voneinander zu unterscheiden“ (Seyfried 1995, S. 143).



3.2 MAßNAHMENBEREICH 2 – MODULKONZEPTE

Die Aktivitäten in Maßnahmenbereich 2 waren häufig eng verknüpft mit jenen im ersten Maßnahmenbereich. Da es sich bei Modulkonzepten um eine besondere Form lernortkooperativer Curriculumpräzisierung handelt, können die folgenden Ausführungen vor dem Hintergrund der Aktivitäten im ersten Maßnahmenbereich gelesen werden. Bezüglich der Curriculumpräzisierung sollen zunächst einige Schritte aufgezeigt werden, welche die meisten Modellversuche bei der Konzeption von Modulen unternahmen. Danach werden die damit verbundenen Erkenntnisse und Erfahrungen geschildert. Dieses Unterkapitel schließt mit der Betrachtung zweier besonderer Formen der Modulkonzeption.

Grundprinzipien

Die Konzeption und Durchführung aller in KOLIBRI gestalteten und erprobten Modulkonzepte gestaltete sich regelmäßig etwa entlang der folgenden Phasen:

- 1) Erhebung der Bedarfe
- 2) Abstimmung der curricularen Zuschneidung
- 3) Promotion der Module
- 4) Durchführung der Module
- 5) Zertifizierung

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Bedingungen in den einzelnen Modellversuchen wurden diese Phasen in Einzelfällen mehr oder weniger relevant. Beispielsweise gab es in einzelnen Modellversuchen speziell auf bestimmte Ausbildungsabschnitte konkreter Ausbildungsberufe zugeschnittene Module, bei denen sich – aufgrund dieser direkten ‚Nachfrageorientierung‘ – eine Bewerbung der Module erübrigte. In anderen Fällen wurden Module von Beginn an bezüglich möglicher Nachfrager offener konzipiert und mussten entsprechend publik gemacht werden. Nachfolgend werden die wesentlichen Möglichkeiten, die in den Modellversuchen zu den einzelnen Phasen ausgelotet wurden, kurz dargestellt:

(1)

Bezüglich der Erhebung der Förderungsbedarfe, also die Frage nach den Inhalten der Module, gab es zwei grundsätzlich unterschiedliche Orientierungen: entlang der Rahmenlehrpläne sowie gemäß betrieblicher Bedarfe. In einer Gruppe von Modellversuchen wurden Inhalte des Rahmenlehrplans zur Konzeption der Module herangezogen. So wurden aufbauend auf den Lernfeldern integrative und additive Module entwickelt, die eine ergänzungsweise Erweiterung des Kerncurriculums darstellten. Hierzu wurden in der Regel Foren oder Arbeitskreise etabliert, in denen die Frage nach den genauen Inhalten sowie der Zuschneidung der Module behandelt wurde. Die andere Gruppe von Modellversuchen machte die Erfahrung, dass sich Rahmenlehrpläne zur Konzipierung von Modulen als weniger sinnvoll erweisen, da die entsprechenden Inhalte ohnehin im Rahmen der normalen Ausbildung vermittelt werden. Die Folge war eine enge Orientierung an den Bedürfnissen der Betriebe. Auch hier waren jedoch Abstimmungsprozesse über die genauen Inhalte mit Vertretern der beteiligten Institutionen erforderlich.



(2)

Im Rahmen von KOLIBRI wurden in allen Bereichen der beruflichen Bildung verschiedene Modulkonzepte entwickelt. Gewerbliche wie kaufmännische Berufe waren hier gleichermaßen vertreten, auch gab es Module im Bereich der Sozialberufe. Aufgrund der Aktualität der IT-Berufe wurden von einigen Modellversuchen besondere Anstrengungen unternommen, aktuellen Ausbildungsbedarfen gerecht zu werden. Die Palette der entstandenen Module reicht daher von Nischenangeboten für IT-Fachleute oder Mechatroniker über Vertiefungsmodulmodule ‚klassischer‘ kaufmännischer und gewerblicher Fächer (z. B. Rechnungswesen und Kosten- und Leistungsrechnung, SHK-Handwerk, Fußbodentechnik) bis hin zu Fremdsprachenangeboten für Auszubildende in Sozialberufen. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass viele Konzepte direkt auf die Förderung der vielbeschworenen Methodenkompetenzen (z. B. Projektmanagement im Bereich Softwareengineering) oder Sozialkompetenzen (Kommunikation und Zusammenarbeit) abzielten.

Der zeitliche Rahmen der Module bewegte sich je nach Bedarf zwischen 20 und 200 Stunden, in Einzelfällen hatten die Konzepte also die Mächtigkeit eines eigenen Schulfaches. Die genaue Zuschneidung war dann Arbeit des lernortkooperativen Gremiums, welches auch die Bedarfserhebung durchführte.

(3)

Waren die Module auf singuläre Fortbildungsbedarfe zugeschnitten oder sollten sie sich regelmäßig in das (Pflicht-)Curriculum eines Ausbildungsberufes einfügen, bestand wenig Notwendigkeit, sie in besonderer Weise bekannt zu machen. Einige Modellversuche kämpften jedoch kurzfristig damit, die Fördermaßnahmen ‚an den Auszubildenden‘ zu bringen und bei ihnen und den Betrieben entsprechende Werbung zu betreiben. Das Problem lag häufig weniger in der Attraktivität der Inhalte oder Anreiz der Zertifizierung, sondern in der Promotion der Module selbst. Ein Nachfragepotenzial kann nur aktualisieren, wenn das Angebot einen ausreichenden Bekanntheitsgrad besitzt. Allgemein konnte mit großer Akzeptanz gerechnet werden, wenn (a) die Module an die Bedürfnisse der potenziellen Nachfrager gut angepasst waren, wenn sie (b) authentische Problemsituationen aufnahmen und entlang realer Arbeitsabläufe strukturierten und wenn sie (c) eine anerkannte Zertifizierung boten.

(4)

Bezüglich der Durchführung der Module wurde im Wesentlichen zwischen den Lernorten Schule und Betrieb variiert, wobei es Lösungen gab, bei denen die Fortbildung ausschließlich an einem Lernort stattfand und solche, bei denen beide Lernorte involviert waren. Speziell für KMU waren solche Module besonders interessant, deren Durchführung vollständig von der Schule übernommen wurde, da sie auf diese Weise bisweilen eigene Qualifizierungsdefizite ausgleichen konnten.

(5)

Auch zur Zertifizierung der Module wurden verschiedene Wege gegangen. Aufgrund der Erfahrungen, dass Module umso höhere Akzeptanz bei Auszubildenden und Betrieben finden, je etablierter die zertifizierende Stelle ist, wurde versucht, möglichst ‚hohe Autoritäten‘ zu gewinnen. Die Art der Zertifikate reichte – je nach Bedarf der Beteiligten und Rahmenbedingungen im Modellversuch – von einfachen Teilnahmebescheinigungen, welche die genauen Themen und Inhalte aufführten, über Individualbeurteilungen bis hin zu Zeugnissen, welche die Erreichung von Niveaus etablierter Standards attestierten.



Erkenntnisse

Die Erfahrungen in KOLIBRI haben gezeigt, dass Konzeption und Einführung neuer Modulkonzepte mit hohem zeitlichem und personalem Aufwand verbunden sind. So kommen geplante Modulkonzepte auch nur zustande, wenn alle Beteiligten sich Vorteile von den Neuerungen versprechen. Der Nutzen für Auszubildende wird in der Regel darin liegen, die berufliche Karriere individueller gestalten zu können und sich dadurch gegenüber anderen Berufsbewerbern besser profilieren zu können. Aus Sicht der Betriebe ergibt sich der Vorteil, ggf. Ausbildungsaufwendungen auf andere Institutionen abwälzen zu können, wenn im Rahmen einer Lernortkooperation beispielsweise die beteiligte Schule alleiniger Träger eines Moduls ist. Zudem besteht die Möglichkeit, auf besser qualifizierte Bewerber zugreifen zu können. Beide Vorteile sind sowohl für KMU als auch für Großbetriebe interessant. Die Schulen schließlich können sich durch eigene Module auf dem Bildungsmarkt profilieren. Im Rahmen der Diskussionen über Schulmanagement und regionale Kompetenzzentren liegen hier besondere Chancen.

In einigen Fällen konnte eine durchaus hohe Akzeptanz der entwickelten Module erreicht werden. Über alle Modellversuche hinweg lässt sich beobachten, dass die Akzeptanz der Module mit der Art, Form und Anerkennung ihrer Zertifizierung steigt. Ein Zertifikat muss zumindest anrechnungsfähig im Sinne gültiger Rechtsvorschriften sein, eine formfreie Teilnahmebestätigung ist kein attraktives Zertifikat. Die Motivation zur Teilnahme an der Qualifizierung steigt zusätzlich, wenn das Zertifikat integraler Bestandteil aufstiegsrelevanter Fortbildung ist, oder wenn es regional oder branchenbezogen eine hervorgehobene Bedeutung hat. Besonders ansprechend und motivationsfördernd wird eine Zusatzqualifizierung für die Lernenden, wenn der Lernprozess entlang eines realen Arbeitsprozesses ausgerichtet ist oder gar mit der Erstellung eines realen Produktes verbunden ist. Beispielsweise die Bearbeitung eines Kundenauftrages (vgl. auch Kapitel 3.1.1) fördert in besonderem Maße die Motivation. Einige Lernarrangements konnten in diesem Bereich in einer Weise gestaltet werden, die von den Lernenden zudem Teamarbeit und Selbstverantwortung forderte; diese Anforderungen konnten entsprechend in das Zertifikat aufgenommen werden und zu weiterer Attraktivität beitragen.

Grundlage für den Erfolg modularer Bildungsmaßnahmen ist eine gut funktionierende lernortübergreifende Kooperation. Dies erfordert durchaus einen hohen Abstimmungsaufwand zwischen den beteiligten Lernorten. So waren in der Regel die Entlastungsstunden, welche über die Modellversuchsprojekte zur Verfügung gestellt werden konnten, nicht ausreichend, um den Einsatz der Ausbilder und Lehrer angemessen zu kompensieren. Wenn auch zu beobachten war, dass der finanzielle und zeitliche Ressourcenbedarf bei der Konzeption und erstmaligen Durchführung der Module besonders hoch ist und mit weiteren Wiederholungen sinkt, so verlangen aktuelle, bedarfsgerecht zugeschnittene Module stets ein hohes Engagement aller Beteiligten. In einigen Modellversuchen ließ sich allerdings beobachten, dass ein hohes Engagement zu hervorragenden Ergebnissen und damit auch wieder zu größerer Motivation der Schüler, Lehrer und Ausbilder führte – ein positiver Kreislauf.

Neuartige Erfahrungen wurden in Modellversuchen gemacht, in denen die Zusatzmodule erstmalig virtuell – also auf einer Lernplattform – angeboten wurden. Hier erkannte man, dass zusätzlich zu den allgemeinen Problemen bei der Einführung von Weiterbildungsmodulen, der Umgang mit dem neuen Medium ein eigenes Hindernis darstellen kann. Auch wenn



sehr benutzerfreundlich gestaltete Lernplattformen zur Verfügung stehen, muss der Umgang damit zunächst trainiert werden – am besten mit der gesamten Lerngruppe. Zudem müssen die einzelnen Lernabschnitte in eine exakte zeitliche Struktur eingepasst werden, Chatsitzungen und sonstige Termine müssen vorgegeben und deren Einhaltung kontrolliert werden. Zudem sind Präsenzlernphasen auch für virtuell angebotene Qualifikationsmodule unabdingbar. Mit diesen Erfahrungen wären die gängigen Erkenntnisse aus dem Felde des eLearning bestätigt (vgl. exemplarisch Kerres et al. 2002, S. 7 f.).

Besondere Formen von Modulkonzepten

Im Modellversuch JeeNET wurde versucht, mittels Juniorenfirmen ein offenes Modulkonzept zu entwerfen. Das Hauptinteresse bei der Etablierung der Juniorenfirmen waren zunächst die ‚klassischen Ziele‘, nämlich Auszubildenden ein Lernen in authentischen, realen, arbeitsprozessorientierten, selbstverantwortlichen Lernumgebungen zu ermöglichen. Im Modellversuch JeeNET entstand so ein virtueller Netzverbund (vgl. Dippl/Elster 2004, S. 128 f.), die Internetplattform JOMP. An diese Plattform war eine Reihe von Juniorenfirmen angeschlossen, die jeweils akquirierte Aufträge ausschreiben und sich ebenso auf ausgeschriebene Aufträge anderer Juniorenfirmen bewerben konnte. Dieser offene Marktplatz für Aufträge bietet den Vorteil eines ‚Matchings‘: Die einzelne Juniorenfirma ist nicht mehr nur auf ihre eigenen Akquisemöglichkeiten angewiesen, sondern bekommt auch Zugang zu Aufträgen, die von anderen Juniorenfirmen im gemeinsamen Netz akquiriert werden. Des Weiteren kann eine Juniorenfirma im Netzverbund aus einem akquirierten Auftrag auch Teilaufträge ausschreiben oder bestimmte Aufträge können von vorn herein kooperativ angenommen werden. Speziell der letzte Fall verlangt den Auszubildenden besondere Kooperationsfähigkeiten ab. Darüber hinaus steigt die Wahrscheinlichkeit für die einzelne Firma, Aufträge zu erhalten, die ihren Kompetenzen entsprechen.

Mit diesem Instrument ist es nun möglich, im Sinne eines offenen Curriculums, einen Auftrag, den eine Juniorenfirma erhält und dessen Bearbeitung gleichzeitig bestimmten Anforderungen genügt, als eigenes Modul zu betrachten. Dies erlaubt zwar keine genaue inhaltliche Planung der einzelnen Module. Da die Bearbeitung der Aufträge jedoch im Netzverbund abgewickelt wird, sind auf Seiten der Lernenden stets Kompetenzen der virtuellen Kooperation und Kommunikation erforderlich, welche wiederum zertifiziert werden können. Es kann also mit einer gewissen Konstanz bezüglich dieser ‚virtuellen Kompetenzen‘ gerechnet werden. Bei entsprechender Betreuung des Netzwerkes durch eine Lehrkraft oder einen Ausbilder eröffnen sich in diesem Bereich besondere Potenziale von Kompetenzförderung bezüglich virtueller Kooperationsfähigkeiten. Da der Fokus von JeeNET jedoch nicht auf Modulkonzepten lag, wurden keine Bestrebungen zur Anbindung der Zertifizierung an gültige Ordnungsgrundlagen unternommen.

Eine besondere Form der Lernortkooperation und Modulentwicklung ergab sich im Modellversuch QLIB, der sich speziell vor dem Hintergrund hoher Innovationszyklen im IT-Bereich mit der Frage beschäftigte, wie die Ausbildung der Lehrkräfte konstant auf einem aktuellen Stand gehalten werden kann. Die Qualitätsverbesserung der Ausbildung setzte also bei den Lehrkräften und nicht bei den Auszubildenden an. Im Modellversuch entstand daher ein „Strukturkonzept für die kooperative Fortbildung von Lehrpersonal“ (Sailmann/Stender 2003, S. 350) für die kooperative Fortbildung von Lehrern und Ausbildern. Eine ‚Monito-



ringgruppe' bzw. ‚Planungsgruppe Fortbildung (PGF)‘¹¹ agierte dabei als Broker zwischen den Fortbildungsbedarfen der Schulen und Betriebe auf der einen Seite und möglichen Fortbildungsangeboten auf der anderen Seite. Die Fortbildungsangebote wurden zum Teil durch die beteiligten Schulen und Betriebe selbst entwickelt, es wurden aber auch Angebote externer Bildungsträger in Anspruch genommen. Speziell im letztgenannten Fall war eine exakte Passung zwischen Fortbildungsbedarf und Fortbildungsangebot nicht immer möglich. Aus diesem Grunde beinhaltete jede Fortbildung eine Transferphase, in der es speziell um die Frage ging, wie die Inhalte der Fortbildungsmodulare an beiden Lernorten methodisch-didaktisch umgesetzt werden können. Auf diese Weise entstand im Modellversuch ein dreiphasiger Fortbildungsprozess, der von der Monitoringgruppe gesteuert wurde:

- *Phase A: Kooperative Bedarfsermittlung* mit dem Ziel, gemeinsame Fortbildungsbedarfe festzustellen.
- *Phase B: Kooperative Fortbildung*, welche die gemeinsame Planung von und Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen sowie eine gemeinsame Transferplanung umfasste.
- *Phase C: Kooperativer Transfer*. In dieser Phase wurden in gemischten Gruppen gemeinsame Unterrichts- und Ausbildungsentwürfe inklusive der entsprechenden Materialien entwickelt und gegenseitig präsentiert.

Die Gestaltung der Transferphase wurde durch die Teilnehmer der Fortbildung selbst gesteuert. Dabei brachten die Lehrer ihre didaktischen, die Ausbilder ihre fachlich-technischen Kenntnisse ein. Während der Laufzeit des Modellversuchs wurde die Transferphase von der wissenschaftlichen Begleitung moderiert. Auf diese Weise wurde nicht nur eine Teamentwicklung zwischen Lehrern und Ausbildern gefördert, sondern durch die Integration des Transfers als Teil der Weiterbildung zudem die Attraktivität der Weiterbildung gesteigert.

3.3 MAßNAHMENBEREICH 3 – VOLLZEITSCHULISCHE AUSBILDUNG

Maßnahmenbereich 3 steht in zweierlei Hinsicht in einem aktuellen bildungspolitischen Kontext. Zum einen wird ein Bezug hergestellt zur Problematik der fehlenden Ausbildungsstellen im dualen System (Quantitätsperspektive), zum anderen wird der Frage nachgegangen, inwieweit Ausbildungsangebote in schulischer Trägerschaft den Ansprüchen einer qualifizierten Berufsbildung gerecht werden können (Qualitätsperspektive). Im Programm KOLIBRI standen Berufsfachschulen (BFS) im Fokus der Betrachtung. In diesen BFS-Ausbildungsgängen herrscht ein sehr heterogenes Bild vor mit spezifischen Problemen (z. B. begrenzte Zielgruppenangemessenheit, Akzeptanzprobleme, Fluktuation in den Lerngruppen). Diese Faktoren bildeten die Ausgangsbasis für die Modellversuchsaktivitäten. Es galt zu untersuchen, wie über Aktivitäten der Lernortkooperation die Praxisbezogenheit in schulisch getragenen Ausbildungsangeboten erhöht werden kann, so dass die Bildungsgänge besser den Lernvoraussetzungen der Jugendlichen entsprechen, die Betriebe als potenzielle Abnehmer der Absolventen besser über das curriculare und didaktische Profil informiert sind und sich die Attraktivität und die Akzeptanz der schulischen Ausbildung erhöhen.

¹¹ Die Bezeichnung lautete in Bayern ‚Monitoringgruppe‘, in Schleswig-Holstein ‚Planungsgruppe Fortbildung (PGF)‘.



Die Ansatzpunkte in den einzelnen Modellversuchen waren vielfältig. Grundsätzlich lassen sich Kooperationsaktivitäten, die innerhalb der Organisation Schule und der schulischen Ausbildung stattfanden, und Kooperationsaktivitäten mit externen Beteiligten unterscheiden.

Exemplarisch aufgezeigt am Modellversuch Veronika wird die Bedeutung dieser beiden Ausrichtungen deutlich. Im Rahmen der vollzeitschulischen Berufsausbildung in den Büroberufen Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation und Bürokauffrau/-mann am Oberstufenzentrum Bürowirtschaft und Dienstleistungen in Berlin erfolgte eine Unterscheidung in eine vom Modellversuch so bezeichnete interne und externe Lernortkooperation. Die interne Lernortkooperation bezieht sich auf die Vermittlung von Fachtheorie und Fachpraxis im Modellunternehmen; die externe Lernortkooperation auf die Zusammenarbeit mit Praktikumsbetrieben. Im Verlauf des Modellversuchs wurde von den Beteiligten festgestellt, dass die Lernortkooperation mit den Praktikumsbetrieben ein geschlossenes Auftreten der Berufsschule voraussetzt. Dazu war es notwendig, dass innerhalb der Berufsschule eine Kooperation zwischen den Fächern und zwischen Fachtheorie und Fachpraxis stattfand. Als Lösungsansatz wandte sich der Modellversuch Veronika vom fächerübergreifenden Unterricht verstärkt hin zum Lernfeldkonzept. Die Einführung des Lernfeldkonzeptes förderte die interne Lernortkooperation, die eine notwendige Voraussetzung war, dass es zu einer gleichberechtigten Lernortkooperation mit betrieblichen Partnern kommen konnte.

Eng damit zusammen hängt der Fokus des Modellversuchs KA-TAI. Auch hier wurde in einem ersten Schritt das Ausbildungskonzept des Ausbildungsganges zum Technischen Assistenten für Informatik überarbeitet. Ein wesentlicher konzeptioneller Ansatz stand in Verbindung mit der Analyse und Beschreibung der berufsbestimmenden Arbeitsprozesse im beruflichen Handlungssystem der Technischen Assistenten für Informatik. Die Ausbildung setzte sich bewusst von einer fachsystematisch gegliederten Struktur ab. Ausgangspunkt für die Entwicklung des Gesamtcurriculums und die Gestaltung der Projekte war das berufliche Handlungssystem mit den berufsbestimmenden Arbeitsprozessen der IT-Branche. Um diese Arbeitsprozesse erfassen und beschreiben zu können, wurde als Hilfsmittel für die Lehrer eine datenbankgestützte Arbeitsprozessmatrix geschaffen. Diese wurde im ersten Schritt aus der bisherigen Ausbildungserfahrung gewonnen und im Rahmen von Praktikumsbetreuungen und Betriebsbegehungen/-befragungen durch die Lehrer überprüft und modifiziert. Weiter waren die identifizierten Arbeitsprozesse die Grundlage für die Entwicklung der beruflichen Handlungsfelder, die letztlich die Ausbildung thematisch gliederten. Jedes Lehr-Lern-Arrangement bezog sich auf einen konkreten Arbeitsprozess. Für die einzelnen Lehr-Lern-Arrangements wurden kooperative Praktika initiiert, die thematisch und inhaltlich sehr stark an die schulischen Elemente gekoppelt waren.

Die anderen in diesem Maßnahmenbereich tätigen Modellversuche räumten der praktischen Erfahrung im schulischen Kontext ebenfalls einen hohen Stellenwert ein und sahen diese in gleichberechtigter Form als eine Möglichkeit des Kompetenzerwerbs neben Praktikumserfahrungen in Betrieben. Gleichzeitig wurde darauf hingewiesen, dass beide Kooperationsformen sich gegenseitig ergänzen und entsprechend bei der didaktischen Gestaltung berücksichtigt werden müssen. Die Ausprägungsformen des praktischen Lernens innerhalb der Schule waren dabei sehr unterschiedlich.



Beispielsweise wurden im Modellversuch IBA im Rahmen von acht verschiedenen Assistentenausbildungsgängen (z. B. Gestaltungstechnik, Wirtschaft, Chemie) sowohl Auftragsübernahmen als auch Simulationen als gestalterische Elemente eingesetzt. Durch die aktive Beteiligung externer Lernortkooperationspartner konnten in diversen Bereichen Aufträge zur Bearbeitung im schulischen Kontext übernommen werden (z. B. Beratung eines Restaurantpächters durch Schüler des Ausbildungsganges Wirtschaftsassistent Informationsverarbeitung, Erstellung einer Nährwert-CD für einen Apotheker durch Schüler des Ausbildungsganges Mathematisch-technische Assistenten). Durch diese Auftragsübernahmen wurden die Weiterentwicklung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten besser in das schulische Gesamtcurriculum eingebunden, bei gleichzeitiger Herausbildung eines „Ernstcharakters“ der Praxiserfahrung. Daneben wurden als Simulationsmethoden eine Übungsfirma, ein Lernortbüro und ein Laborpraktikum initiiert. Alle genannten Methodenvarianten wirkten sich positiv auf die Motivation und die Kompetenzentwicklung der Schüler aus. Noch einen Schritt weiter ging die Gründung einer Schülerfirma, die sich mit dem Ein- und Verkauf von PC-Produkten und Büroartikeln beschäftigte. Kooperationspartner war ein Einzelhandelsunternehmen, welches die Produkte kommissionsweise zu vorgegebenen Verkaufspreisen an die Schüler abgab. Diese verkauften die Produkte an der Schule in dem von ihnen gegründeten Schulladen. Die Lernortkooperation war dadurch gekennzeichnet, dass sowohl der Einzelhandelsunternehmer als auch sein Auszubildender zeitweise die Beratung und Betreuung der Schülergruppen übernahm. Die Realität des Schulladens sowie die Lernortkooperation mit dem Einzelhandel wirkten sich positiv auf die Motivation der Schüler aus, sich mit dem Verkauf und den Produkten des Schulladens zu identifizieren. Des Weiteren zeigte sich im Beratungstraining für das anschließende Praktikum, dass alle Schüler ihre eingangs aufgeführten Basiskompetenzen deutlich verbessert hatten. Entsprechend ist geplant, die Schülerfirma als Projekt des Bildungsganges Mathematisch-technischer Assistent nach dem Modellversuchsende weiterzuführen.

Im Rahmen des Modellversuchs FöraK wurde die Verknüpfung einer dualen (Industriemechaniker) mit einer vollzeitschulischen Berufsausbildung (technische Zeichner) im Rahmen einer gemeinsamen Bearbeitung einer komplexen und praxisnahen Fertigungsaufgabe (Fertigung von Bauteilen des Anlagensystems) erprobt. Dabei wurden die zu erstellenden technischen Anlagen in allen durchgeführten Auftragsvarianten von den Schülern in berufsübergreifenden Teilgruppen geplant, entworfen, gefertigt, dokumentiert und präsentiert. Die Vollzeitschüler arbeiteten in der Schule sowie während der Fertigungsphase in den Ausbildungswerkstätten der beteiligten Betriebe mindestens drei Tage die Woche mit den Industriemechanikern zusammen. Dabei waren sie gemeinsam für den Bau der Einzelteile sowie für die Anpassung der Bauteile an das jeweilige Modul verantwortlich. In diesem Rahmen konnten gleichzeitig auch die betrieblichen Organisationsstrukturen wie auch die Arbeits- und Fertigungsabläufe unmittelbar erlebt werden. Diese Form der integrierten Kooperation ermöglichte es den Vollzeitschülern, Praxiserfahrungen zu machen, die ihnen zuvor nicht zugänglich waren und weit über die im Rahmen eines Betriebspraktikums erwerbbar hinausgingen.

Neben diesen kooperativen Praxiserfahrungen im schulischen Kontext kamen in allen Modellversuchen auch Betriebspraktika zum Einsatz. Im Modellversuch IBA wurden beispielsweise mehrwöchige Praktikumsphasen in Betrieben bzw. öffentlichen Einrichtungen in den



Ausbildungsablauf integriert, da die Auseinandersetzung mit der realen Situation am Arbeitsplatz sich wegen der Einbettung in andere soziale Strukturen in der Schule nur begrenzt leisten ließ. Als wichtige Erfahrungen gilt es festzuhalten, dass für eine hohe Effizienzquote möglichst viele Unterrichtsfächer in die inhaltliche Vor- und Nachbereitung des Praktikums einbezogen und sowohl Praktikumsbetrieb und -präsentation benotet werden sollten. Der angesprochene curriculare Zusammenhang ist insofern sehr wichtig, als dass Praktikumserfahrungen erst in Verbindung mit schulischen Phasen besonders lernwirksam werden. Wesentliche Rahmenbedingungen für die inhaltliche Abstimmung waren die Zeitpunkte und Zeiträume der Betriebspraktika. Als grobe Richtlinie konnte dabei herausgearbeitet werden, dass diese in der Mitte der Ausbildung positioniert werden sollten. Dabei mussten auch Prüfungstermine und die Lage der Schulferien berücksichtigt werden. Die beteiligten Betriebe präferierten möglichst spät liegende und möglichst lang dauernde Praktika. Sechs Wochen wurden als unterste Grenze benannt, wobei dies aus Sicht der Modellversuchsbeteiligten im schulischen Kontext schwer umzusetzen war. Daneben erwies sich die curriculare Abstimmung als schwierig. Dies ist im breiten Spektrum der Praktikumsbetriebe begründet und auch darin, dass meist erst kurzfristig vor Beginn des Praktikums der konkret absehbare Einsatz im Einzelbetrieb feststand. Als Lösung des Problems wurde herausgearbeitet, dass es sinnvoller wäre, wenn die Schüler bzw. die Schule solche Betriebe auswählen würden, die Praktika anbieten, in denen die Schüler ihre bis dahin erworbenen Kompetenzen anwenden, vertiefen und weiter entwickeln könnten. Dies ist jedoch nur möglich, wenn eine genügend große Anzahl an Praktikumsangeboten verfügbar ist, aus denen nach inhaltlichen Kriterien eine Auswahl getroffen werden kann. Allerdings hat sich eine solche Situation in keinem der Bildungsgänge des Modellversuchs IBA ergeben. Ein weiteres Problem der heterogenen Praktikumsangebote ergibt sich für die Nutzung der Praktikumserfahrungen in der nachfolgenden schulischen Ausbildungsphase, da eine integrierte Aufarbeitung nur schwer möglich ist. Daher war diese von den Schülern individuell bzw. in Kleingruppen zu leisten. Ein direktes Anschließen an schulischen Wissensaufbau war nur in Einzelfällen möglich.

Es kann in der Gesamtheit betrachtet festgestellt werden, dass Betriebspraktika ihre Lernwirksamkeit weniger durch eine spezifische curriculare Einpassung in das Gesamtcurriculum als durch individuelle Konsequenzen für den Wissenserwerb nach dem Praktikum erzielen, der durch einen Motivationsschub ergänzt wird. Aufgrund dieser Erfahrungen wurden im Modellversuch IBA die Vorteile kooperativer Praxiserfahrungen im schulischen Kontext gegenüber Betriebspraktika wie folgt herausgestellt (vgl. IBA 2003, S. 28 f.):

- Es bestehen einfachere Möglichkeiten zur inhaltlichen Einbettung der Tätigkeiten während der Praxiserfahrungsphase in das schulische Curriculum. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für den konkreten Auftrag noch nicht ausreichend zur Verfügung stehen, können parallel zu dessen Bearbeitung im Unterricht vermittelt werden.
- Bei der Einwerbung des Auftrags kann auf den Zusammenhang mit dem Ausbildungsziel stärker geachtet werden als bei außerschulischen Betriebspraktika, bei denen der Betrieb die Entscheidungen über die Tätigkeit der Praktikant/innen weitgehend autonom trifft.
- Mehrere Gruppen von Assistent/innen können den Auftrag parallel oder arbeitsteilig bearbeiten. In beiden Fällen ist der Erfahrungsaustausch in der Lerngruppe



einfacher als bei Praktika in unterschiedlichen Betrieben mit disparaten Aufgaben.

Auf der anderen Seite sind mit diesem Modell aber auch Risiken verbunden, die sich während des Modellversuchs heraus kristallisierten:

- Stärker noch als beim Aufbau und der Pflege von Kontakten zu Betrieben, die Praktikumsplätze bereit stellen (sollen), waren persönliche Beziehungen der Lehrkräfte zu potenziellen Auftraggebern eine Voraussetzung für die erfolgreiche Einwerbung von Aufträgen. Dies gilt verstärkt für Aufträge, bei denen vertrauliche betriebliche Daten herangezogen werden müssen (z. B. Kalkulationen). Die Akquise erfordert von den Lehrkräften ein hohes persönliches Engagement.
- Dadurch bedingt, ist eine Verstetigung des Ansatzes nicht sicher gestellt. Die Fortführung des Modells hängt von der Auftragslage ab.
- Der Betreuungsaufwand während der Auftragsbearbeitungsphase ist für die Lehrkräfte sehr groß, denn sie müssen sicherstellen, dass die Schüler über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, um den Auftrag sach- und fristgerecht abzuliefern. Zeitliche Verschiebungen lassen sich im Unterschied zu einem rein schulischen Projekt nicht eigenverantwortlich regeln, sondern nur in Absprache mit dem Auftraggeber.
- Anders als bei schulischen Simulationen kann mangelnde Qualität der Auftragsbearbeitung direkte wirtschaftliche Folgen für den Auftraggeber haben. Diese Verantwortung setzt Lehrkräfte und Assistent/innen unter Erfolgsdruck.
- Nicht zuletzt muss eine direkte Konkurrenz zu Anbietern vergleichbarer Dienstleistungen aus der Wirtschaft vermieden werden.

Am Modellversuchsende kam der Modellversuch IBA zu dem Ergebnis, dass für die Stärkung der Praxiserfahrungen in der vollzeitschulischen Assistentenausbildung sowohl Betriebspraktika als auch kooperative Praxiserfahrungen gleichberechtigt und sich gegenseitig ergänzend herangezogen werden sollten.

Um die angesprochenen Risiken zu minimieren ging der Modellversuch KA-TAI einen etwas anderen Weg. Wie bereits angesprochen, wurden schulintern arbeitsprozessorientierte Lehr-Lern-Arrangements entwickelt, welche die Grundlage bildeten für die Anbindung betrieblicher Praktika. Das Curriculum der Ausbildung deckte drei Themenbereiche ab, die wiederum in jeweils zwei Lehr-Lern-Arrangements untergliedert waren. In der ersten Phase des Modellversuchs wurde im Anschluss an jedes Lehr-Lern-Arrangement von den Schülern ein 3-wöchiges Praktikum absolviert, welches zu den Lerninhalten passte. Nachdem aber übereinstimmend festgestellt wurde, dass zum einen die Praktikumsdauer für einen optimalen Lernerfolg zu kurz war und zum anderen für jede Klasse pro Jahrgang rund 140 Praktikumsplätze akquiriert werden mussten, wurde dieses Modell modifiziert. Im dritten Durchgang wurden jeweils zwei zusammenhängende Lehr-Lern-Arrangements und ein 6-wöchiges Praktikum zu einem Themengebiet zusammengefasst. Hierdurch konnte die Qualität der Praktika gesteigert und der Akquisitionsaufwand reduziert werden, ohne die inhaltliche Anbindung zu verlieren. Durch den ab dem zweiten Ausbildungsjahr schwerpunktmäßig in arbeitsprozessorientierten Projekten durchgeführten Unterricht und die thematische und organisatorische Anbindung betrieblicher Praktika, konnte eine innovative Möglichkeit der praxisorientierten vollzeitschulischen Ausbildung im IT-Feld aufgezeigt werden. Diese positive Einschätzung wurde durch eine Befragung sowohl der Auszubildenden und der Lehrer als



auch der Praktikumsbetriebe unterstrichen. Allerdings bleibt festzustellen, dass die flächendeckende Übertragbarkeit dieses Ansatzes den Projektbeteiligten, insbesondere wegen der schwierigen wirtschaftlichen Lage der IT-Branche und wegen des nach wie vor hohen organisatorischen Aufwands, nicht möglich erscheint.

Ein weiterer alternativer Lösungsvorschlag für die Integration von kooperativen Praxiserfahrungen in die vollzeitschulische Ausbildung wurde durch den Modellversuch Veronika erprobt. Grundsätzlich wurde die Bedeutung von Betriebspraktika für die Schüler und der damit verbundene Erfahrungsgewinn als positiv herausgestellt. Allerdings wurde ebenso wie im Modellversuch IBA die Erfahrung gemacht, dass die gezielte Entwicklung von fachlicher Kompetenz im Praktikum sich nicht steuern lässt. Vielmehr diene das Praktikum der Förderung von sozialen und personellen Kompetenzen. Dementsprechend wird darauf hingewiesen, dass ein Praktikum von drei Monaten im 2. Ausbildungsjahr ausreichend war, da danach kein wesentlicher Lernzuwachs mehr stattfand. Aufgrund der hohen Anzahl von Praktikumsbetrieben (Kontakt zu 700 Unternehmen) wurde ein Ansatz entwickelt, der eine antizipierte Lernortkooperation anstrebt. Dieser sah Betriebspraktika und Betriebsbesuche der Lehrer vor, welche dabei die vorherrschenden Geschäfts- und Arbeitsprozesse analysieren und eine engere Beziehung zwischen Schule und Unternehmen aufbauten. Dabei wurde mit einigen wenigen exemplarischen Unternehmen versucht, eine engere Kooperation einzugehen. Durch die Analyse sollten Kenntnisse gewonnen werden über die Entwicklung und Bedürfnisse an der beruflichen Ausbildung und die Möglichkeit, die vollzeitschulische Ausbildung sinnvoll daran anzupassen. Entsprechend hat sich der Schwerpunkt der externen Lernortkooperation im Modellversuch Veronika vom Ansatz der Verbundausbildung hin zur Informationsgewinnung (durch die Lehrenden) verschoben.

Nachdem aufgezeigt wurde, welche Möglichkeiten der Integration von Praxisinhalten sowohl innerhalb des schulischen Kontextes als auch in direkter Zusammenarbeit mit Unternehmen möglich sind und welche Erfahrungen verschiedene Modellversuche hierzu gemacht haben, stellt sich die Frage, wie diese neuen Ansätze dazu beitragen können, die Attraktivität und Akzeptanz der vollzeitschulischen Ausbildungsangebote und -abschlüsse am Arbeitsmarkt zu verbessern. Leider gingen nur wenige Modellversuche verstärkt auf diese Frage ein. Im Modellversuch IBA wurde herausgestellt, dass insbesondere durch die Auftragsübernahmen im schulischen Kontext Ergebnisse generiert werden, die entsprechend eingesetzt werden können. So sahen die Schüler selbst den großen Vorteil darin, mit dem Ergebnis ihrer Arbeit die Bewerbungschancen um einen Arbeitsplatz zu verbessern, da sie dem zukünftigen Arbeitgeber Ergebnisse präsentieren können, die bereits einen Auftraggeber überzeugen.

Mit der Frage der Akzeptanz und Attraktivität hat sich der Modellversuch KA-TAI intensiver beschäftigt, da es sich bei der Ausbildung zum Technischen Assistenten für Informatik um einen noch relativ unbekanntem Ausbildungsgang handelt. Eine Quelle der Information stellte die Rückmeldung der Praktikumsbetriebe dar. Ein Großteil von ihnen stellte heraus, dass die Praktikanten im Unterschied zu „normalen“ Praktikanten gut einsetzbar waren, da sie aufgrund der didaktischen Konzeption der Ausbildung gewohnt sind, weitgehend selbstständig in Projekten zu arbeiten und sie im jeweiligen Tätigkeitsbereich neben den theoretischen Kenntnissen auch eine Reihe praktischer Erfahrungen gesammelt hatten. Die Modellversuchsbeteiligten gehen davon aus, dass durch die guten Erfahrungen der Betriebe mit den kooperativen Praktika bei Fortführung und Ausweitung dieser Ausbildungsvariante sowohl



der Bekanntheitsgrad als auch die Akzeptanz spürbar steigen wird. Als ein weiteres Indiz für die Attraktivität und Akzeptanz am Arbeitsmarkt wurde der Verbleib nach der Ausbildung untersucht. Hier konnte leider keine signifikante Steigerung der Berufstätigkeit im Anschluss an die Ausbildung festgestellt werden, was daran liegen könnte, dass zum einen die Ausbildung vielfach als Brücke zu weiterführenden Angeboten gesehen wird bzw. sich die regionale Arbeitsmarktsituation als sehr schwierig darstellt. Letztlich wurde als Indikator für Attraktivität das Bewerbungsverhalten der Auszubildenden für die kooperative Ausbildungsvariante untersucht. Neben der Modellversuchsklasse existierten parallel vier Klassen, in denen die klassische Ausbildungsvariante durchgeführt wurde. Im ersten Modellversuchsjahr musste noch relativ massiv Werbung für die Modellversuchsklasse gemacht werden, da die kooperative Ausbildung einen deutlich höheren Aufwand für die Schüler bedeutet. Es zeigte sich aber bereits nach einem Jahr, dass sich deutlich mehr Schüler für die kooperative Ausbildung interessierten, als Ausbildungsplätze zur Verfügung standen. Dieser Trend setzte sich auch im dritten Durchgang fort. Bei einer Befragung stellten die Schüler zwar den höheren Aufwand heraus, aber gleichzeitig auch die positive Erfahrung des projektförmigen Lernens und den besseren Einblick in die berufliche Tätigkeit.

3.4 MAßNAHMENBEREICH 4 – FÖRDERUNG BESONDERER ZIELGRUPPEN

Im Rahmen des Maßnahmenbereiches 4 war vorgesehen, zu untersuchen, wie lernortkooperative Aktivitäten dazu beitragen können, den Ausbildungserfolg von besonderen Zielgruppen zu sichern. Unter ‚besonderer Zielgruppe‘ ist dabei explizit die Gruppe der Leistungsschwachen und Benachteiligten gemeint, die mit Hilfe von Förderansätzen zu einem erfolgreichen Abschluss einer beruflichen Ausbildung geführt werden sollen. Die Benachteiligung ergibt sich beispielsweise durch die Marktsituation oder durch Lern- und Leistungsdefizite.

Bereits zu Beginn des Modellversuchsprogramms haben nur wenige Modellversuche ziellertende Fragestellungen dieses Maßnahmenbereiches in ihren Zielkatalog aufgenommen. Während der Programmlaufzeit erfolgte eine zunehmende Schwerpunktverschiebung von diesem Maßnahmenbereich weg, so dass letztlich nur in zwei Modellversuchen gezielte Erkenntnisse zu dieser Frage gewonnen werden konnten. In vielen anderen Modellversuchen standen die Ergebnisse in Zusammenhang mit den bereits geschilderten Sachverhalten zu Maßnahmenbereich 3.

Der Modellversuch DILL beschäftigt sich mit der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von neuen organisatorischen, curricularen und didaktischen Konzepten in der Aus- und Weiterbildung von Hauswirtschaftern und Hauswirtschafterinnen mit dem Ziel, nachhaltige Beschäftigungsperspektiven, Marktfähigkeit und Professionalität im Feld personenbezogener Dienstleistungsberufe zu fördern. Das Tätigkeitsfeld Hauswirtschaft ist im Vergleich zu anderen vornehmlich weiblich besetzt, wird entsprechend gesellschaftlich gering bewertet und entlohnt und rangiert daher auf dem untersten Platz der Berufsskala. Mit den im Modellversuch DILL erprobten curricularen und organisatorischen Neuerungen wurde diesem negativen Image mit großer Intensität entgegengewirkt.



Ein weiteres Problemfeld zeigte sich dadurch, dass junge Frauen aus sozial- und bildungsbenachteiligten Schichten eine nicht zu vernachlässigende Größe in der hauswirtschaftlichen Ausbildung darstellen. Vor dem Hintergrund der gewachsenen Kompetenzanforderungen des Arbeitsmarktes stellten sich besondere Herausforderungen hinsichtlich der Förderung dieser benachteiligten Zielgruppen. Ein enges Zusammenwirken der Lernorte, insbesondere im Rahmen der initiierten Verbundausbildung, war ein wesentlicher Schritt, um diesen benachteiligten Zielgruppen eine Startchance zu ermöglichen. Grundüberlegung für die Initiierung eines Ausbildungsverbundes in der hauswirtschaftlichen Erstausbildung war zunächst, Betriebe, die noch nicht oder nicht mehr ausbilden, für eine Ausbildung zu interessieren. Insbesondere kleinere Betriebe sahen sich häufig weder ökonomisch noch inhaltlich in der Lage, einen dreijährigen Ausbildungsplatz bereitzustellen. Durch die Etablierung des Ausbildungsverbundes konnten derartige Betriebe (wieder) aktiviert werden, sich in der beruflichen Erstausbildung zu engagieren. Zur effizienten Umsetzung des Konzepts wurde eine Koordinierungsstelle an der Berufsschule eingerichtet, die durch kontinuierliche Kommunikation und Beratung einen kooperativen Dialog zwischen den einzelnen Beteiligten herstellte. Die Verbundausbildung im Rahmen von DILL bündelte auf diese Weise betriebliche Kapazitäten und Kompetenzen, förderte die Intensivierung von Lernortkooperationen und den regionalen Berufsbildungsdialog, erhöhte die Ausbildungsqualität und Erwerbsperspektiven und führte letztlich zu einer verstärkten Ausbildungsbereitschaft der Betriebe und damit zu einer beachtlichen Anzahl neuer Ausbildungsplätze. Die Schüler wurden zeitgleich durch die bedarfsgerechte Unterstützung der Lernorte dazu befähigt, eine Ausbildung aufzunehmen und diese erfolgreich zu beenden. Die Wirkung der Modellversuchsaktivitäten ist daran zu erkennen, dass die entwickelten Konzepte dazu beigetragen haben, die Quote der Schul- bzw. Ausbildungsabbrüche zu verringern. Lag diese Quote am Schulstandort Herford im Jahr 1999 noch bei ca. 30 % im ersten Schuljahr, ist sie im Jahre 2002 auf unter 10 % gesunken.

Bezogen auf die besondere Situation benachteiligter Zielgruppen kam der Modellversuch DILL zu dem Ergebnis, dass einer sozial- und geschlechtsspezifischen Pädagogik ein hoher Stellenwert einzuräumen ist. Diese sollte problematische Sozillagen reflexiv aufgreifen mit dem Ziel, eigene Ausbildungs- und nachhaltige Berufsperspektiven zu entwickeln. Daneben sind geeignete Innovationen, die Unterricht, Betreuung und pädagogische Begleitung umfassen, notwendig, um einem von Abhängigkeit geprägten Lebensweg (von Familie, Partnern und öffentlichen Transferleistungen wie Sozialhilfe) entgegenwirken zu können. Die Ergebnisse des Modellversuchs weisen daneben darauf hin, dass es für die Integration von Bildungsbenachteiligten wie z. B. jungen Mädchen mit niedrigem Schulabschluss und Migrationshintergrund notwendig ist, pluralistische Ausbildungen zu initiieren, die über die typischen Frauenberufe hinausgehen. Integraler Bestandteil dieser Ausbildung sollte eine Förderung im Unterricht und eine an Schule etablierte, umfassende Beratungsarbeit sein, die nicht nur an Lern-, Wissens- und Verhaltensdefiziten orientiert sein darf, sondern als wichtiges Instrument zur Stärkung der Schüler- und Schülerinnenpersönlichkeit anzusehen ist, der Förderung und Vermittlung von Schlüsselqualifikationen dient sowie in der Perspektive die Qualität der schulischen Arbeit verbessert und sichert.

Für die Realisierung von effizienten Förderinstrumenten und hinsichtlich weitreichender Synergieeffekte ist es eine unverzichtbare Voraussetzung, intensive Kooperationen und Netzwerke zwischen den Schulen, den Ausbildungsbetrieben, der Jugendhilfe, den so-



ziale Diensten sowie der regionalen Politik und Wirtschaft zu stiften und einen regionalen Bildungsdialog zu eröffnen. Neben der Schaffung größtmöglicher Transparenz und dem Aufbau eines verlässlichen und kontinuierlichen Informationsnetzes zielgruppenrelevanter Ausbildungsfragen ist es erforderlich, das konkrete Zusammenwirken der verschiedenen Lernorte bei der Erarbeitung bedarfsgerechter Konzepte herbei zu führen. (DILL 2003, S. 128 f.)

Zum Ende der Modellversuchslaufzeit scheint es weiter wichtig zu sein, darauf hinzuweisen, dass die Ausbildungsform der Verbundausbildung bestehen bleibt. Insbesondere werden die Aktivitäten des Modellversuchs dadurch weiter aufrechterhalten, dass die Mitarbeiterin des Beratungs- und Vermittlungsbüros (Koordinationsstelle) diese Aufgaben weiterführt. Die Stelle wird weiterfinanziert aus den Mitteln des Senators für Finanzen (Bremen) und ist bis 2006 gesichert.

Neben dem Modellversuch DILL beschäftigte sich auch der Modellversuch KOMPZET.RP mit der Frage der Förderung von besonderen Zielgruppen. Die Erkenntnisse hierzu sind vielfältiger Art und entstanden u. a. vor dem Erfahrungshintergrund mit dem BVJ. Grundsätzlich wurde festgestellt, dass eine Abstimmung von Förderansätzen zwischen den Lernorten nur unter der Rahmenbedingung möglich ist, dass die Anzahl der Verhaltensauffälligkeiten bzw. die Frequenz, in der diese auftreten, sowie die Art der wahrnehmbaren Problematiken in einem Rahmen bleiben, der es ermöglicht, darauf entsprechend einzugehen. Dazu wäre es förderlich, wenn die bisher minimale sozialpädagogische Unterstützung in der Berufsschule beispielsweise auf das an Sonderschulen übliche Niveau angehoben, die Klassenstärke reduziert, die Unterrichtsverpflichtung der Lehrkräfte verringert und/oder die Beschulung im BVJ bis zur Berufsreife von einem auf zwei Jahre ausgedehnt wird. Unter den gegebenen Rahmenbedingungen kann es keine allgemein gültigen Regeln geben, bei welcher Art und welchem Ausmaß an Verhaltensauffälligkeiten wie reagiert werden sollte. Es zeichnete sich ab, dass die Kriterien dafür, wann eine Intervention der Lehrkraft und möglicherweise eine Kontaktaufnahme mit dem Betrieb angezeigt ist, eigentlich nur von der Klasse selbst vorgegeben werden kann. Die Klasse sollte gemeinsam Verhaltensregeln erarbeiten und Vereinbarungen dazu treffen, wann ihre eigenen Regeln als eingehalten oder als überschritten gelten und wie Regelverstößen möglicherweise zu begegnen ist. Bezogen auf die Kontaktaufnahme zwischen Lehrern und Betrieb zeigte sich, dass diese aus rein pragmatischen Gründen sehr schwierig ist. Als beste Lösung stellte sich heraus, wenn schulische und betriebliche Seite im Rahmen regelmäßiger Kontakte, z. B. in der Gremienarbeit oder auch in der Freizeit, ausreichend Gelegenheit haben, Verständnis für unterschiedliche Problemsichten zu entwickeln und der Kontakt zwischen ihnen nicht ausschließlich auf die Besprechung von Problemfällen begrenzt ist. Geeignete Wege zur Institutionalisierung von Gesprächen zwischen den Lernorten konnten im Rahmen von KOMPZET.RP bisher nicht gefunden werden. Neben der Kooperation zwischen den Lernorten ist zur Förderung besonderer Zielgruppen eine innerschulische Zusammenarbeit notwendig. So wäre es wünschenswert, wenn sich nicht jeder Lehrer einzeln um seine Problemfälle kümmert, sondern z. B. unter der Federführung des Klassenlehrers alle ein gemeinsames Förderkonzept verfolgen würden. Eng damit verbunden ist auch die Zusammenarbeit zwischen abgebender und aufnehmender Schule. Häufig sind keine Fördermaßnahmen für Schüler besonderer Zielgruppen bekannt, die in den abgebenden Schulen begonnen werden und auf die die aufnehmende Schule aufbauen könnte. Die abgebenden Schulen erwecken in den Augen der Modellversuchsbeteiligten den Eindruck, sich damit arrangiert zu haben, dass Schulversager und Problemfälle im BVJ aufgenommen wer-



den und engagieren sich für sie offensichtlich wenig. Wobei festgestellt werden kann, dass die Bereitschaft der abgebenden Schule zur Kooperation mit den Berufsschulen nicht nur von Schule zu Schule, sondern auch nach Schultypen unterschiedlich war. So war beispielsweise die Kooperationsbereitschaft der Gymnasien eher gering. Da es die modellversuchsbeteiligten Schulen bzw. Lehrkräfte für erforderlich hielten, möglichst frühzeitig anzusetzen, bezogen ihre Initiativen bereits die Grundschulen mit ein. Aufgrund der Initiative der Berufsschule wurden die Lehrerschaft, die Grundschüler und insbesondere deren Eltern beraten. Das Angebot scheint den Bedarf zu treffen, da inzwischen die Grundschulen von sich aus nach Informationen und Beratung nachfragen.

Letztlich stellt sich im Zusammenhang mit dem BVJ die Frage, wie didaktisch eine bessere Verzahnung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung hergestellt werden kann. Gerade im Hinblick auf diese Frage war eine Kooperation mit Betrieben unabdingbar. Für die Modellversuchsbeteiligten sind Praktika ein unerlässliches Instrument zur Erlangung der Ausbildungs-/Berufsreife und für erste betriebliche Sozialisierungserfahrungen. Betriebspraktika im Sinne von betriebspraktischen Erfahrungs- und Anwendungsphasen haben im BVJ, insbesondere in sozialisatorischer Hinsicht, einen hohen Stellenwert und positive Rückwirkungen auf die schulischen Phasen. So lässt sich z. B. die Erfahrung, dass Ansprüche an das Verhalten, die auch im Betrieb und nicht nur in der Schule gestellt werden, auf höhere Akzeptanz stoßen, gezielt für lernortübergreifende Verabredungen nutzen. Problematisch stellten sich im Modellversuch die Rahmenbedingungen zur Umsetzung der genannten Lösungsansätze dar. Diese lagen oftmals nicht im Einflussbereich der beteiligten Lehrer. Es zählte hierzu beispielsweise das Nicht-Vorhandensein geeigneter Räumlichkeiten für entsprechende Gespräche, in organisatorischer Hinsicht die mangelnde Erreichbarkeit des Lehrers, daneben die fehlende Anerkennung insbesondere der Schulleitung und eine zu geringe sozialpädagogische Unterstützung. Insgesamt sehen die Modellversuchsbeteiligten in einer Dezentralisierung der Organisationsstruktur, einer Reorganisation und einer verstärkten Verantwortungsdelegation durchaus noch Potenziale, die dann für die gezielte Förderung besonderer Zielgruppen frei werden könnten.

3.5 MAßNAHMENBEREICH 5

Maßnahmenbereich 5 wendet sich der Frage zu, welche institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperationen von Bedeutung sind und wie diese entwickelt werden können. Diese Frage hat grundsätzlich die vier Unter Aspekte Organisationsentwicklung, Qualifizierung und organisatorische Verankerung, auf welche Kapitel 3.5.1 näher eingeht und den Unter Aspekt Infrastruktur, der im Mittelpunkt von Kapitel 3.5.2 steht. Zwischen den einzelnen Bereichen existieren thematische Überschneidungen; Ausführungen zu Einzelaspekten betreffen immer auch die anderen (nicht explizit genannten) Bereiche.

3.5.1 Rahmenbedingungen und Verstetigung

Jeder Modellversuch war durch bestimmte kulturelle, institutionelle und organisatorische Rahmenfaktoren bedingt. Daher können aufgrund der gemachten Erfahrungen vielfältige



Bedingungen aufgezeigt werden, die auf der Schulseite notwendig waren, damit Lernortkooperation auf breiter Basis funktionieren konnte.

Um ein Funktionieren von Lernortkooperation zu ermöglichen, waren auf der personellen Ebene grundsätzlich ein gegenseitiges Vertrauen und eine gemeinsame Ausrichtung aller Beteiligten unerlässlich. Neben diesen beiden Grundvoraussetzungen mussten weitere kulturelle Bedingungen auf einer breiten Basis gegeben sein. Schulintern galt es zum einen, ein positives Klima und Akzeptanz unter den Lehrern sicherzustellen, zum anderen zwischen Schulleitung als Vorgesetzte und den Lehrern Akzeptanz zu erreichen und die Schulleitung zu einer Unterstützung und einer Anerkennung des Engagements der Lehrkräfte anzuregen. Daneben war auch das Klima zwischen Lehrern und Ausbildern von entscheidender Bedeutung, daher galt es, diese Beteiligten auf die gegenseitigen Ansprüche und Bedürfnisse zu sensibilisieren, ein besseres Verständnis zu fördern, Vorurteile abzubauen und Vertrauen aufzubauen. Dies war umso wichtiger, wenn berücksichtigt wird, dass die Initiative für eine Kooperation in den meisten Modellversuchen von der Schule ausging und den Betrieben erst die Notwendigkeit und der betriebliche Nutzen daraus verdeutlicht werden musste.

Als organisatorische Bedingungen für funktionierende Lernortkooperationen wurden in mehreren Modellversuchen von Seiten der betrieblichen Kooperationspartner die Planbarkeit und Kontinuität des Unterrichts in den Schulen herausgestellt. Daneben war es wichtig, die bereits angesprochene Zusammenarbeit sowohl schulintern als auch zwischen Schulen und Betrieben durch entsprechende Maßnahmen zu fördern. Zwischen den Lehrern war eine laufende Abstimmung und Koordination ebenso unerlässlich wie ein regelmäßiger Austausch und Kommunikation. Zwischen Schule und Betrieb musste ebenfalls ein Informationsaustausch stattfinden, zusammen mit einer dauerhaften Vernetzung, Kommunikation, Absprachen und einer Abstimmung der Lehrinhalte. Zwischen allen Beteiligten wurde dies durch regelmäßige Treffen, informelle Kontakte und den Aufbau einer Kommunikationsstruktur gefördert. Ein weiterer förderlicher Faktor war die Entwicklung schulinterner Organisationsprinzipien, hierzu zählten beispielsweise Team- und Schulentwicklung und die Entwicklung von Schulen als Kompetenzzentren. Damit verbunden war die Forderung nach mehr Autonomie und Gestaltungsspielraum für die Lehrenden. Daneben trug auch die Einführung von Qualitätssicherungskonzepten und Schaffung von Transparenz (sowohl hinsichtlich der Interessenlagen als auch hinsichtlich der Anforderungsprofile) zu einem Funktionieren von Lernortkooperation bei.

Ein dritter Aspekt ist in den institutionellen Bedingungen zu sehen. Hierzu zählte die Unterstützung von außen, beispielsweise durch die zuständige Stelle, durch Projektzentren oder durch Kooperationsstellen bzw. Steuerungsteams. Ein sehr entscheidender Punkt ist in der angemessenen Ressourcenausstattung zu sehen. Es war für viele Modellversuche unabdingbar, ausreichende Personalressourcen und zeitliche Freiräume des Personals für die Bewerksstellung von Lernortkooperation zur Verfügung zu haben. Dies stand in engem Zusammenhang mit der finanziellen Ausstattung von Schulen. Daneben war für ein Funktionieren von Lernortkooperation eine entsprechende technische und materielle Ausstattung der Schulen notwendig und die Ausstattung und Bereitstellung von Unterrichtsräumen. Es musste aber nicht nur eine adäquate Ressourcenversorgung gewährleistet sein, sondern auch Freiräume im Umgang mit diesen Ressourcen geschaffen werden, hierbei ist insbesondere an eine (Teil-)Autonomie in der finanziellen Mittelverwendung zu denken, aber auch an Freiräume in



der Unterrichtsplanung und im Einsatz von Lehrkräften. Hierzu ist es aus Sicht der Modellversuchsbeteiligten notwendig, für die Schulen Handlungsspielräume zu schaffen. Die rechtlichen Einschränkungen von Schulen sollten aus Sicht der Modellversuchsbeteiligten aufgehoben werden, es sollte eine Förderung selbständiger Schulen erfolgen und Schulautonomie und eine flexible Organisation unterstützt und ermöglicht werden. (Vgl. hierzu auch Diesner 2004)

Kulturelle, institutionelle und organisatorische Faktoren stellen wichtige Bedingungen zum Funktionieren von Lernortkooperation dar. Nicht unbeachtet sollten diese Aspekte auch in Zusammenhang mit der Anbahnungs- und Planungsphase von Lernortkooperationen bleiben. Um eine effiziente Lernortkooperation sicherzustellen, ist es vor Projektstart wichtig, genügend Vorlauf einzuräumen zur Teamfindung und Teamentwicklung (dabei sind die Kompetenzen der Beteiligten und die Freiwilligkeit des Engagements entscheidend), zur gemeinschaftlichen Entwicklung der Lernaufgabe und zur gemeinsamen Verständigung über die Zielsetzung.

Neben der Frage nach den Rahmenbedingungen waren die Modellversuche auch dazu aufgefordert, darzustellen, wie Lernortkooperation im Rahmen eines Organisationsentwicklungsprozesses in ein (bestehendes bzw. in ein im Aufbau begriffenes) Qualitätsmanagementsystem integriert werden kann. Eine grundsätzliche Möglichkeit zur Beantwortung der Fragestellung lag in der Einbindung betrieblicher Experten, die dazu führte, dass betriebliche Realität integriert wurde. Dies stand in Zusammenhang mit einer kontinuierlichen und kollektiven Anstrengung aller Beteiligten zur Erarbeitung innovativer Konzepte im Rahmen der Zusammenarbeit von Schulen und Betrieben. Zu den schulinternen organisatorischen Maßnahmen zählten die Übertragung von Aufgaben an Berufsverantwortliche als Zwischenleitungsebene und damit die Nutzung ihrer Multiplikatorenfunktion. Ebenso war es wichtig, die gesamte Fachschaft in die Lernortkooperation mit einzubeziehen. Weitere organisatorische Maßnahmen zur Qualitätssicherung lagen in der kontinuierlichen Evaluation von Revision und Transfer, der Entwicklung von Qualitätskriterien und im Abschluss vertraglicher Regelungen. Kooperation und Vernetzung stellten ebenso eine Möglichkeit zur Beeinflussung schulischer Qualitätsmanagementsysteme dar: durch eine rechtzeitige Einbindung aller Beteiligten und die Kooperation zwischen Lehrern und Ausbildern war eine Zusammenarbeit innerhalb der Lernortkooperation denkbar. Lernortkooperationsübergreifend bestand die Möglichkeit zur Vernetzung mit anderen Projekten und zum Aufbau eines Ausbildungsverbundes, daneben wurde der Austausch mit anderen Erfahrungsträgern gesucht. Institutionalisiert kann dies auch durch den Aufbau und die Weiterentwicklung einer Koordinationsstelle erfolgen. Neben dem Einsatz einer Koordinationsstelle können auch Stakeholder als Berater des schulischen Entwicklungsprozesses eingesetzt werden. Für eine Integration möglicher Anspruchsgruppen war es hilfreich entsprechende Module zum Kompetenzerwerb in Schulungskonzepten zu integrieren. Letztlich konnte auch der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechniken dazu beitragen, Lernortkooperation in ein Qualitätsmanagementsystem zu integrieren, beispielsweise durch die Veröffentlichung von Arbeitsergebnissen im Internet.

Nicht nur die Thematik „Qualitätsmanagement“ wurde analysiert, sondern die Modellversuchsbeteiligten gingen auch auf die Frage nach der Beeinflussung von Schulentwicklungsprozessen durch die realisierten Lernortkooperationen ein. Hierbei zeigte sich durch die In-



tegration betrieblicher Partner in vielfacher Hinsicht ein positiver Effekt. Die Betriebe brachten sich in gemeinsame Arbeitsgruppen ein, die sowohl lernortübergreifend als auch schulintern stattfanden und auch virtuell unterstützt wurden. Im Rahmen von Projektbeteiligungen, beispielsweise durch die Mitgestaltung schulischer Projekte oder dadurch, dass Unternehmen als Auftraggeber fungierten, trugen Betriebe die praktische Sichtweise in die Schulen und leisteten so einen Beitrag zu den angesprochenen Schulentwicklungsprozessen. Durch diese Handlungsmöglichkeiten ist die wichtige Rolle der Betriebe als aktive Partner bereits angesprochen. Diese zeigte sich auf der praktischen Ebene weiter in der Beeinflussung von Lehr-/Lernarrangements durch die Betriebe.

Von Seiten der Schulen wurden die beteiligten Betriebe zum Teil direkt aufgefordert, Möglichkeiten zur Mitbestimmung aktiv zu nutzen, zum einen durch die Beteiligung in Mitbestimmungsorganen (beispielsweise durch die zuständige Stelle) und zum anderen durch das Ausschöpfen von Mitbestimmungsangeboten der Schule. Zum Teil bestand auch aus Eigenengagement eine betriebliche Nachfrage nach schulischen Angeboten. Daneben zeigten die Betriebe ihr Interesse durch eine Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungen und durch die Beteiligung an schulinternen Veranstaltungen. Durch derartige Aktivitäten hatten die Unternehmen die Möglichkeit einen indirekten Beitrag zum schulischen Entwicklungsprozess zu leisten. In diesem Zusammenhang darf der Transfer betrieblicher Anforderungsprofile an die Schulen nicht unerwähnt bleiben. Dadurch erweiterte sich nach Meinung von Modellversuchsbeteiligten der schulische Blickwinkel und Entwicklungsprozesse wurden angeregt. Ebenso leistete die Evaluation der Kooperation durch Betriebe in Zusammenarbeit mit Schulen einen Beitrag zu Schulentwicklungsaktivitäten.

Welche Handlungskompetenzen benötigen nun die Akteure für eine entsprechend erfolgreiche Initiierung und Durchführung von Lernortkooperationen? Wie können diese Kompetenzen (z. B. in gemeinsamen Workshops und Seminaren) erweitert werden?

In nahezu allen Modellversuchen wurden die für eine Lernortkooperation notwendigen Handlungskompetenzen nicht systematisch eruiert. Die Beantwortung der Fragen erfolgte vielmehr indirekt über die konkreten Teamentwicklungsmaßnahmen, welche in den Modellversuchen durchgeführt wurden. Allgemein wurde in mehreren Modellversuchen Bedarf an methodischen Möglichkeiten zur Verbesserung von Teamfähigkeiten geäußert. Darüber hinaus bestand Einigkeit darüber, dass die Bildung von Teams konkrete Ziele voraussetzt, welche alle am Team beteiligten Personen gemeinsam erreichen wollen. Während jedoch einige Modellversuche den Aufbau informeller Kontakte zu forcieren suchten oder Gruppen zum Austausch von Unterrichts- bzw. Ausbildungsmaterialien bildeten, gab es andere Modellversuche, die eine Teambildung über gemeinsame Fortbildungen anstrebten. Solche Fortbildungen wurden beispielsweise mit Fokus auf überfachliche Kompetenzen der Lehrenden durchgeführt, wie z. B. Kommunikation, Konfliktbewältigung oder Vertrauensmanagement. Die Aneignung derartiger Kompetenzen ist umso wichtiger, da die Lehrer zur Vermittlung selbst darüber verfügen müssen. In anderen Veranstaltungen stand die Vermittlung von fachlichen Inhalten im Vordergrund. Teamfähigkeiten wurden dabei eher indirekt gefördert, indem die Fortbildungen gemeinsam vor- und nachbereitet wurden. Wie bereits deutlich wurde, sind derartige Weiterbildungsveranstaltungen wichtige Maßnahmen, die eine lernortübergreifende Zusammenarbeit von Ausbildern und Lehrern dauerhaft verbessern, da sie zum einen dazu führen, dass beide Beteiligten gleiche Kompetenzen erwerben und zum an-



deren, dass sie die Möglichkeit einer gemeinsamen Reflexion und Entwicklungsarbeit bieten. In diesem Zusammenhang schlagen die Modellversuchsbeteiligten vor, dass beispielsweise Lehrerfortbildungsangebote der Landesinstitute für Ausbilder geöffnet werden. Als weitere kooperationsförderliche Maßnahmen werden Rundengespräche genannt, im Rahmen derer sich Lehrer und Ausbilder ungezwungen austauschen können oder auch gemeinsame Freizeitaktivitäten. Hierzu zählen beispielsweise die Einladung von Lehrern zu den Veranstaltungen von Azubis und Ausbildern oder gemeinsame Exkursionen von Lehrern und Ausbildern.

Eine weitere sehr wichtige Frage, die sich im Zusammenhang mit der Entwicklung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation stellt, ist die nach der Stelle (Einzelinstitution bzw. Verbund), welche die lernortübergreifenden Aktivitäten organisiert und moderiert, um Kontinuität und Verstetigung zu gewährleisten. Mögliche Lösungsvarianten dieser Frage waren die Zusammenarbeit aller Beteiligten, die Schaffung neuer Institutionen oder die Zuweisung der Aufgabe zu bestehenden Kompetenzträgern.

Eine Zusammenarbeit der Beteiligten kann in unterschiedlicher Weise erfolgen. So sind beispielsweise regelmäßige Zusammenkünfte in Form von Berufsfachkonferenzen (vgl. auch Kapitel 3.1.1) oder ein regionaler Berufsbildungsdialog denkbar. Im Modellversuch LEKOB wurden beispielsweise mit Erfolg Berufsfachkonferenzen für die Bereiche Industriemechaniker, Mechatroniker und Kfz-Mechaniker eingeführt. Diese koordinierten als feste Kooperationsstelle die gemeinsam getragene duale Ausbildung und Abstimmung der Lernziele und -inhalte, analysierten die betrieblichen Handlungsfelder bzw. Geschäfts- und Arbeitsprozesse sowie die lernortspezifischen Ausbildungspotenziale, entwickelten gemeinsame curriculare Strukturen, planten eigenverantwortlich Ausbildungsprojekte, die dann durchgeführt und bewertet wurden, und übernahmen letztlich auch flankierende Aufgaben wie Beratung und Akquisition von nichtausbildenden Betrieben. In Hinblick auf die Verstetigung der Berufsfachkonferenzen wird von allen Beteiligten betont, dass diese nur dauerhaft möglich sind, wenn die neu entwickelten Strukturen immer wieder am Leben gehalten werden. Dazu muss das Interesse der regionalen Wirtschaft noch stärker geweckt werden.

Eine weitere Variante stellt die Zusammenarbeit in Steuerungsgruppen bzw. Kernteams dar. Hierbei können sich Vertreter unterschiedlicher Schulen und Betriebe einbringen; ebenso ist eine Beteiligung der zuständigen Stelle möglich, ebenso wie anderer Modellversuchsvertreter und der wissenschaftlichen Begleitung. Insbesondere im Modellversuch LEO wurde diese Form der Kooperationskoordination erprobt. Die Aufgabe der regionalen Steuergruppe liegt darin, die lokalen Kooperationssysteme auf regionaler Ebene zu vernetzen. Eine wichtige Erfahrung in diesem Zusammenhang ist, dass Lernortkooperation immer wieder neu entstehen muss, wobei der Flexibilität eine hohe Bedeutung zukommt und gleichsam den ‚personenunabhängigen Strukturen‘. Problematisch wird die Verstetigung von erfolgreichen Lernortkooperationen nämlich dadurch, dass die Anschlussfähigkeit aus einzelnen Kooperationen oftmals fehlt, da die Personen wechseln. Die Lösungen lauten für den Modellversuch LEO Transfersicherung, Kooperationsmuster und regionale Kooperationsstellen.

Neben dieser Zusammenarbeit in Steuerungsgruppen besteht auch die Möglichkeit durch die Schaffung neuer Institutionen zu einer Förderung von Lernortkooperationen beizutragen. Lernortbüros oder auch Beratungs- und Vermittlungsbüros stellen eine derartige Option dar. Beispielsweise wurde ein Vermittlungs- und Beratungsbüro im Modellversuch DILL etabliert.



Diese Form der Koordination und Unterstützung der Lernortkooperation hat sich als erfolgreich erwiesen, so dass die Stelle vorerst bis 2006 weiterfinanziert wird.

Eine weitere Alternative der Kooperationsstellen sind Agenturen unter Zusammenarbeit der Landesinstitute, von Unternehmensverbänden und beispielsweise den Universitäten. Im Modellversuch BARI wurden die Schulen zu Agenturen für die Innovation in der regionalen Berufsbildung weiterentwickelt, um eine optimale Verbindung von Qualifizierung und Beschäftigung zu erreichen. Sie sind dabei insbesondere als Service-Center anzusehen, welches alle an der Berufsbildung Interessierten Informations-, Beratungs- und Qualifizierungsangebote anbietet und Rahmenbedingungen erforscht, die längerfristig ein Kooperationsnetz ermöglichen.

Ohne politische Initiative und Unterstützung kann Lernortkooperationsförderung auch durch eine Zuweisung der Aufgabe an bestehende Kompetenzträger erreicht werden. Zum einen könnten durch eine personenbezogene Zuweisung einzelne Lehrer mit der Aufgabe betraut werden, zum anderen kann organisationsbezogen die Schule den Part des Koordinators einnehmen oder im Rahmen von Modellversuchen die wissenschaftliche Begleitung. Im Modellversuch INTRALOK war zu Modellversuchsbeginn beispielsweise geplant, eine Kooperationsstelle zu etablieren. Im Laufe des Modellversuchs stellte sich allerdings heraus, dass aufgrund sehr heterogener Kooperationsbedingungen unterschiedliche Kooperationsstypen notwendig waren. So bestanden beispielsweise in einem Bereich bereits langjährige intensive Kooperationen zwischen Lehrern und Ausbildern, so dass keine zusätzliche Kooperationsstelle notwendig war. In anderen Bereichen waren lose Kontakte bereits vorhanden. Auf diese wurde im Laufe des Modellversuchs aufgebaut, wobei die Schule die Koordination übernahm. In wieder anderen Bereichen standen Lehrer und Ausbilder vor der Herausforderung, Kommunikations- und Kooperationsinfrastrukturen erst noch aufzubauen. Die unterschiedliche Gestaltung der Kooperationsaktivitäten zeigt, dass sich Lernortkooperation in den einzelnen Ausbildungsberufen in sehr unterschiedlichen Entwicklungsphasen befand, und entsprechend zu einer differenzierten Vorgehensweise im Modellversuch führte. Diese Erkenntnis veranlasste die Modellversuchsbeteiligten, die Idee eines gemeinsamen Gremiums, an dem neben Lehrern und Ausbildern auch Kammer, Innung und überbetriebliche Ausbildungsstätte hätten beteiligt werden können, aufzugeben. Stattdessen kamen sie zu dem Ergebnis, dass es keinen allgemein gültigen Königsweg geben kann. Vielmehr sind flexible Strukturen zu schaffen und der Aufbau und die Pflege von persönlichen Beziehungen anzustreben.

Die Erfahrungen, die mit der Organisation und Moderation von lernortübergreifenden Aktivitäten gemacht wurden, sind, wie aus den vorangegangenen Schilderungen ersichtlich, sehr unterschiedlicher Art. Zusammenfassend betrachtet lässt sich feststellen, dass eine einzelne Antwort auf die Hauptfragestellung nicht gegeben werden kann, da eine Vielzahl von institutionellen Faktoren zur Beeinflussung von Lernortkooperation in Schulen existieren und diese aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden können.

3.5.2 IT und Bildungsnetzwerke

In diesem Bereich von KOLIBRI stand die folgende Leitfrage im Vordergrund: „Welchen Beitrag zur Unterstützung bzw. Erleichterung der Lernortkooperations-Aktivitäten kann IuK-



Technik leisten?“. Dieser Abschnitt des Berichtes verdichtet, welche Informations- und Kommunikationstechniken in den Modellversuchen des Programms eingesetzt wurden, welche pädagogischen Szenarien sich herauskristallisiert haben und welche Faktoren für die Unterstützung der Lernortkooperation durch Informations- und Kommunikationstechniken erfolgskritisch sind.

Die Beantwortung der Leitfrage wurde im Modellversuchsprogramm in vielfältiger Weise angegangen. Während kein Modellversuch nicht in irgendeiner Form Informations- und Kommunikationstechnik einsetzte, stand diese Frage bei einigen Modellversuchen, insbesondere WISLOK und ANUBA, im Vordergrund. Außerdem wurde in KOLIBRI ein so genannter Forschungs- und Entwicklungstrack, d. h. eine planerisch-inhaltlich verbundene Folge von Workshops und Distanzphasen, durchgeführt. Der Track organisierte die Zusammenarbeit einer geschlossenen Gruppe aus den Modellversuchen ANUBA, INTRALOK, QLIB und WISLOK über einen Zeitraum von ca. einem halben Jahr und wurde in Form eines Reports verdichtet.

Inzwischen existieren eine Fülle von Techniken zur Unterstützung der Kooperation (vgl. Teufel et al. 1995, S. 10 ff.; Coleman 1999), wie in der folgenden Abbildung dargestellt.

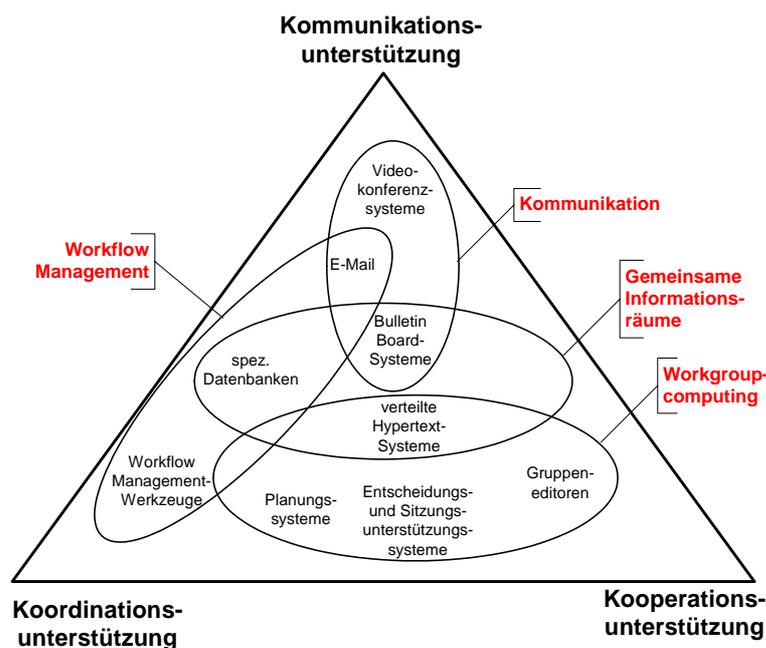


Abbildung 6: Techniken zur Kommunikations-, Kooperations- und Koordinationsunterstützung

In den Modellversuchen wurde Informations- und Kommunikationstechnik in verschiedenen Formen eingesetzt:

- Web-/Mailtechnik: Webtechniken, z. B. zur Präsentation der Schule, und Mailtechniken wurden in jedem Modellversuch eingesetzt.
- Synchrone Kommunikationstechniken: Synchrone Kommunikationstechniken wurden auf verschiedenen Stufen von einfachen Chat-Systemen über Videokonferenz-Systemen sowie virtuellen Arbeitsräumen genutzt. In den Modellversuchen wurde hier vor allem Microsoft Netmeeting und IBM Lotus Sametime eingesetzt.



- Groupware: Groupware unterstützt ein Team an einem oder mehreren Lernorten, das an einer gemeinsamen Aufgabe, z. B. an einem Projekt, arbeitet. Die Modellversuche verwendeten hier die folgenden Produkte: IBM Lotus Teamplace (Quickplace) sowie BSCW (Basic Support for Cooperative Work).
- Content-/Dokumentenmanagementsystem: Im Rahmen des Modellversuchs WISLOK wurde IBM Lotus Domino.Doc eingesetzt.
- Learning-Managementsysteme/Lernplattformen: In den Modellversuchen wurde insbesondere lo-net (Lehrer-Online-Netzwerk) sowie IBM Learningspace verwendet.

Im Modellversuchsprogramm KOLIBRI wurde damit das ganze Spektrum von computerunterstützter Zusammenarbeit (CSCW – Computer supported collaborative working), d. h. gemeinsame Informationsräume, Kommunikation, workgroup computing und Workflow-Management, erprobt.

Theoretische Überlegungen sprechen dafür, dass der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnik Transaktionskosten senkt, was wiederum einen positiven Effekt auf die Kooperation hat. Schon zu Beginn der Modellversuche wurde klar, dass die Bereitstellung einer informations- und kommunikationstechnischen Infrastruktur allein kaum Effekte auf die Lernortkooperation hat. Erst die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnik innerhalb klar abgrenzbarer Szenarien hat einen Effekt auf die Lernortkooperation.

Sailmann und Stender (2004) unterscheiden vier Szenarien der Förderung von Lernortkooperation auf einer didaktisch-methodischen Ebene durch Informations- und Kommunikationstechniken: Einbindung externer Experten, Integration lernortexterner Ressourcen, telekooperatives Lernen im Lernortverbund sowie Lernen mit Institutionen. Folgende vier Szenarien haben sich dabei in den Modellversuchen herauskristallisiert: Lernortkooperativer Unterricht, kooperative Weiterbildung von Lehrkräften und Ausbildungskräften, lernortübergreifende Entwicklung/Bereitstellung von Lernressourcen, Unterstützung des Informations-/Wissensaustausches zwischen und in den Lernorten (Wissensmanagement).

Bei lernortkooperativem Unterricht wird Informations- und Kommunikationstechnik in vielfacher Weise relevant. Viele Arbeitsprozesse in den Unternehmen sind heute ohne Informations- und Kommunikationstechnik, z. B. in Form von Automatisierungstechnik oder Branchensoftware, kaum denkbar. Entsprechend spielen diese Arbeitsmittel in der Ausbildung eine Rolle und können, zum Beispiel durch unterschiedliche Standards in den Betrieben, zu Kooperationsproblemen führen. Die Videokonferenztechnik erlaubt es, Experten aus einem Unternehmen oder einer anderen Institution in den Unterricht in der Schule einzubinden. Der Aufwand ist nur dann gerechtfertigt, wenn die räumliche Verfügbarkeit des Experten nicht gegeben ist. Außerdem erlaubt die Videokonferenztechnik den Unterricht von Auszubildenden in verschiedenen Unternehmen oder zuhause. Dies erscheint aufgrund der Erfahrungen nur dann sinnvoll, wenn die Lerner stark räumlich verteilt sind, d. h. in wenig besiedelten Landstrichen leben oder in Landes-/Bundesfachklassen.

Die *kooperative Weiterbildung* von Lehrkräften und Ausbildungskräften ist eine der Methoden, die in der Diskussion um Lernortkooperation immer wieder genannt werden. Learning-Management-Systeme unterstützen das gemeinsame E-Learning von Lehrkräften und Ausbildungskräften. In vielen Fällen führen diese Techniken bzw. ihre didaktische Nutzung zu Qualifizierungsbedarfen, die kooperativ gedeckt werden können.



Die *lernortübergreifende Entwicklung/Bereitstellung von Lernressourcen* umfasst ‚traditionelle‘ Lernressourcen, wie z. B. Lernaufträge, über Ausbildungsprojekte bis hin zu multimedialen Lernressourcen, die das E-Learning der Auszubildenden – unter Umständen an mehreren Lernorten – ermöglichen soll. Die Entwicklung und Bereitstellung von multimedialen Ressourcen wird durch Informations- und Kommunikationstechnik überhaupt erst ermöglicht. Die Entwicklung ‚traditioneller‘ Lernressourcen sowohl durch Lehrkräfte innerhalb der Schule als auch durch lernortübergreifende Teams von Ausbildenden und Lehrkräften wird durch die Verwendung von Groupware und Content- bzw. Dokumentenmanagementsystemen unterstützt.

Der *Informations- und Wissensaustausch* sowohl innerhalb der Schule als auch zwischen den Schulen und ihren Partnern wurde in vielfacher Hinsicht durch Informations- und Kommunikationstechnik gestaltet. Auf der Informationsebene wurden für die externe Kommunikation Webtechniken und Groupware eingesetzt. Diese beinhaltete vor allem Informationen über die Unterrichtsorganisation, die Ausgestaltung von Lehrplänen, Angebote in Differenzierungsbereichen, Schulprogramme usw. Von dem Informationsaustausch muss klar der Austausch von Wissen unterschieden werden. Im Modellversuch WISLOK wurden so genannte Wissensforen entwickelt. Unter Wissensforen werden dabei in WISLOK soziale Räume verstanden, die quasi als Marktplätze des Wissens einen Austausch zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Informationen und Wissen ermöglichen. Dabei helfen solche Foren, die Zwischenräume zu überbrücken. Dieser Brückenschlag kann zwischen Personen, Institutionen und/oder Lebenswelten geschlagen werden. Ein Wissensforum ist mehrdimensional zu verstehen, wie die folgende Abbildung verdeutlichen soll.

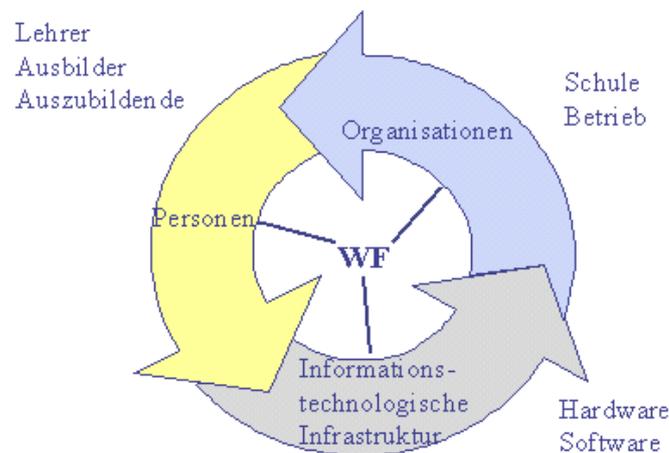


Abbildung 7: Dimensionen eines Wissensforums

Unter dem Stichwort „Wissensmanagement“ wurden im Modellversuchsprogramm mehrfach Möglichkeiten und Formen der technischen Unterstützung identifiziert. Vor allem durch Arbeiten im Modellversuch ANUBA wurde deutlich, dass die technische Unterstützung durch Content-/Dokumentenmanagement-Systeme oder Groupware zwar möglich ist, aber nicht zu den prioritären Problemfeldern in Schulen gehört. Demgegenüber wurde die Herausbildung entsprechender Managementstrukturen und einer förderlichen Schulkultur als dringlicher erkannt.



Aufgrund der Erfahrungen in den Modellversuchen, insbesondere in ANUBA und WISLOK, können folgende Faktoren als erfolgskritisch angesehen werden: *Pädagogische Szenarien, ergonomische und stabile Software, breite Zugänglichkeit, informationstechnische Kompetenz der Nutzenden, Kombination von realer und virtueller Kommunikation, Unterstützung durch die Kultur, nachhaltige Geschäftsmodelle.*

Der Einsatz der Technik muss innerhalb klarer *pädagogischer Szenarien* mit einer positiven Kosten-Nutzen-Bilanz erfolgen. Dieser Aspekt wird schon von Stender (1998) betont, der Schwierigkeiten bei der (informationstechnisch unterstützten) Zusammenarbeit im dualen System auf subjektive Kosten-Nutzen-Abwägungen der Ausbilder und Lehrer zurückführt. Dies kann auf der Grundlage der Erfahrungen im Modellversuchsprogramm bestätigt werden.

Nicht-ergonomische Software hebt die Schwelle zur Nutzung der Technik in Kooperationsprozessen. Außerdem berichten die Modellversuche von zum Teil erheblichen „Motivations-einbrüchen“ durch Instabilitäten bei der Technik. Insbesondere bei technisch ausdifferenzierten Formen der Technik, wie z. B. Videokonferenzsystemen, führt dies bei der privaten und damit heterogenen Hard- und Software von Lehrkräften zu erheblichen Problemen. Es muss gewährleistet sein, dass die Software über eine individuelle, *ergonomische Nutzer-schnittstelle und eine hinreichende Stabilität* verfügt.

Das Internet wird auch in technologischer Hinsicht zur zentralen Informationsdrehscheibe und ermöglicht den Zugang zu einer breiten Palette von Services, die zum Beispiel durch Learning-Management-Systeme bereitgestellt werden. Häufig ist jedoch ein Zugang zum Internet in der Schule, am heimischen Arbeitsplatz, aber auch am Arbeitsplatz des Auszubildenden aus Sicherheitsgründen nicht möglich. Erfolgskritisch ist daher eine *breite Zugänglichkeit*. Die informationstechnische Infrastruktur muss an den zentralen Arbeitsorten der Lehrkraft, des Ausbilders und der Lerner zugänglich sein. Dies bedeutet beispielsweise Internetzugang in den Unterrichtsräumen, im Lehrerzimmer sowie am heimischen Arbeitsplatz. Dabei ist eine schwierige Abwägung zwischen Sicherheitsbedürfnissen und Offenheit zu treffen.

Innerhalb der Modellversuche wurden zum Teil erhebliche Anstrengungen bezüglich der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften unternommen. Diese *informationstechnische Kompetenz der Nutzenden* ist erfolgskritisch. Die Individuen müssen über vertiefte Kenntnisse in der Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien verfügen.

Die ‚rein‘ virtuelle Kommunikation ist als Basis nachhaltiger Kooperationsprozesse wenig tragfähig. Während die reale Kommunikation auf die Ergänzung um die virtuelle Kommunikation verzichten könnte, gilt dies für die virtuelle Kommunikation nicht. Erforderlich ist daher eine *Kombination von realer und virtueller Kommunikation*.

Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnik sollte durch eine Unternehmens- und Schulkultur unterstützt werden. Besonders deutlich wurde dies in den Modellversuchen WISLOK und ANUBA. Wenn beispielsweise die Schulkultur den Austausch von Wissen nicht unterstützt, läuft auch ein einfaches, stabiles und breit zugängliches technisches System ins Leere. Daher ist die *Unterstützung durch die Kultur* als erfolgskritisch zu betrachten.



Die Nutzung einer informations- und kommunikationstechnischen Infrastruktur führt für die Schulen unter Umständen zu einer erheblichen ökonomischen Belastung, die besonders nach Auslaufen von Fördergeldern deutlich wird. Erforderlich ist daher die Entwicklung *nachhaltiger Geschäftsmodelle*. Timmers (1998, S. 4) definiert: „An architecture for the product, service and information flows, including a description of the various business actors and their roles; and a description of the potential benefits for the various actors; and a description of the sources of revenues“. Für die Einrichtung, den Betrieb und die Pflege der Infrastruktur muss ein klares Modell bestehen, aus dem die Verteilung der Aufgaben, Kosten und Erlöse hervorgeht, das nachhaltig tragfähig erscheint. Dabei sind auch neuere Entwicklungen, wie z. B. Sponsoring und Kommerzialisierung, aber auch Open Source und die zentrale Bereitstellung innerhalb von übergreifenden Initiativen, wie z. B. lo-net, zu berücksichtigen.

In KOLIBRI konnten somit Werkzeuge für alle Bereiche technisch unterstützter Kooperation entwickelt werden. Dabei haben sich klar vier Szenarien herauskristallisiert. Die in KOLIBRI ermittelten erfolgskritischen Faktoren machen gleichzeitig deutlich, an welchen Punkten die weitere Arbeit ansetzen kann.



4 TRANSFER

Ein zentraler Anspruch von Modellversuchen wird im Transfer der Modellversuchsergebnisse gesehen, dieses Kriterium ist daher auch wesentlich für die Genehmigung bzw. die Beurteilung eines Modellversuchs. In einer Evaluation der Erfahrungen aus Modellversuchen mit Bezügen zur Lernortkooperation der 80er und 90er Jahre, wurde deutlich, dass eine beträchtliche Zahl nur schwache Spuren hinterließ (vgl. Euler et al. 1999). Insgesamt kann daher davon ausgegangen werden, dass innovative Konzepte nach Ablauf eines Modellversuchs häufig versanden (vgl. Euler 2001, S. 3). „Die Transferphase ist in vielen Modellversuchen ein Ausblick, der im Schlussbericht vorgenommen wird“ (Sloane 1992, S. 289). Dieser Faktoren bewusst, lag von Beginn an ein Augenmerk des Modellversuchsprogramms KOLIBRI auf der Gestaltung und Förderung des Transfers.

4.1 TRANSFERKONZEPT DER PROGRAMMTRÄGERSCHAFT

In KOLIBRI wurde deshalb als Hauptziel formuliert, neue Formen der Kooperation zunächst in einem konkreten regionalen Kontext zu entwickeln und zu erproben, sie dann jedoch möglichst zeitnah in andere Anwendungskontexte zu übertragen. Vor diesem Hintergrund wird Transfer verstanden „als die Anwendung von erprobten Problemlösungen, die in einem spezifischen institutionellen und personellen Kontext entwickelt wurden, auf Problemlagen in ähnlich strukturierten Bereichen der Berufsbildungspraxis“ (Euler 2001, S. 1). Grundsätzlich wurde unterschieden zwischen einem internen und einem externen Transfer. Interner Transfer bezieht sich auf Aktivitäten innerhalb der Institution, in der der Modellversuch durchgeführt wurde. Unter externem Transfer wird eine Übertragung der Modellversuchsergebnisse auf andere Institutionen verstanden.

Dabei ist es wichtig, zu bedenken, dass Modellversuchsergebnisse zunächst ein Angebot für die Berufsbildungspraxis darstellen, für das eine adäquate Nachfrage gefunden bzw. geweckt werden muss. Die Nachfrager müssen die Aussagen in Abhängigkeit von den bestehenden Bedingungen interpretieren und in einen eigenen Bezugs- und Begriffsrahmen stellen. Vor diesem Hintergrund scheint es fraglich, die Anwendung von praktischem Handeln direkt aus verfügbaren Modellversuchsergebnissen abzuleiten. Vielmehr müssen sie als „Interpretationsangebot auf der Suche nach Problemlösungen der Praxis“ (Euler 2001, S. 5) verstanden werden. Den Praktiker interessieren die Ergebnisse nur insoweit sie auch seinen Gestaltungszielen dienlich sind. Entsprechend handelt es sich nicht um einen Kopier-, sondern um einen Auswahl- und Anpassungsprozess. Auf diese Rahmenbedingungen muss die Transfergestaltung und -förderung eingehen. Sie fordert von den Modellversuchsbeteiligten ein ausgeprägtes Engagement und die Bereitschaft zu einer aktiven Transfergestaltung. Es reicht nicht, die Modellversuchserfahrungen lediglich in Berichten und auf Tagungen zu präsentieren, sondern die in einem konkreten Kontext erreichten, zunächst noch punktuellen Ergebnisse müssen auf die mehr oder weniger veränderten Anwendungsbedingungen anderer Personen und Institutionen übertragen werden. Entsprechend geht es nicht nur um eine Gestaltung der Angebotsseite, sondern zeitgleich auch um eine Berücksichtigung der Nachfrageseite. Für die Transferförderung können daher drei potenzielle Handlungsfelder unterschieden werden: die Gestaltung der Transferangebote im Sinne der Aufbereitung der Mo-



dellversuchsergebnisse, die Gestaltung der Transferrnachfrage in Form der Aktivierung von Nachfrage und Unterstützung beim Anpassungs- und Umsetzungsprozess und Gestaltung der Rahmenbedingungen der Modellversuchsförderung in Richtung einer Weiterentwicklung.

Folgende Maßnahmen dienten im Rahmen der Programm-/Modellversuchsplanung zur Transferförderung (vgl. Euler 2001, S. 11 ff.):

- Bestandsaufnahme über das Transferpotenzial in der Berufsbildungspraxis als Grundlage eines Modellversuchsprogramms und Verstärkung der Transferwirkung durch Abstimmung der Modellversuchsförderung auf die bestehende Erkenntnislage und korrespondierende Innovationsaktivitäten: entsprechend wurden vor Beginn des KOLIBRI-Programms 59 Modellversuche ausgewertet und analysiert (vgl. hierzu Euler et al. 1999).
- Streuung der Modellversuchsförderung im Hinblick auf Modellversuchsträger mit Ideal- und Normalbedingungen: im Rahmen von KOLIBRI waren 28 Modellversuche aktiv, deren Bedingungen sehr unterschiedlich ausgeprägt waren.

Während die bislang skizzierten Maßnahmen verstärkt bei den Programmplanern lagen, befanden sich die nachfolgenden Bereiche zur Transferförderung primär in der Kompetenz der Modellversuchsakteure.

- Aufbau einer glaubwürdigen Dokumentation der Modellversuchserfahrungen: es ging im Rahmen der Modellversuchsberichte insbesondere auch darum, aufzuzeigen, welche Schwierigkeiten und Widerstände während der Modellversuchsaktivitäten auftraten, da hieraus die wertvollsten Erfahrungen sowie die größte Glaubwürdigkeit geschöpft werden konnten. Entsprechend wurden die Modellversuche durch den Programmträger immer wieder dazu angeleitet, auch Umwege und Hindernisse zu dokumentieren. (Ein entsprechend aussagekräftiges Berichtssystem, das auch die Transferfrage mit einschloss, wurde frühzeitig zu Beginn der Programmlaufzeit durch den Programmträger installiert.)
- Zielbezogene Berichterstattung im Rahmen eines Qualitätsmanagements: Modellversuchsberichte erscheinen häufig wenig zielbezogen, weil die grundlegenden Modellversuchsziele nicht präzise fixiert und verbindlich formuliert worden sind. Um dieses Problem nicht aufkommen zu lassen, wurden zwischen dem Programmträger und den einzelnen Modellversuchen zu Beginn klare, erreichbare Ziele vereinbart, auf die hin dann zweimal jährlich eine prägnante Dokumentation der spezifischen Zielerreichungsaktivitäten erfolgte. Veränderungen im Zielsystem waren prinzipiell möglich, erforderten aber eine Reflexion und Erörterung der Gründe und Zusammenhänge.
- Transferorientierte Aufbereitung der Modellversuchsergebnisse: ein wesentlicher Aspekt der Aufbereitung von Modellversuchsergebnissen betrifft die sprachliche und didaktische Darstellung. Dabei sind zum einen die didaktischen Prinzipien (Inhaltsauswahl, Anschaulichkeit, Adressatenorientierung) der Inhaltsvermittlung sowie zum anderen die Verständlichkeit der Texte angesprochen. Um diese Schwierigkeiten zu berücksichtigen, wurden für die unterschiedlichen Zielgruppen der Modellversuchsergebnisse unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte und sprachlich-methodische Ebenen der Darstellung gewählt. Für die Berufsbildungspraxis wurde der Praxisband des Handbuchs der Lernortkooperation (Euler 2003) erstellt, der im Hinblick auf das Thema bzw. das Handlungsfeld



der Lernortkooperation die zentralen Erfahrungen der einzelnen Modellversuche bzw. des Modellversuchsprogramms zusammenstellt und interessierten Praktikern verfügbar macht. Daneben entstand für die Berufsbildungsforschung der Theorieband des Handbuchs der Lernortkooperation (Euler 2004), der im Hinblick auf das Modellversuchsprogramm bzw. -problemfeld den Erkenntnisstand zu den relevanten Forschungsfragen und zum Bezugsrahmen am Ende der Programmlaufzeit erhob und systematisch dokumentierte.

- Adressatendifferenzierte Verfügbarkeit der Modellversuchsergebnisse: um eine breite Zugänglichkeit zu erzielen und gleichzeitig eine aktuelle Verfügbarkeit der Modellversuchsergebnisse sicherzustellen, sollte ein breites Spektrum an Informationskanälen genutzt werden, wie dies auch in KOLIBRI versucht wurde zu erreichen.

Während die vorgenannten Maßnahmen den Transferadressaten nur gedanklich berücksichtigen, geht es bei den Aktivitäten zur Aktivierung und Gestaltung der TransfERNachfrage darum, die Modellversuchsergebnisse aktiv zu verbreiten sowie in einem mehr oder weniger hohen Maße die Anpassungsprozesse im Transferfeld zu begleiten und zu unterstützen. Idealtypisch lassen sich folgende Transferintensitäten aufbauen: Bereitstellung von Informationen, Demonstration von Best-Practice-Beispielen, Aufbau von Multiplikatorenmodellen und systemischer Transfer. Als wichtige Maßnahmen in diesem Zusammenhang können herausgestellt werden:

- Transfer innerhalb des Modellversuchs bzw. der Verbundprojekte erproben: im Rahmen von KOLIBRI wurde nicht nur ein Schwerpunkt auf den externen Transfer gelegt, sondern es wurden in den einzelnen Modellversuchen auch Maßnahmen initiiert, um innerhalb der einbezogenen Institutionen Transferbeziehungen aufzubauen, die neben der Verbreitung der Ergebnisse auch wichtige Erfahrungen über die Möglichkeiten und Schwierigkeiten des verfolgten Transferkonzepts zulassen.
- Personalzentrierte Unterstützungsmaßnahmen aufbauen und in bestehende Angebote integrieren: neben einer Aufbereitung und Verbreitung dokumentierter Modellversuchsergebnisse ist es zur Transferförderung notwendig, personalzentrierte Transfermaßnahmen zur Unterstützung zu initiieren. In KOLIBRI fand dies insbesondere in den Transferworkshops seinen Niederschlag, im Rahmen derer das Thema Transfer und die damit verbundene Erfahrung thematisiert, aufgearbeitet und weiterentwickelt wurden.
- Organisationszentrierte Unterstützungsmaßnahmen aufbauen und anbieten: die damit zusammenhängende Aufgabe besteht darin, durch eine Situationsanalyse die für einen Transfer bedeutsamen materiellen und kulturellen Faktoren zu erfassen, darauf bezogen Vorschläge für Veränderungen (Ziele und Verfahren) gemeinsam mit den Betroffenen zu erarbeiten und deren Umsetzung in der Organisation beratend zu begleiten und zu steuern. Diese Aufgaben übernahm in der Regel die wissenschaftliche Begleitung.
- Modellversuchsergebnisse in Aktivitäten der Schulentwicklung integrieren: hier war jeder Modellversuchsbeteiligte, unterstützt durch Aktivitäten der wissenschaftlichen Begleitung, dazu aufgefordert, seinen Beitrag zu leisten. Vielfach wurden bereits bestehende Initiativen der Schulentwicklung als potenzielles Integrationsfeld genutzt.



- Eigenständige Transferprojekte organisieren: ein verbreitetes Problem für die effektive Gestaltung der Transferförderung stellt das Faktum dar, dass die aufgebauten Kompetenzen der Modellversuchsakteure nach Ende des Modellversuchs nicht mehr greifbar und nutzbar sind. Eine Option der Umsetzung bestände darin, innerhalb von eigenständigen Transferprojekten die breite Umsetzung der entwickelten Modellversuchsergebnisse eines Modellversuchsprogramms zu nutzen. Im Rahmen von KOLIBRI waren keine derartigen Transferprojekte geplant. Allerdings wurde jeder Modellversuch dazu animiert und angeleitet, bereits während der Laufzeit derartige Aktivitäten zu integrieren und durchzuführen.

Die skizzierten Ansatzpunkte einer weitergehenden Transferförderung setzen an verschiedenen Hebeln an und adressieren unterschiedliche Verantwortlichkeiten. Wie dargestellt, wurde im Modellversuchsprogramm KOLIBRI versucht, auf all diesen Ebenen Aktivitäten zu initiieren und somit bereits frühzeitig und umfassend Transferaktivitäten zu unterstützen, zu fördern und umzusetzen.

Vorgenannte Erläuterungen bezogen sich schwerpunktmäßig auf die Programmträgerschaft. Daher wird nachfolgend detaillierter darauf eingegangen, wie sich die Situation auf der Ebene der einzelnen Modellversuche darstellt.

4.2 TRANSFERERFAHRUNGEN DER MODELLVERSUCHE

Die Programmträgerschaft von KOLIBRI entwickelte einen Fragebogen, durch den ein vertiefter Einblick in die Transferaktivitäten der einzelnen Modellversuche gewonnen werden konnte. Der Fragebogen wurde von allen beteiligten Modellversuchen bearbeitet. Die entsprechenden Ergebnisse werden nachfolgend dargestellt.

Zunächst standen die konkreten Transferaktivitäten im Modellversuch im Vordergrund, wobei unterschieden wurde zwischen einem internen und externen Transfer.

Interner Transfer

Grundsätzlich können eine Vielzahl von Aktivitäten herausgestellt werden, die durchgeführt wurden, um den internen Transfer zu fördern. Diese lassen sich in folgenden Hauptkategorien zusammenfassen:

- Fortbildung/Workshop: hierzu zählen beispielsweise Fortbildungsveranstaltungen und die Öffnung von Workshops für interessierte Kollegen.
- Integrationsaktivitäten: in vielen Modellversuchen wurde versucht, unbeteiligte Kollegen in Modellversuchsaktivitäten einzubinden, z. T. in ganz spezifische Aktivitäten, wie die Gestaltung einer Homepage bis hin zur Integration in die Durchführung des Projekts.
- Information: wichtiger Bestandteil in vielen Modellversuchen war die Informationsweitergabe, hierzu zählen insbesondere Präsentationen, aber auch die Verteilung von Informationsmaterial im Kollegium oder die laufende Berichterstattung über den Modellversuch bei Dienstbesprechungen.



- IT-Unterstützung: die angesprochenen Informationsaktivitäten wurden durch die Nutzung von IT noch weiter vorangetrieben, so setzten einige Modellversuche das Intranet zur Information interessierter Kollegen ein, aber auch im Internet wurden Ergebnisse des Modellversuchs präsentiert.
- Konferenzen: um den internen Transfer zu erhöhen wurden in einigen Modellversuchen auch Konferenzen (Bildungsgangkonferenzen, Lehrerkonferenzen, Schulleitungsbesprechungen, Gesamtkonferenzen) genutzt.
- Multiplikatoren: eine weitere Möglichkeit der Förderung lag in der Multiplikatorenfunktion der Lehrer, diese konnten beispielsweise durch die Mitarbeit in anderen Teams und/oder im Zuge von persönlichen Gesprächen die Modellversuchserfahrungen weitergeben.
- Veränderte Teamzusammensetzung: dieses Instrument hing eng mit jenem der Multiplikatoren zusammen. Durch die Erweiterung des Kollegenkreises, der an der Modellversuchsarbeit beteiligt war bzw. durch eine direkt veränderte Teamzusammensetzung, konnte der interne Transfer gefördert werden.
- Übernahme von Konzepten: in vielen Modellversuchen wurden die entwickelten Konzepte auch in anderen Bereichen derselben Institution erprobt und übernommen, z. T. im Zusammenhang mit anderen Berufen, z. T. durch die Weitergabe von Arbeitsmaterialien, z. T. auch durch die Übernahme der entwickelten didaktischen Konzepte in Klassen, die nicht am Modellversuch teilnahmen.

Die Gründe für diese internen Transferaktivitäten waren sehr unterschiedlicher Art. Als ein Hauptargument kann herausgestellt werden, dass erst durch die Maßnahmen eine Diskussion auch außerhalb des Modellversuchs-Teams angestoßen wurde. Diese Auseinandersetzungen machten zum einen den Modellversuch bekannter und zum anderen befruchteten sie die Aktivitäten innerhalb des Projekts. Viele interne Transferaktivitäten wurden deshalb auch direkt initiiert um das Kollegium zu informieren, Transparenz herzustellen und/oder eine breite Akzeptanz- bzw. Vertrauensbasis zu schaffen und Widerstände abzubauen. Andere Maßnahmen setzten diese Rahmenbedingungen bereits voraus und wurden durchgeführt, um zur Nachahmung der erarbeiteten Ansätze zu animieren und um zur Verbreitung der Modellversuchsergebnisse und -erfahrungen beizutragen. Als weitere wichtige Gründe für die aufgeführten internen Transferaktivitäten wurden u. a. genannt: Rechenschaft über verwendete Haushaltsmittel, Zustimmung der Schulgremien und schulische Weiterentwicklung.

Der Zeitbedarf für die Planung und Durchführung der Aktivitäten wurde von den Modellversuchen in der Gesamtheit mit 36 % der Nennungen als durchschnittlich erachtet. 22% der Aktivitäten wurden als sehr zeitaufwändig angesehen, d. h. es wurden mehr als 15 Tage Nettoarbeitszeit investiert. Daneben ließen sich aber auch 10 % der Aktivitäten in die laufenden Schultätigkeiten integrieren, hierzu zählen insbesondere Informationsaktivitäten. In der Summe stellt sich die Verteilung auf einer Skala von 1 (ohne Zusatzaufwand) bis 5 (sehr zeitaufwändig) wie folgt dar:

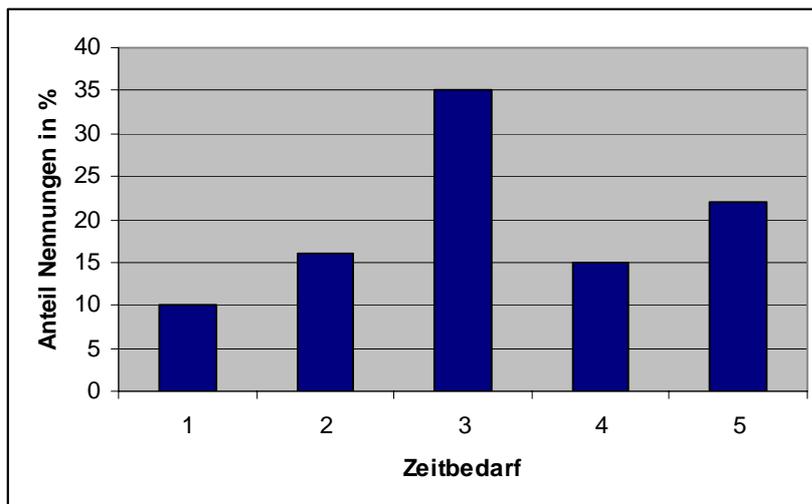


Abbildung 8: Zeitbedarf für interne Aktivitäten

Bezogen auf die vorgenannten Aktionsschwerpunkte kann leider keine direkte Zuordnung des Zeitbedarfs ausgemacht werden. Vielmehr hängt der aufgewendete Zeitraumen von vielen weiteren Faktoren, wie beispielsweise beteiligte Personen oder Einzelaktivität ab. Ähnlich zeigt sich dies auch beim geschätzten Energieaufwand. Allerdings stehen Zeitbedarf und Energieaufwand in einem direkten Verhältnis zu einander, so dass sich hier bei einer Skala von 1 (schwach) bis 5 (sehr intensiv) ein sehr ähnliches Bild ergibt:

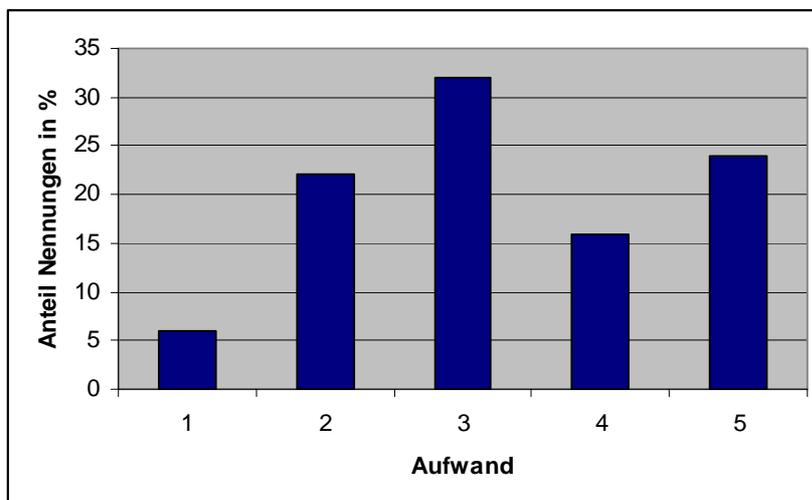


Abbildung 9: Aufwand für interne Aktivitäten

Externer Transfer

Bei der Analyse der Aktivitäten des externen Transfers wurden diese weiter untergliedert in schriftliche Dokumentationen und gezielte Veranstaltungen, durch die die Modellversuchsergebnisse der Öffentlichkeit vorgestellt wurden.

In allen Modellversuchen wurden unterschiedliche Dokumentationsformen genutzt, um Modellversuchsergebnisse zu veröffentlichen. Dabei können folgende Dokumentationsformen unterschieden werden:



- Flyer, Rundbriefe und Flugblätter: von Einzelaktionen bis hin zu regelmäßig veröffentlichten Flyern mit unterschiedlichen Arbeitstiteln
- Modellversuchsberichte: Status-, Zwischen- und Abschlussberichte wurden von jedem Modellversuch verfasst, zum Teil mit einer Auflage bis zu 500 Stück
- Publikationen:
 - Beiträge in Fachzeitschriften
 - Veröffentlichungen in Tageszeitungen
 - Eigene Buchprojekte
 - Beiträge im Handbuch der Lernortkooperation
- Plakate: hauptsächlich zur Modellversuchsdarstellung
- Internet: nahezu alle Modellversuche waren auch im Internet präsent, z. T. mit eigenen Domains.

Der Zeitbedarf und der Energieaufwand, der für die Erstellung der Dokumentationen aufgewendet wurde, ist hierbei sehr unterschiedlich. Es lässt sich kein Zusammenhang zwischen der Dokumentationsform und den beiden Größen Zeitbedarf und Energieaufwand herstellen. Nachfolgende Abbildungen geben einen Überblick über die genannten Werte (zur Beschreibung der Skalenwerte siehe S. 63).

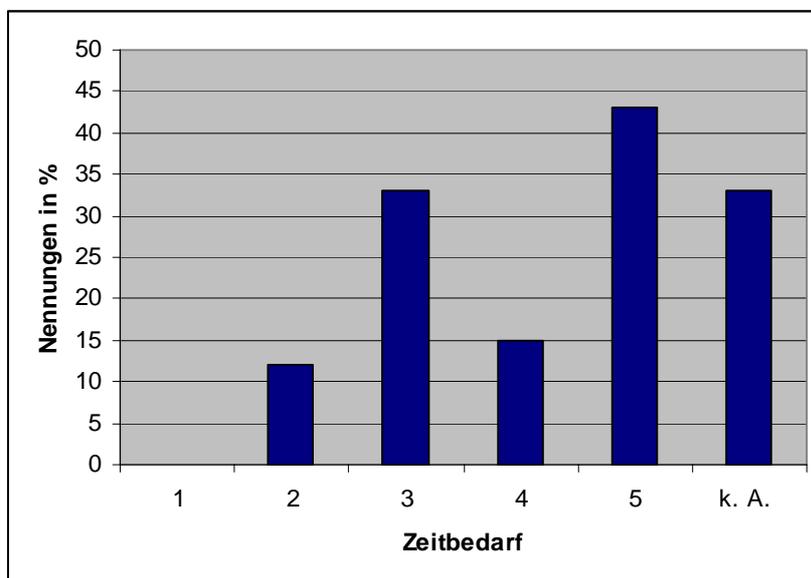


Abbildung 10: Zeitbedarf für Dokumentationen

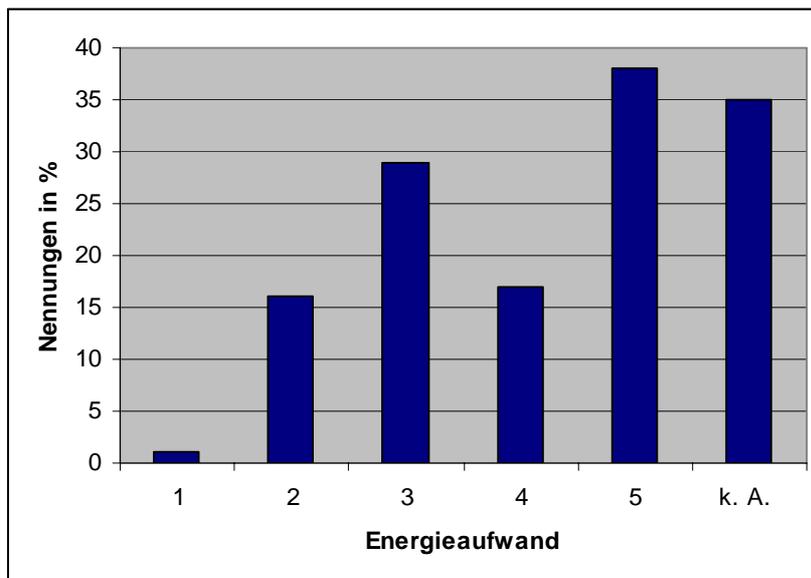


Abbildung 11: Energieaufwand für Dokumentationen

Neben Dokumentationen wurde eine Vielzahl von gezielten Veranstaltungen initiiert, um die Modellversuchsergebnisse der Öffentlichkeit vorzustellen. Diese Veranstaltungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Weiterbildungsveranstaltungen: z. B. Lehrerfortbildungen, Werkstattgespräche, Fortbildungsveranstaltungen für Schulaufsichtsbeamte, Workshop für Ausbildungsleiter
- Tagungen/Kongresse: alle Modellversuche veranstalteten bzw. beteiligten sich an Tagungen und Kongressen, im Rahmen derer Modellversuchsergebnisse präsentiert wurden
- KOLIBRI-Fachtagungen: Beteiligung der einzelnen Modellversuche in Workshops, Vorträgen und am Marktplatz
- Transferseminare: in diversen Modellversuchen wurden gezielte Transferseminare initiiert, um Modellversuchsergebnisse weitergeben bzw. weiterentwickeln zu können
- Universitäts-/Studienseminare: verschiedenste Modellversuche initiierten Seminare im Rahmen der Studenten- bzw. Referendarausbildung
- Austausch mit anderen Modellversuchen: ein wichtiger Faktor für den Transfer stellte auch der Austausch zwischen den einzelnen Modellversuchen dar, welcher von unterschiedlichen Modellversuchen genutzt wurde
- Weitere Veranstaltungen wie Informationsgespräche, Tag der offenen Tür, Kontakttreffen mit interessierten Unternehmen, Vorträge, etc

Der Zeitbedarf und auch die Energie, die von den Modellversuchsbeteiligten für diese Veranstaltungen aufgewendet wurden, waren recht hoch. Mehr als ein Viertel der Modellversuche



wendeten mehr als 15 Tage für die Organisation und Durchführung der externen Veranstaltungen auf. Ebenso kosteten die Veranstaltungen den Modellversuchsbeteiligten entsprechend viel Energie. Nachfolgende Abbildungen zeigen dies überblicksartig auf (zur Beschreibung der Skalenwerte siehe S. 63):

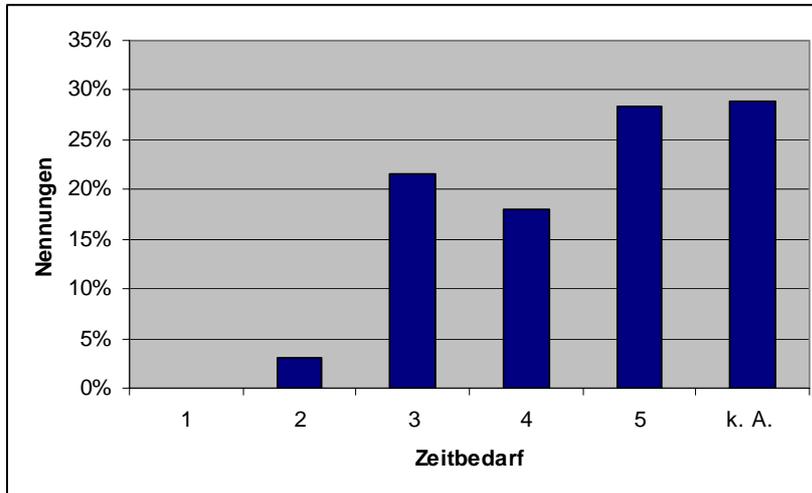


Abbildung 12: Zeitbedarf für externe Veranstaltungen

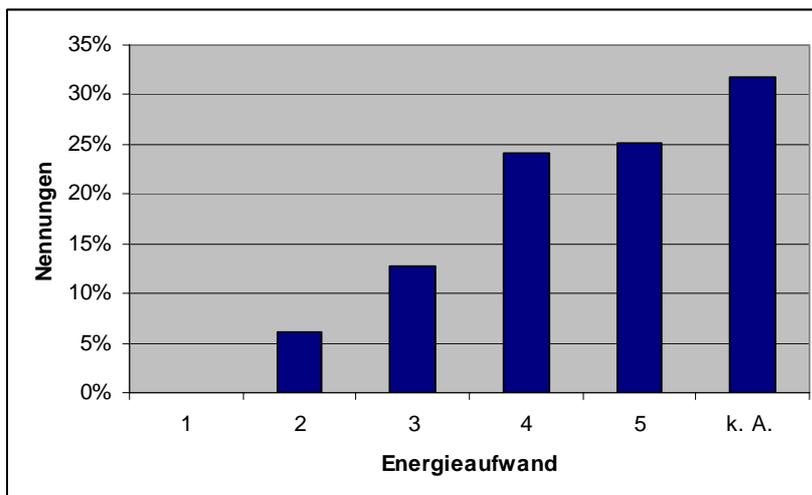


Abbildung 13: Energieaufwand für externe Veranstaltungen

Neben den genannten Dokumentationen und Veranstaltungen, die von den jeweiligen Modellversuchen verfasst bzw. initiiert wurden, um den externen Transfer zu fördern, beteiligten sich Mitarbeiter aus den Modellversuchen daran, Modellversuchsergebnisse unmittelbar in anderen Institutionen umzusetzen. So wurden beispielsweise Unterrichtseinheiten in Firmen durchgeführt, damit verbunden ein Erfahrungsgewinn und Informationsgewinn von Ausbildern und Lehrern am jeweils anderen Lernort. Es erfolgte eine Beratung und die Durchführung von organisatorischen Maßnahmen bei externen Bildungsträgern. Referendare in Seminarschulen wurden direkt durch Modellversuchsbeteiligte informiert und motiviert, die Modellversuchsergebnisse in Lehrproben und in ihren Unterricht einfließen zu lassen. Des



weiteren erfolgte eine aktive Mitarbeit und Beteiligung an Fortbildungsmaßnahmen und Workshops der Landesinstitute, der Studienseminare und der anderer Modellversuche.

Erfahrungen mit Transferaktivitäten allgemein (intern & extern)

Im Rahmen des Fragebogens zum Transfer wurden u. a. auch die Erfahrungen mit Transferaktivitäten allgemein evaluiert. Hierbei stellte es sich heraus, dass ca. 6 Monate vor Modellversuchsablauf die höchste Intensität an Transferaktivitäten erreicht war und diese danach wieder etwas abschwächte. Daneben kann festgestellt werden, dass sich bereits bei Modellversuchsbeginn die meisten Modellversuche mit der Thematik des Transfers auseinandersetzten. Nahezu ein Viertel davon bereits mit einem hohen Intensitätsgrad. Nachfolgende Tabelle stellt die Prozentwerte nochmals gegenüber.

| | Hohe Intensität | Mittlere Intensität | Geringe Intensität | Keine Angaben | Summe |
|----------------------------|-----------------|---------------------|--------------------|---------------|-------|
| Mit dem Start des MV | 24% | 14% | 62% | 0% | 100% |
| Nach etwa einem Jahr | 24% | 62% | 14% | 0% | 100% |
| Nach etwa zwei Jahren | 57% | 43% | 0% | 0% | 100% |
| Ca. 6 Monate vor MV-Ablauf | 71% | 24% | 0% | 5% | 100% |
| Ca. 3 Monate vor MV-Ablauf | 52% | 24% | 5% | 19% | 100% |

Grafisch kann dies wie folgt veranschaulicht werden:

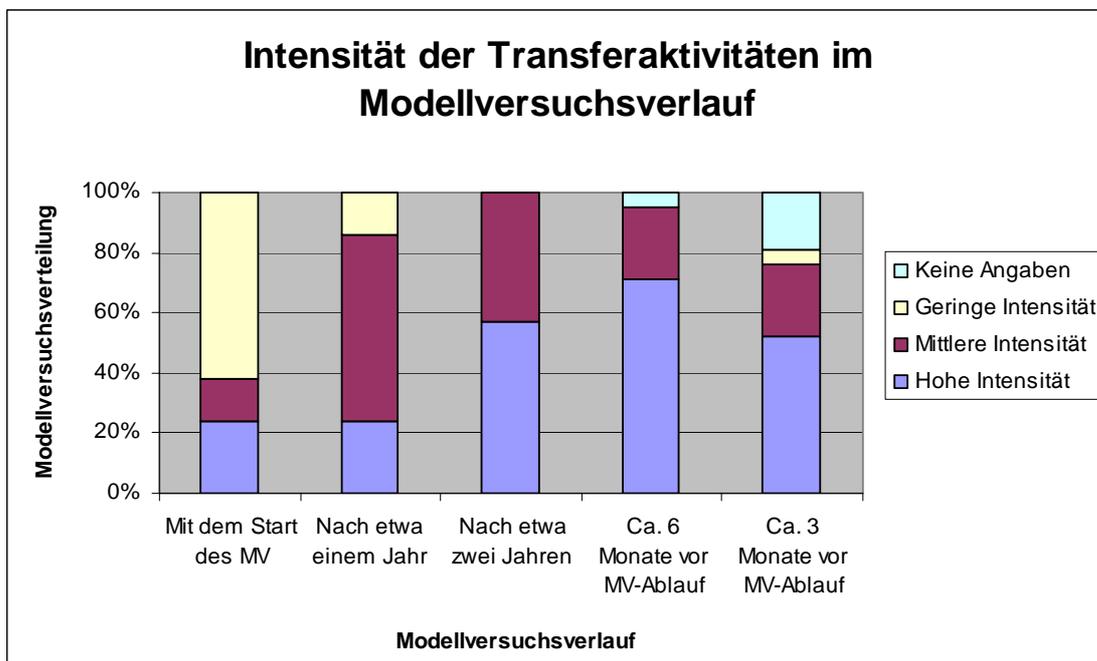


Abbildung 14: Intensität der Transferaktivitäten im Modellversuchsverlauf

Schwierigkeiten und Hindernisse im Transfer

Im Rahmen des Fragebogens wurden die Modellversuche aufgefordert, aufzuzeigen, wo ihrer Ansicht nach die größten Schwierigkeiten und Hindernisse für einen erfolgreichen Transfer der Modellversuchsergebnisse lagen. Es wurden sehr viele und sehr unterschiedliche



Faktoren aufgezeigt. Eine mehrfach genannte Einflussgröße stellen die Ressourcen dar. Es wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass begrenzte Ressourcen (Personal, wissenschaftliche Begleitung, Finanzen, Zeit) Transferaktivitäten erschwerten. Eng damit verbunden sind Bildungs- und finanzpolitische Barrieren. Zum Teil wurde die mangelnde Unterstützung der Schule bei der Durchführung von Transferaktivitäten als Hindernis herausgestellt, dies zeigte sich insbesondere in einem „Nichtnachvollziehenwollen“ innovativer Ideen, einem ausgeprägten Beharrungsvermögen, mangelnder Motivation zum Transfer an andere Institutionen und in einem mangelnden Veränderungsdruck auf die Schulleitung. Daneben erschwerte die Heterogenität der Voraussetzungen und Bedürfnisse auf regionaler Ebene und die unterschiedlichen Interessen der dualen Partner Transferaktivitäten. Als weiterer wichtiger Hindernisfaktor wurde genannt, dass Modellversuche rein anbieterorientiert konzipiert sind und die Nachfrage nach Ergebnissen des Modellversuchs erst selbst geweckt bzw. geschaffen werden musste. Damit hängt auch das Problem zusammen, dass dem Transfer nicht die erste Priorität eingeräumt und kein ausreichend ausdifferenziertes Konzept für den Transfer entwickelt wurde. Es gab kein vorab definiertes Anwendungsgebiet. Daneben behinderte die unklare Fortführung nach Beendigung des Modellversuchs mögliche Transferaktivitäten. Letztlich wurde auch herausgestellt, dass Transferaktivitäten für die Beteiligten eine zusätzliche Einarbeitungszeit und einen zusätzlichen Koordinationsaufwand bedeuten, denn z. T. mussten die Kompetenzen für die Aktivitäten erst erworben werden.

Eng mit dieser Aussage hängt die Frage an die Modellversuchsbeteiligten zusammen, wie kompetent sie sich in den einzelnen Bereichen fühlten, die Ansprüche an den Transfer der Modellversuchsergebnisse zu erfüllen. Grundsätzlich fühlten sich die Modellversuchsakteure weitgehend kompetent, wie die nachfolgenden Abbildungen verdeutlichen. Lediglich bei der Durchführung von organisations- und personalzentrierten Unterstützungsmaßnahmen relativiert sich diese Einschätzung etwas.

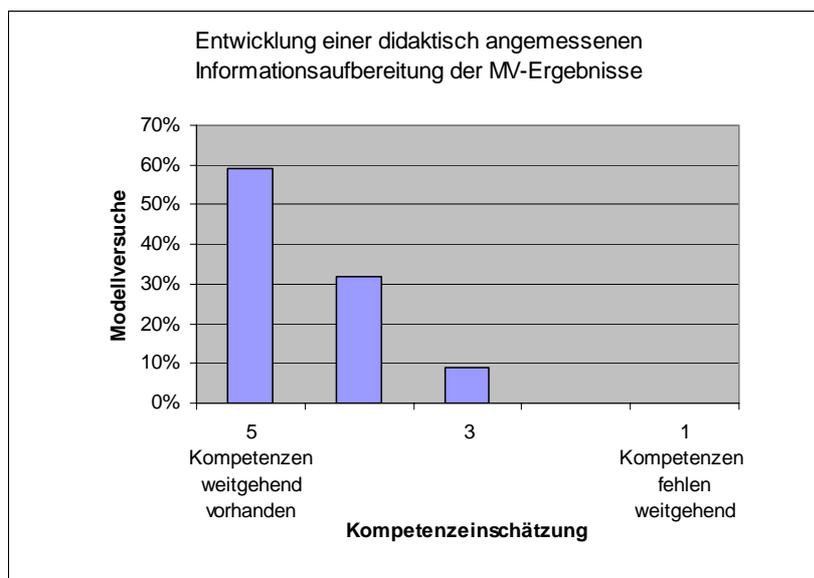


Abbildung 15: Kompetenzeinschätzung bzgl. Informationsaufbereitung

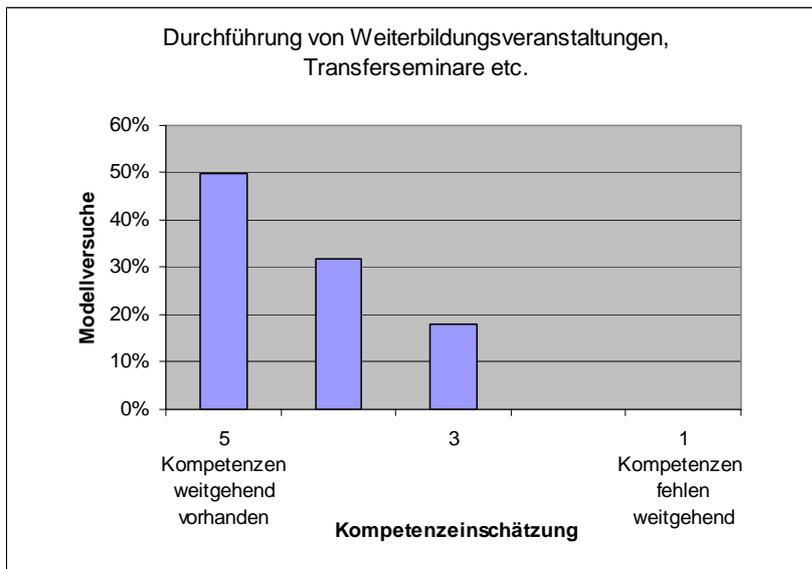


Abbildung 16: Kompetenzeinschätzung bzgl. Durchführung von Veranstaltungen



Abbildung 17: Kompetenzeinschätzung bzgl. Durchführung von Unterstützungsmaßnahmen

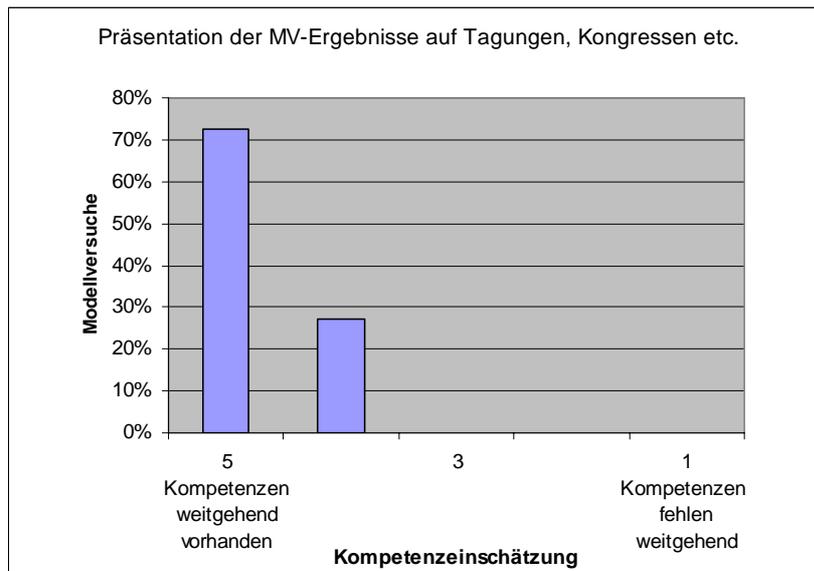


Abbildung 18: Kompetenzeinschätzung bzgl. Präsentation von MV-Ergebnissen

Vorschläge zur Weiterentwicklung von Transfermaßnahmen

Im Rahmen der Bearbeitung des Transferfragebogens wurde eine Vielzahl von Maßnahmen aufgezeigt, welche den Transfer aus Sicht der Modellversuchsteilnehmer unterstützen könnten. Dabei erfolgte eine Gliederung in die Bereiche Programmträger/Programmkordinatoren, Bildungsadministration, Landesinstitut, beteiligte Betriebe, beteiligte Schulen, beteiligte Ausbildungsstätten und Programmträger/Programmkordinator.

Die Vorschläge zur Weiterentwicklung von Transfermaßnahmen bezogen auf den Programmträger bzw. Programmkordinator setzen bereits zu Beginn der Programmlaufzeit an. Von den Modellversuchsbeteiligten wurde aufgezeigt, dass Transferpläne bereits als Grundlage für die Modellversuchsförderung explizit beurteilt werden sollten. Hierzu zählte auch ein rechtzeitiges Hinweisen auf wichtige und effektive Transfermöglichkeiten, verbunden mit einer individuellen Reflexion auf die Berichterstattung. Unterstützend konnten hier bereits Werkzeugkästen/Checklisten/Vorlagen für den Transfer zusammengestellt, gemeinsam Vorschläge für Transferkonzepte erarbeitet und themenbezogene Seminare gestaltet werden. Eine Transferberatung ist folglich von Modellversuchsbeginn an wünschenswert. Ergänzend konnte ein Informations- und Fortbildungsforum über mehrere Modellversuche hinweg etabliert sowie die Vernetzung themenverwandter Modellversuche, wie bereits durch die regelmäßigen Fachtagungen realisiert, gefördert werden. In diesem Zusammenhang wurde auch darauf hingewiesen, dass die im Rahmen von KOLIBRI angebotenen „Transfer-Workshops“ von den Modellversuchsbeteiligten als gelungene Hilfestellung angesehen wurden und die Durchführung solcher Workshops ihrer Meinung nach generell im Aufgabenkanon einer Programmträgerschaft verankert werden sollte. Weitere Vorschläge zur Transferförderung standen in Zusammenhang mit finanziellen Aspekten und waren eher spezifischer Art. So wurde kritisiert, dass Verbundmodellversuche in Flächenländern die gleiche Mittelzuweisung erhalten wie Stadtstaaten. Daneben wurde gefordert, dass der Programmträger gewährleisten sollte, dass alle Modellversuche mit den beantragten und zustehenden Landesmitteln in vollem Umfang ausgestattet werden. Auf Dauer ließe sich nach Meinung der Modellversuchsbeteiligten eine qualitativ zufrieden stellende Begleitung der Modellversuche mit den



zur Verfügung stehenden Mitteln nicht gewährleisten. Eine Verbesserungsoption steht hiermit stark im Zusammenhang: das Berichtswesen wurde als zu aufwändig angesehen, da es einen zu großen Anteil der knappen Personalressourcen in Anspruch nahm. Daneben wurden mehr Aktivitäten zur gezielten Auswertung von Berichten gewünscht, um Kontakte zu vermitteln und die Verbreitung von Ergebnissen zu unterstützen. Als weitere denkbare Unterstützungsmaßnahmen wurden genannt:

- Optimierung der inhaltlichen Vernetzung der Modellversuche
- Teilnahme an Veranstaltungen mit Öffentlichkeitswirksamkeit
- Nach einem Zeitraum von zwei Jahren eine nochmalige Analyse der Wirksamkeit des Transfers
- Kontinuierliche Zusammenarbeit

Letztlich wurde als zusätzliche wichtige Aktivität des Programmträgers/Programmkoordinators das Einwirken auf die nachfolgend genannten Institutionen zur Verbesserung des Transfers angesprochen.

Auch im Zusammenhang mit der Bildungsadministration kam der Bereitstellung und Gewährleistung entsprechender Ressourcen eine große Bedeutung zu. Hierzu zählt die Sicherstellung der Ausstattung mit beantragten Mitteln, die Gewährleistung finanzieller Mittel, die Verfügungsstellung von personellen Ressourcen, die Bereitstellung von Stellen und Anrechnungsstunden und die Unterstützung bei der Umsetzung von Transfermaßnahmen durch die Bereitstellung zusätzlicher Personal- und Sachmittel auch für Transfernehmer. Von einem Modellversuch wurde darauf hingewiesen, dass der finanzielle Beitrag der Länder nicht weitgehend in Form von Lehrerstunden erfolgen sollte, da diese direkt Unterrichtsausfall bedeuten. Der Unterrichtsausfall wäre sehr hoch und es schade dem Engagement der Akteure im Modellversuch, wenn der Ausfall durch einen Modellversuch steige. Dem entgegen forderten andere Modellversuche wiederum gerade eine Freistellung von Kollegen. Ein weiterer Ansatzpunkt zur Förderung des Transfers wurde in der Schaffung verbesserter Rahmenbedingungen, z. B. durch eine höhere Schulautonomie oder eine verstärkte Rechtsfähigkeit, gesehen. Als bedeutsam wurden daneben Unterstützungsfunktionen, wie die Übernahme der Pressearbeit, die Kontaktaufnahme zu Interessenten und die Gestaltung gemeinsamer Sitzungen, herausgestellt. Daneben sahen die Modellversuche eine Möglichkeit für die Bildungsadministration über Gratifikationen das Engagement im Rahmen der Lernortkooperation (z. B. Preise für besonders engagierte Schulen und Lehrkräfte) zu steigern bzw. durch entsprechende Anreize auch andere Schulen zur Nachfrage nach Transfer zu motivieren. Zum Ende der Modelllaufzeit hin wünschten sich die Beteiligten von der Bildungsadministration in den Kultusbehörden eine Einbindung der Themen in Richtlinien und Lehrpläne, landesweite Transferveranstaltungen, flankierende Maßnahmen der Unterstützung bei der Umsetzung von Modellversuchsergebnissen auch noch nach Abschluss der Modellversuche und letztlich nach etwa zwei Jahren eine nochmalige Evaluation der Effektivität von Transfermaßnahmen.

Bezogen auf die Aktivitäten des Landesinstituts wurde insbesondere der Bereich der Fortbildungsmaßnahmen sehr häufig genannt. Zum einen sollte das Landesinstitut gezielte Fortbil-



dungsmaßnahmen durchführen und koordinieren zum anderen sich entsprechend an Fortbildungen beteiligen bzw. eine Beteiligung ermöglichen. Es wurde in diesem Zusammenhang auch gewünscht, dass die Erkenntnisse der Modellversuche in Aus- und Fortbildungen von Lehrkräften eingebunden werden, beispielsweise durch die Einladung von Modellversuchsakteuren zu Präsentationen, dass Materialien entwickelt werden und eine Schulung von Moderatoren erfolgt. Die Landesinstitute sollten sich daneben an Transferveranstaltungen beteiligen und Modellversuchspräsentationen besuchen, um die regionale Vernetzung der Modellversuche (auch anderer Programme) organisieren und vorantreiben zu können. Dieser Wunsch begründete sich darin, dass den Modellversuchsteilnehmern oftmals der Überblick fehlte. Als weitere Maßnahmenoptionen wurden genannt: Organisation gemeinsamer Veranstaltungen für Schule und Betriebe, Berücksichtigung der Modellversuchsergebnisse im Arbeitsprogramm, (teilweise) Öffnung für betriebliche Ausbilder und Integration von ausgewählten Mitarbeitern der Projektgruppen der Modellversuche in Lehrplankommissionen, um inhaltlich gute Ergebnisse in die Überarbeitung von Lehrplänen einfließen zu lassen.

Von den beteiligten Betrieben wünschten sich die Modellversuchsbeteiligten insbesondere eine regere Eigenbeteiligung und Eigeninitiative, z. B. durch regelmäßige Kommunikation oder ein Hineintragen der Modellversuchsergebnisse in die entsprechenden Verbände und Kammern. Betriebe bzw. betriebliche Mitarbeiter sollten sich an Lehrerfortbildungsveranstaltungen beteiligen und an Fachtagungen teilnehmen, um den Theorie-Praxis-Dialog zu intensivieren. Hierzu sei es insbesondere im Zusammenhang mit Transferaktivitäten nötig, betriebliche Mitarbeiter, die sich persönlich beteiligen wollen, freizustellen bzw. zu vergüten. Grundsätzlich forderten die Modellversuchsbeteiligten von den Betrieben einen mehr pädagogischen und weniger einen betriebswirtschaftlichen Blick, damit die Unternehmen die Bedeutung der schulischen Ausbildung erkennen könnten.

Zur Förderung von Transfermaßnahmen der Modellversuchsergebnisse können auch die beteiligten Schulen einen Beitrag leisten. Hier wurde vor allem an die Schulleitung appelliert, als Initiator von curricularen Innovationsprozessen in der Schule zu agieren und Transfermaßnahmen auch nach Modellversuchsabschluss zu unterstützen. Es müssten hierzu interne Transferstrukturen entwickelt werden, beispielsweise durch das Einsetzen von Arbeitsgruppen, die den Transfer förderten und überwachten, durch die systematische Einbindung von Projekten in die regulären Abläufe (Zielrichtung KVP) oder durch die Organisation von regelmäßigen Workshops zum Transfer der Modellversuchsergebnisse. Vielfach wurde in diesem Zusammenhang gefordert, dass die Schulen die Transferaktivitäten mit einer teamfreundlichen und die Ressourcen bündelnden Stundenbudgetierung unterstützen sollten, bzw. es wurde vorgeschlagen, einen Betriebs- und Praktikumsbeauftragten mit Stundenermäßigung einzusetzen, um die Kooperationsaktivitäten weiterzuführen. Als weitere Vorschläge wurden genannt: Benennung von Lehrern, die in von der Aufsichtsbehörde zu schaffenden Multiplikatorenmodellen mitarbeiten sollen, Lehrerpraktika in den Betrieben ermöglichen und weitere Unterstützung des Transfers auf andere Bildungsgänge.

Von den beteiligten überbetrieblichen Ausbildungsstätten erwarteten die Modellversuchsbeteiligten zur Transferförderung Absprachen, Kooperationen und Informationsangebote. Es wurde eine Fortführung der Modellversuchsprojekte mit anderen schulischen Partnern als Option genannt. Die überbetrieblichen Ausbildungsstätten sollten die Modellversuchsergebnisse auch in anderen überbetrieblichen Ausbildungsstätten präsentieren und die Modellver-



suchsvorhaben (durch Unterstützung der Bezirksregierungen) weiterführen und weiterentwickeln.

Als Möglichkeiten der Transferförderung, welche nicht direkt einer der vorgenannten Bezugsgruppen zugeordnet werden können, wurden aufgezeigt:

- stärkere Vernetzung zwischen Betrieb, Schule und Kammern, z. B. durch regionale und überregionale Veranstaltungen
- stärkere Integration potenzieller Transfernehmer in die Modellversuchsarbeit: mögliche Arbeitsschritte mit potenziellen Transfernehmern:
 - Passung von Implementationsziel mit den konkreten Bedingungen des Anwenders,
 - Einbindung in strategische Ziele einer Organisation,
 - Vorbeugung organisationsinterner Konflikte durch effektive Kommunikation und Kooperation,
 - Angemessene Berücksichtigung von materiellen und immateriellen Anreizsystemen,
 - Einbindung von Machtpromotoren,
 - Pflege einer offenen und ehrlichen Informationspolitik,
 - frühe Beteiligung von Interessenten,
 - Verständnis von Innovationen als Gestaltung von sozialen und situationsoffenen Prozessen,
 - Umsetzung der Ergebnisse in einem Pilotbereich.
- zuständige Stellen (Kammern): Aufforderung an die Ausbildungsbetriebe, wichtige Ergebnisse der Modellversuche umzusetzen
- Schulämter: Transfer der MV-Ergebnisse an andere Berufsbildende Schulen im Rahmen von Schulleiterberatungen

Zum Schluss des Fragebogens wurde den Modellversuchsbeteiligten die Möglichkeit gegeben, weitere Vorschläge aufzuzeigen, die ihnen für eine Weiterentwicklung des Modellversuchstransfers wichtig erscheinen. Viele der genannten Maßnahmen standen in Zusammenhang mit der bereits angesprochenen Ressourcenfrage. So fordern mehrere Modellversuche, dass auch nach Modellversuchsende noch monetäre und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen sollten. Als Vorschläge zur Bewältigung wurde zum einen genannt, dass eventuell weniger Modellversuche, dafür aber mit einer besseren Ausstattung, gefördert werden sollten und zum anderen, dass ein bestimmter Anteil der gewährten finanziellen Mittel nur in dem Fall ausbezahlt werden soll, wenn dieser für Transferaktivitäten verwendet wird. Alternativ wäre es auch möglich, den Schulen nach Ablauf des Modellversuchs Stundendeputate für Transferaktivitäten zur Verfügung zu stellen. Dadurch könnte eine entsprechende Auslaufphase (nach Meinung der Modellversuchsbeteiligten mindestens sechs Monate) gesichert werden. Ein weiterer Vorschlag, der im Zusammenhang mit einer Transferförderung steht, ist die Einrichtung einer bundesweiten (dauerhaften) Stelle, die eine systematische und kontinuierliche Informationsstrategie verfolgt mit dem Ziel, die Nutzung von Modellversuchsprodukten in den Schulen und Betrieben zu fördern. Zu den Aufgaben dieser Stelle könnte zählen:



-
- die Schaffung und Aktualisierung einer bundesweiten Datenbank mit fortgeführter Pflege der bereitgestellten Informationen über Ansprechpartner, Laufzeiten, Ziele, Maßnahmen und (Teil-)Ergebnissen von Modellversuchen und -projekten
 - die nachhaltige Dokumentation von Transfererfahrungen und -ergebnissen
 - die zentrale Archivierung von Modellversuchsdokumentationen
 - als weitere mögliche Maßnahmen wurden herausgestellt, dass der Transfer sich weniger auf die Erstellung von Berichten, sondern vielmehr auf die Durchführung konkreter Maßnahmen stützen sollte und dass die positiven Ergebnisse der Modellversuche noch während der Modellversuchsdauer in die Qualitätsprogramme der Institutionen eingearbeitet werden sollten, um eine verbindliche Verstetigung zu gewährleisten.



5 EVALUATIONSERFAHRUNGEN

Wie schon in Zusammenhang mit der Betrachtung von Kontext und Rahmenfunktionen der Programmevaluation betont wurde, geht es letztlich darum, Antworten auf das Fragen-Inventar des Modellversuchsprogramms zu finden bzw. transferwürdige und transferfähige Ergebnisse vorzustellen, die dann auch zu einer besseren Lernortkooperation in der Realität beruflicher Bildung beitragen können. Auf dem langen Marsch zu diesem ‚finalen Output‘ wurden Instrumente entwickelt, welche die programmspezifischen Planungs-, Steuerungs- und Auswertungsprozesse effektiv und effizient unterstützen konnten. Nachfolgend werden daher diesbezügliche Vorgehensweisen und Erfahrungen genauer dargestellt. Zunächst wird der Blick auf primär interne, abschließend auf primär externe Prozesse gerichtet

5.1 INTERNE PROZESSE

Bezüglich der internen Prozesse erscheint zunächst die Frage relevant, wie die Datengewinnung organisiert wurde. Anschließend soll dargestellt und reflektiert werden, wie die Verwaltung der großen Menge an qualitativen Daten gestaltet wurde. Schließlich wird auf Methoden der Datenauswertung eingegangen. Besonderes Gewicht wird dabei auf die Möglichkeiten und Grenzen des Softwareeinsatzes zur Unterstützung qualitativer Auswertung gelegt.

5.1.1 *Datengewinnung*

Die Kombination von halbjährlich knappen Statusnotizen und ausführlicheren Zwischenberichten erwies sich als günstig, dies sowohl für die Auswertung der inhaltlichen Arbeit der Modellversuche als auch für die inhaltliche Steuerung der Modellversuche. Durch den halbjährlichen Kontakt konnte sich, insbesondere über die ersten Statusnotizen und den ersten Zwischenbericht, eine individuell angepasste Berichtskultur zwischen Modellversuch und Programmträger etablieren. Besonders die Statusnotizen – die für die meisten Modellversuche die erste Form eines Berichts darstellten – konnten hierzu beitragen. Wären im Laufe des Programms lediglich 2 Zwischenberichte und ein Abschlussbericht fällig gewesen, hätte eine zu große Gefahr bestanden, dass zu lange ‚aneinander vorbei berichtet‘ worden wäre.

Für die Zwischenberichte bestand von Beginn des Programms an die Idee, den Modellversuchen prinzipiell freien Gestaltungsspielraum zu gewähren. In den einzelnen Bundesländern gibt es durchaus unterschiedliche Vorgaben, was von einem Modellversuchsbericht erwartet wird. An diesen Vorgaben wollte der Programmträger in keinem Falle etwas ändern. Gleichzeitig sollten die auf das Programm bezogenen Teile der Zwischenberichte den Modellversuchen möglichst wenig Mehrarbeit bereiten. Die Berichtsvorgaben des Programmträgers sahen daher im Wesentlichen vor, den Bericht, den jeder Modellversuch in der Regel ohnehin gegenüber dem Land zu verfassen hatte, für den Programmträger um ein Kapitel zu ergänzen, in welchem der spezielle Beitrag des Modellversuches zum Programm KOLIBRI reflektiert werden sollte. In diesem Kapitel wurde dann die Fortschreibung der Zielvereinbarungsgespräche entlang der 31 zielleitenden Fragestellungen vorgenommen. Die jeweiligen Fragestellungen, mit denen sich der einzelne Modellversuch beschäftigte, wurden also wie-



der aufgenommen, Prozesse und Zwischenergebnisse sollten dann in Hinblick auf die Beantwortung dieser Fragestellungen reflektiert werden.

Zu allen Statusnotizen und Zwischenberichten wurden vom Programmträger individuelle Feedbacks an die einzelnen Modellversuche gegeben. In diesen wurde sowohl auf die inhaltliche Arbeit und, wo nötig, auf die oben angesprochenen Verständnisprobleme eingegangen. Auf diese Weise gelang es, das Berichtswesen sozusagen zu ‚justieren‘, so dass alle weiteren Berichte in etwa die gleiche Reflexionstiefe aufwiesen.

Neben den Zwischenberichten und Statusnotizen der Modellversuche, welche mit Abstand den größten Anteil aller Datenquellen ausmachten, waren insbesondere folgende Zugänge zu den Aktivitäten und Ergebnissen der Modellversuche relevant:

- Internetauftritte der Modellversuche
Die Homepages der einzelnen Modellversuche wurden regelmäßig vom Programmträger besucht, um die Entwicklungen im Auge zu behalten. Wesentliche der dort dargebotenen Informationen wurden direkt in die Auswertung mit einbezogen oder dienten zur besseren Interpretation der Darstellungen in den Berichten.
- Tagungen
Bei der Menge der Modellversuche war es dem Programmträger selbstverständlich nicht möglich, alle Tagungen – oder auch nur alle Abschlusstagungen – aller Modellversuche zu besuchen. Jedoch war es möglich, auf Dokumentationen, die im Rahmen dieser Veranstaltungen entstanden, Zugriff zu erhalten.

Im Rahmen der Fachtagungen wurden die Ergebnisse der Workshops in Protokollen dokumentiert und konnten auf diese Weise Eingang in die Auswertungen für den Programmträger finden.
- Unstrukturierte schriftliche Informationen
Alle Modellversuche unterstützen die Promotion ihrer Vorhaben durch so genannte „Flyer“, „Informationsblätter“ oder in ähnlicher Weise benannte Kurzdarstellungen. Meistens waren diese auf den jeweiligen Homepages verfügbar oder wurden dem Programmträger in Papierform zur Verfügung gestellt.
- Persönliche Gespräche und Kontakte
Vor allem im Rahmen der KOLIBRI-Fachtagungen konnten persönliche Kontakte zu den Durchführenden und den ‚wissenschaftlichen Begleitern‘ geknüpft werden. Solche Beziehungen erleichterten insbesondere allfällige informelle Nachfragen und Absprachen, die beispielsweise bei der Auswertung der Berichte oder zur Vorbereitung der Fachtagungen notwendig wurden.

5.1.2 Datenverwaltung

Um überhaupt eine Auswertung von Informationen und Erfahrungen der Modellversuche in Hinblick auf die zielleitenden Fragestellungen zu ermöglichen, mussten alle Informationen von und zu den Modellversuchen in einer Weise verwaltet werden, die einen gezielten, schnellen Zugriff zu jedem Zeitpunkt gewährleisten konnte. Gleichzeitig mussten Daten im Rahmen interner Prozesse (z. B. Übersichten, Zwischenauswertungen, Vorbereitungen von Workshops) übersichtlich verwaltet werden können. Der Programmträger entwickelte zu



diesem Zweck eine Ablagelogik, welche von sieben Kernprozessen ausging und es erlaubte, alle wesentlichen Daten ein-eindeutig abzulegen.

| Kernprozess¹² | Teilprozesse |
|--|--|
| 1) <u>B</u> egründung und <u>A</u> bstimmung der Programm <u>b</u> asis (=BASIS) | 1.1 Information potenzieller Antragsteller 1.2 Auswahl zu fördernder Projekte 1.3 Zielvereinbarungen mit den Einzelprojekte |
| 2) <u>R</u> echtzeitige Programm- und <u>P</u> rojektberichterstattung (=REPORT) | 2.1 Bearbeiten eingehender Berichte 2.2 Bearbeiten ausgehender Berichte |
| 3) <u>P</u> rogrammbezogene <u>P</u> ublikationen sowie externe <u>I</u> nformation und <u>K</u> ommunikation (=PROPUBLIK) | 3.1 Verfassen von Publikationen 3.2 Pflege der Public Relations |
| 4) <u>T</u> echnisch- <u>o</u> rganisatorische Hilfen zur <u>P</u> lanung und <u>S</u> teuerung (=TOOLS) | 4.1 Erarbeitung von Instrumenten für das Ablagesystem 4.2 allgemeine prozessunterstützende Werkzeuge |
| 5) <u>E</u> xterne Programm- und <u>P</u> rojektunterstützung (=EXPERT) | 5.1 Einholen von ergänzenden Gutachten 5.2 Auswerten der Fachliteratur 5.3 Auswerten der Erfahrungen ausgewählter Institutionen und Personen |
| 6) <u>P</u> rogramm- und projektbezogene <u>S</u> tudien und <u>a</u> ndere <u>F</u> orschungsaktivitäten des Programmträgers (=PROSEARCH) | 6.1 Forschung mit Bezug zu KOLIBRI 6.2 Teil-/Zwischenauswertungen 6.3 Berichtsauswertungen |
| 7) <u>K</u> ommunikation und <u>P</u> lanung / <u>i</u> ntern (=KOLINTERN) | 7.1 Interne Kommunikation des Programmträgers mit den Modellversuchen 7.2 Memos 7.3 Ideenskizzen |

Abbildung 19: Ablagelogik für die administrative Unterstützung der Programmevaluation in KOLIBRI

In der Umsetzung wurde für jeden KOLIBRI-Modellversuch ein physischer Ordner angelegt, in welchem die modellversuchspezifischen Informationen nach diesen sieben Kernprozessen (in entsprechenden Registern) abgelegt wurden. Daneben wurden für die internen Aktivitäten des Programmträgers für jeden Kernprozess mehrere Ordner angelegt. Die physische Datenablage wurde durch eine virtuelle begleitet, da die meisten Informationen zwar virtuell verfügbar waren, einige (z. B. Informationsblätter oder gebundene Publikationen der Modellversuche) jedoch nur physisch zur Verfügung standen.

Die detaillierte Definition von Teilprozessen wuchs im Laufe des Projektes, während die Zuschneidung der Kernprozesse von der Konzeption an konstant blieb. Nach einer gewissen Phase der ‚Normung‘, in der die Benutzer des Systems über die exakte Zuordnung von Teilprozessen Einigungen trafen, stellte sich das System als sehr handliches Instrument zur direkten Verwaltung aller Daten heraus¹³.

¹² Die verkürzte Bezeichnung der Teilprozesse war nicht nur Ausdruck einer gewissen Ironie, sondern unterstützte vor allem den täglichen Umgang mit dem Ablagesystem. Das Ablagesystem firmierte intern konsequenterweise unter dem Begriff „ADLATUS“ (= Admistrative Leistungen, Datenverarbeitung und sonstige Hilfen).

¹³ Zur Orientierung, um welche Datenmenge es sich handelte: Das gesamte Ablagesystem bestand zum Ende des Programms aus etwa 50 Ringordnern und Stehordnern und umfasste virtuelle Daten von über einem Gigabyte.



5.1.3 Datenauswertung

Die Begleitung des Modellversuchsprogramms durch inhaltliche Steuerung, Förderung und Evaluation orientierte sich grundsätzlich am Forschungsparadigma der Wissenschafts-Praxis-Kommunikation (vgl. Euler 1994, insb. S. 211-306). Entsprechend folgte die Dokumentenauswertung qualitativen Regeln der hermeneutischen Dokumenten- und Inhaltsanalyse (vgl. Euler 1994, S. 266 f.; Sloane 1992, S. 126 ff.). Die Auswertungsprozesse, insbesondere die Codierung, wurden an ausgewählten Stellen bewusst durch Software zur qualitativen Datenauswertung unterstützt, um die große Menge der Texte überhaupt zu handhaben und den Überblick sicherer zu wahren. Die Entscheidung für das Programm „MAXqda“¹⁴ resultierte aus folgenden Überlegungen.

Potenziale und Grenzen der Softwareunterstützung

Folgende Stärken von QDA-Software lassen sich festhalten. Neben der relativ einfachen und zeitsparenden Codierung der Daten, kann die EDV ihre vollen Vorteile ausspielen, wenn es darum geht, Codierungen und Kategorien ex post zu verändern. Hand in Hand mit der Codierung geht die Suche und das Auffinden von Textteilen. Neben einer Suche nach einzelnen Codes können auch komplexe Ausdrücke in programmierten Retrievals formuliert werden. Unterstützt werden diese Funktionen durch Verfahren zur Entdeckung und Überprüfung von komplexen Mustern in den Daten. Softwareabhängig wird hier auch die Möglichkeit geboten, qualitative Textanalyse und quantitative Auswertungsverfahren zu kombinieren. Auch in der Präsentation der Forschungsergebnisse bestehen, abhängig von der Software, unterschiedliche Möglichkeiten, die Kategorien grafisch als Begriffsnetzwerke oder -hierarchien darzustellen.

Die fortlaufende Arbeit an den Texten ermöglicht es, das Kategoriensystem kontinuierlich zu entwickeln. Nicht nur für die Dauer einer Auswertung, sondern über den ganzen Forschungsprozess hinweg, steht die hermeneutische Einheit¹⁵ zur Verfügung und kann jederzeit, im Sinne eines veränderten Bezugsrahmens, überarbeitet werden. Hermeneutisches Arbeiten, wie Gadamer es in dem Zirkel aus Vorverständnis und Textverständnis vorschlägt, kann also optimal unterstützt werden. Mit diesem hermeneutischen Verfahren kann ein Zugewinn an interner Validität der Auswertungen erreicht werden.

Die leichte Dokumentierbarkeit und Revidierbarkeit des Forschungsprozesses ergibt sich aus der Transparenz und Nachvollziehbarkeit der elektronisch unterstützten Analysen. So ist im Rahmen der Codierung aufgrund von Auswahlmöglichkeiten gewährleistet, dass mit einheitlichen Begriffen kodiert wird. Die Möglichkeit im Rahmen der Auswertung Memos zu erstellen und diese in der hermeneutischen Einheit abzulegen, erhöht vor allem die interne Transparenz.

Vergleicht man das System mit herkömmlichen Auswertungsmethoden, beispielsweise in Form von Karteikästen oder ähnlichem, so bietet die elektronische Form einen besseren Überblick über das Material und auch einen flexibleren Umgang mit den Texten. Durch die Standardisierung einerseits und die höhere Präsenz der Originaltexte andererseits können

¹⁴ Vgl. www.maxqda.com.

¹⁵ Eine hermeneutische Einheit ist eine Zusammenstellung von Dokumenten, Texten oder Textteilen zu Auswertungszwecken.



die eigenen Vorstellungen problemloser einer kritischen Überprüfung unterzogen werden als dies in herkömmlichen Verfahren der Textauswertung der Fall sein dürfte.

Folgende kritische Aspekte müssen der QDA-Software in Rechnung gestellt werden: Die Software unterstützt einen Auswertungsprozess, die Sinnggebung durch mehrmaliges Lesen der Texte kann die Software nicht übernehmen. In diesem Sinne bleibt der Auswertungsaufwand, was die Interpretation der Texte angeht, zunächst der gleiche (Unterstützung durch die Suchfunktionen).

Die Software verlangt einen zusätzlichen Arbeitsgang, da Word-Dokumente nicht verarbeitet werden können. Die Dokumente sind also in ein spezifisches Format zu konvertieren. Um dann zu Zitaten zu kommen, müssen die jeweiligen Stellen wiederum im Original gesucht werden. Der Arbeitsgang der Auswertung bleibt in der Regel zunächst händisch auf Papier und wird dann übertragen. Bei der Übernahme der Codierungen in die EDV entsteht zunächst Mehrarbeit. Die Frage nach dem Ertrag dieser Mehrarbeit ist offen und in der Beantwortung vor allem abhängig davon, wie der Forscher mit der hermeneutischen Einheit weiter verfährt.

Erfahrungen mit Softwareunterstützung

Die Ausgangslage anfallender Daten stellt sich in KOLIBRI folgendermaßen dar: Es war mit etwa

- ca. 75 Zwischen- und Abschlußberichten à 100 Seiten,
- ca. 75 Statusnotizen à 15 Seiten,
- Telefonnotizen und Memos sowie
- Gesprächs- und Workshopprotokollen in nicht bestimmbarer Anzahl zu rechnen.

Die Menge der Daten war von Beginn an zu groß, als dass alle anfallenden Dokumente im Rahmen von QDA-Software hätten verwaltet werden können. Zudem wäre es nicht erstrebenswert, zu viele nebensächliche und redundante Informationen zu verwalten. Eine Beschränkung auf Zwischenberichte und ausgewählte ergänzende Dokumente war daher sinnvoll. Die Dokumente waren jedoch aufgrund der Vorgaben für das Berichtswesen und der noch zu entwickelnden Leitfragen und Memos für telefonische Kontakte halbstrukturiert. Diese erste Strukturierung konnte als eine Vorkodierung im Feld interpretiert werden, da von den Akteuren bereits reflektiert wurde, was zu dem jeweiligen Punkt gesagt werden konnte. Diese Vorstrukturierung ermöglichte es dann, einzelne Teile der Berichte unterschiedlicher Modellversuche in einer hermeneutischen Einheit zu verbinden und auf diese Weise intensive Auswertungen zu einzelnen zielleitenden Fragestellungen durchzuführen.

Das Potenzial für KOLIBRI lag also in gezielt angelegten vertiefenden Auswertungen zu einzelnen zielleitenden Fragestellungen oder interessant erscheinenden Zusammenhängen. So war denn auch der Einsatz der Software grundsätzlich erfolgreich, wenn er auch eine genaue Planung der Auswertung und überlegte Vorgaben für die Kodierung erforderte. Die Software ermöglicht es, eine Kodestruktur zu erstellen, die einzelnen auszuwertenden Texte einzulesen und ausgewählten Textabschnitten die entsprechenden Kodierungen zuzuweisen. Diese Möglichkeit birgt die Gefahr, bei der Masse der Berichte zu viele zu nebensächliche Textstellen zu kodieren. Eine solche Erfahrung wurde bei der Kodierung und exemplarischen



Auswertung der ersten Zwischenberichte gemacht. Die Textstellen, die das System zu einzelnen Kodierungen liefert, waren zu unübersichtlich und zu umfangreich, um auf ihnen aufbauend eine fundierte, gehaltvolle Auswertung zu verfassen. Entsprechend wurden für den zweiten Bericht die Kodierungsvorgaben geändert. Die Struktur der Kodierung (die 31 zielleitenden Fragestellungen) blieb erhalten, jedoch wurden die Forschenden angehalten, sich auf Textstellen zu konzentrieren, die für das Gesamtvorhaben des jeweiligen Modellversuchs wesentlich waren und sich nicht auf nebensächliche Details bezogen. Um diese Entscheidung, ob eine Textstelle nun einer Kodierung wert war oder nicht, zu unterstützen, wurden parallel für die einzelnen Berichte so genannte Kurzdossiers angelegt. In ihnen wurden nach dem ersten Lesen eines Berichtes die zugeordneten zielleitenden Fragestellungen und die zentralen Vorhaben zu den einzelnen Modellversuchen festgehalten. Sie dienten ausschließlich im internen Gebrauch zur Kodierung. Zusätzlich ergab sich durch sie die Möglichkeit für die einzelnen Beteiligten der Programmträgerschaft, sich bei der Vielzahl der Modellversuche schnell einen Überblick über essentielle Bestandteile und Eigenschaften eines Modellversuchs verschaffen zu können.

5.2 EXTERNE PROZESSE

Bezüglich externer Prozesse ist insbesondere die direkte Zusammenarbeit mit den Modellversuchen sowie der Einsatz des Internets eine nähere Betrachtung wert.

5.2.1 *Zusammenarbeit mit Modellversuchen*

Die Erfahrung zeigte, dass sich die interne Organisation der Modellversuche stark unterscheidet. Meist arbeiten Praktiker in den Schulen und Betrieben mit der wissenschaftlichen Begleitung sehr eng zusammen, gelegentlich bestehen losere Beziehungen. Auch wurde die Aufgabe des Berichtswesens sehr unterschiedlich erfüllt. In manchen Modellversuchen wurde die Berichterstattung vollständig gemeinsam übernommen. In anderen Modellversuchen wurde beispielsweise die Struktur gemeinsam abgesprochen, einzelne Teile wurden dann von der wissenschaftlichen Begleitung, andere von der Praxis verfasst. In wieder anderen Modellversuchen berichtete nur die Wissenschaftliche Begleitung oder nur der Modellversuchsträger. Darüber hinaus gab es auch die Konstellation, dass Wissenschaftliche Begleitung und Modellversuchsträger getrennt berichteten¹⁶.

Hinzu kommt, dass – unabhängig von der Art der internen Zusammenarbeit der Modellversuche – jeder Modellversuch seine eigene Kultur entwickelte. Einige Modellversuche sind stark binnendifferenziert und haben mehrere Schulen, die weit voneinander entfernt liegen, andere wiederum sind einfacher strukturiert. Insbesondere Modellversuche in Flächenländern und länderübergreifende Verbünde haben bezüglich modellversuchsinterner Kooperation strukturelle Nachteile. Allerdings scheint auch die Qualität persönlicher Beziehungen eine Rolle zu spielen. So gab es beispielsweise auf der einen Seite einen Modellversuch mit

¹⁶ Während solche Unterschiedlichkeiten für die Auswertung selbst an sich kein Problem darstellen, wäre dennoch zu überdenken, ob nicht eine gemeinsame Berichterstattung vorzuziehen (und ggf. sogar vorzuschreiben) wäre, um gleichzeitig die Menge der produzierten Informationen übersichtlich zu halten und Wissenschaftliche Begleitung und Modellversuchsträger zu engerer Kooperation zu bewegen.



sehr homogener Berichterstattung, bei dem Träger und Wissenschaftliche Begleitung mehrere hundert Kilometer voneinander entfernt in verschiedenen Bundesländern verortet waren oder einen anderen Einzelmodellversuch in einem Stadtstaat, bei dem Wissenschaftliche Begleitung und Modellversuchsträger getrennt berichteten.

Ein großes Problem im Rahmen des Berichtswesens lag in der grundsätzlich unterschiedlichen Denkweise zwischen Akteuren im Feld und Forschenden in der Programmträgerschaft. Während die Programmträgerschaft mit den zielleitenden Fragestellungen ein Raster hatte, durch das sie alle Modellversuche betrachtet, hatte jeder einzelne Modellversuch seine je individuelle Denkweise. Die Betrachtungsweise des Programmträgers mit den zielleitenden Fragestellungen wurde zwar in den Zielvereinbarungsgesprächen erläutert, benötigte bei den Modellversuchen jedoch unterschiedliche Zeit, um in den Berichtsteilen für den Programmträger adäquat umgesetzt zu werden. Dies wiederum kann zwei Gründe haben:

Zum einen ist die relativ abstrakte Denkweise in „zielleitenden Fragestellungen“ für Praktiker offensichtlich kaum greifbar. So kann das Frageninventar als Ansammlung konkreter, direkt beantwortbarer Fragen verstanden und bereits zu Beginn der Modellversuchsaktivität beantwortet werden. Diesbezüglich wäre anzuregen, bei einem zukünftigen Programm die Forschungsfragen – falls es sie in ähnlicher Form geben sollte – in direkt beantwortbare Fragen umzuformulieren. Statt beispielsweise die Frage zu stellen *„Welche Verfahren der kooperativen Präzisierung sowie der Abstimmung von Lehrplaninhalten zwischen Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben können etabliert werden?“* könnte formuliert werden: *„Was unternehmen Sie in ihrem Modellversuch kurzfristig/mittelfristig/langfristig, um Lehrplaninhalte zwischen Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben kooperativ abzustimmen?“*

Zum zweiten ist aufgefallen, dass in denjenigen Modellversuchen besondere Verständnisschwierigkeiten bestanden, die entweder sehr stark binnendifferenziert waren oder bei denen eher eine lose Kooperation zwischen Wissenschaftlicher Begleitung und Modellversuchsträger herrschte. Im ersten Falle war es den ‚Durchführenden vor Ort‘ häufig nicht möglich, an den Zielvereinbarungsgesprächen teilzunehmen; entsprechend konnten allfällige Verständnisfragen nicht ‚an der Wurzel ihrer Entstehung‘ behandelt werden. Im zweiten Falle wurden die Durchführenden sozusagen ‚mit den abstrakten Fragen alleine gelassen‘.

Im Laufe des Modellversuchsprogramms konnten solche Verständnisschwierigkeiten zwar früher oder später ausgeräumt werden. In jedem Falle wäre es für weitere ähnlich strukturierte Forschungsvorhaben jedoch empfehlenswert, besonderen Wert auf die Kommunikation bezüglich der Forschungsfragen und damit einhergehenden Evaluation zu legen.

5.2.2 Interneteinsatz

Im August 2000 begann der Programmträger, einen Internetauftritt unter der Adresse <http://www.blk-kolibri.de> für KOLIBRI zu gestalten. Diese Homepage verfolgte drei wesentliche Funktionen:

1. Sie sollte die Kommunikation und die Arbeitsprozesse zwischen den Modellversuchen und dem Programmträger unterstützen.

Von Seiten des Programmträgers bestand das besondere Interesse, die Modellversuche möglichst gleichzeitig und direkt informieren zu können. Insbesondere Vorgaben für das einheitliche Berichtswesen, aktuelle Informationen über die Entwicklung des gesamten



Programms, sowie Ankündigungen zu besonderen Veranstaltungen (beispielsweise die regelmäßigen Fachtagungen, aber auch Tagungen einzelner Modellversuche), sollten die Modellversuche jederzeit abrufen können. Die Homepage wurde also in Bezug auf die Kommunikation mit den Modellversuchen vornehmlich als „Einbahnstrasse“ vom Programmträger zu den Modellversuchen genutzt.

2. Sie sollte Vernetzungsfunktionen innerhalb des Programms übernehmen, indem sie die direkte Kommunikation zwischen den Modellversuchen erleichterte.

Alle Modellversuche waren in einem eigenen Bereich auf der Homepage – in so genannten ‚Steckbriefen‘ – dargestellt. Jeder Modellversuch und auch jeder Externe konnte sich so über Ziele und Schwerpunkt aller Modellversuche direkt informieren. Für die bessere Kontaktaufnahme wurde für jeden Modellversuch ein ‚Ansprechpartner‘ bestimmt. Dies sollte eine Person sein, die möglichst nahe am direkten Geschehen des Modellversuchs war, um möglichen Interessenten Auskünfte zu erteilen oder sie an geeignete Personen im Modellversuch weiterzuleiten. Zudem wurde die Programmmatrix (siehe Kapitel 8.2) übersichtlich im Netz abgebildet. Auf diese Weise konnten die einzelnen Modellversuche direkt ersehen, welche anderen KOLIBRI-Modellversuche zu den gleichen Schwerpunkten arbeiteten und zu welchen entsprechend eine engere Beziehung besonders lohnenswert war.

3. Sie sollte schließlich das Programm nach außen hin repräsentieren, und KOLIBRI einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich machen.

Der Programmträger unterstützte die Promotion der Homepage durch eigene Newsletter (siehe unten) und Werbung über andere Newsletter, Flyer, Infoblätter und Zeitschriftenartikel. Die Darbietung der Informationen auf der Homepage war so gestaltet, dass Informationen für Außenstehende (Überblick über die Akteure, aktuelle Veranstaltungen und Publikationen des Programmträgers) direkt augenscheinlich waren, so dass auch Externe das Geschehen im Programm gut verfolgen konnten.

Die Internetseite war in fünf Abschnitte gegliedert:

- **Veranstaltungen**

In diesem Bereich wurden nicht nur die Termine des Programmträgers dargestellt, sondern es wurden auch – im Sinne der Vernetzung und des Informationsaustauschs – Ereignisse der einzelnen Modellversuche angekündigt. Für die Fachtagungen wurden hier zum gegebenen Zeitpunkt separate Seiten mit den für die Teilnehmer relevanten organisatorischen (Programm, Anmeldung, etc.) und inhaltlichen (z. B. Vorbereitungspapiere) Informationen bereitgestellt. Nach Abschluss der Tagung waren jeweils Protokolle und sonstige Materialien, die in den Workshops erarbeitet wurden, verfügbar.

- **Akteure**

In diesem Bereich wurden alle aktiv am Programm beteiligten Modellversuche, Personen und Institutionen übersichtlich dargestellt. Zum einen waren die Kontaktdaten der BLK, des Programmkoordinators und des Programmträgers zu finden, zum anderen wurde jeder Modellversuch durch einen Steckbrief kurz vorgestellt. Der Steckbrief enthielt neben den offiziellen Angaben aus dem Modellversuchsantrag eine Kurzbeschreibung, die von den Modellversuchen selbst erstellt wurde, einen Link zur Homepage des Modellversuches sowie die Kontaktdaten des Ansprechpartners.



- **Service**
Dieser Abschnitt richtete sich primär an aktive KOLIBRIs und unterstützte hauptsächlich die Kommunikation mit dem Programmträger. Er enthielt ein so genanntes virtuelles ‚KOLIBRI-Handbuch‘, welches aus einzelnen Informationsblättern bestand, die Hinweise oder Vorgaben zu gemeinsamen Arbeitsprozessen enthielten. Gerade zu Beginn des Programms, als die einzelnen Modellversuche ihre Arbeit begannen und erste Kontakte zum Programmträger knüpften, war es besonders wichtig, Strukturen und Prozesse zu kommunizieren. So informierte ein Blatt beispielsweise über das „Konstrukt KOLIBRI“ und stellte die Zusammenhänge zwischen BLK, Programmträger, Wissenschaftlichen Begleitungen und Modellversuchen dar; ein anderes lieferte Materialien zur Vorbereitung auf die Zielvereinbarungsgespräche oder gab Richtlinien für Berichte und Statusnotizen vor. Gegen Ende des Programms waren in diesem Bereich insbesondere die Vorgaben für das Berichtswesen sowie die Formatvorgaben für das Handbuch der Lernortkooperation (vgl. Euler 2003) relevant.

Neben dem Handbuch wurden auch Übersichten über alle verfügbaren Downloads bereitgestellt, die sich an diejenigen Nutzer wandten, die sich bereits auf der Seite auskannten und gezielt Materialien suchten. Im Bereich ‚Service‘ waren zudem die unmittelbaren Vernetzungsinstrumente, wie die Liste der Ansprechpartner und die Programmmatrix, zu finden.
- **Publikationen**
Mit diesem Bereich wurden auch externe Interessenten angesprochen. Hier waren Publikationen aufgeführt, welche im Rahmen des Programms entstanden oder das Programm tangierten. Wenn möglich, wurden die Texte selbst als Download zur Verfügung gestellt.
- **Links**
In diesem Bereich wurden Verknüpfungen zu Institutionen und verwandten Modellversuchsprogrammen bereitgestellt.

Der Internetauftritt wurde als Prozess aufgefasst, d. h. die einzelnen Seiten entwickelten sich im Verlaufe des Programms und wurden an die aufkommenden Bedürfnisse für Kommunikation und Vernetzung angepasst.

Klick@blk-kolibri.de

Zur besseren Vernetzung der Modellversuche war für das Jahr 2002 geplant, das Internetangebot auszuweiten. Unter dem Logo „klick@blk-kolibri.de“ sollten folgende Angebote eingerichtet werden:

- **Eine Mailingliste** sollte den einfachen Newsletter des Programmträgers erweitern und ersetzen. Aktive KOLIBRIs wurden standardmäßig in diese Mailingliste übernommen, interessierte Externe konnten sich nun über die Homepage des Programmträgers in die Liste einschreiben. Mit der Aufnahme in die Liste stand die e-Mail-Adresse forum@blk-kolibri.de zur Verfügung. Mails an diese Adresse wurden automatisch an alle Teilnehmer der Liste versandt. Diese Form der Kommunikation war geeignet, um auf Anfragen einzelner KOLIBRIS bzgl. eines Problems Informationen zu verteilen. Weitergehend konnten Informationen über das Programm auf diese Weise gestreut werden.



- **Diskussionsforen** sollten die Fachdiskussion zu bestimmten Programmschwerpunkten während der Laufzeit des Programms aufrechterhalten. Gleichzeitig sollten die Akteure sich hier auch über ihre alltagspraktischen Erfahrungen mit Kooperationsmöglichkeiten (Chancen und Hindernisse) austauschen und anregen können.
- **Virtuelle Arbeitsgruppen** sollten insbesondere zur gezielten Vorbereitung der Workshops der Fachtagungen etabliert werden. Mit diesem Angebot sollte die Idee des virtuellen Workshops, so wie sie im ANUBA-Forschungstrack (vgl. Euler et al. 2002, S. 5) umgesetzt wurde, aufgegriffen werden. Über die Fachtagung hinaus sollte die Arbeit in modellversuchsübergreifenden Kleingruppen fortgesetzt werden, so dass Vernetzung und Transfer der Ergebnisse gefördert werden.

Um es vorwegzunehmen: die Mailingliste war erfolgreich, die Erfahrungen mit Diskussionsforen und virtuellen Arbeitsgruppen waren eher ernüchternd. Für letztgenannte konnten drei Hauptprobleme herauskristallisiert werden:

1. Implementation eines zusätzlichen virtuellen Kooperationsprozesses in den laufenden Prozess der Modellversuche,
2. geringe technische Erreichbarkeit durch die aktiven KOLIBRIs ‚vor Ort‘ und
3. als Folge der ersten beiden Punkte: zu geringe inhaltliche Beteiligung und entsprechend unzulänglicher inhaltlicher Fortschritt.

Ein Problem bestand dabei darin, in die laufende Modellversuchsarbeit zusätzliche virtuelle Kooperationsprozesse zu verankern. Nach durchschnittlich einem Jahr Laufzeit waren die einzelnen Teams der Modellversuche schon stark eingespielt und ‚froh genug‘, die eigenen allfälligen Kooperationshindernisse zwischen ihren ‚Lern-, Lehr- und Forschorten‘ überbrückt zu haben. So waren – verständlicher Weise – die Interessen, sich auf zusätzliche virtuelle Kooperationen mit dem Programmträger einzulassen eher gering. Sollten ähnliche virtuelle Kooperationsebenen in einem weiteren Programm geplant werden, wäre zu empfehlen, diese vor Beginn der Arbeit der Modellversuche genau zu definieren, und die Modellversuche bei Eintritt in das Programm mit den entsprechenden Prozessen vertraut zu machen.

Das Hauptproblem bestand jedoch in der technischen Erreichbarkeit. Während es von Seiten des Programmträgers keine Schwierigkeit darstellte, auf den Internetseiten entsprechende Diskussionsforen und virtuelle Workshopräume einzurichten, war der Zugang zu diesen Angeboten für die meisten aktiven KOLIBRIs ‚vor Ort‘ ein großes Problem. Die wissenschaftlichen Begleitungen verfügen zwar über sehr gute Anbindungen an das Internet, Schulen und kleinere Betriebe hingegen haben diese Möglichkeit nicht. So konnten die Lehrer und Ausbilder ‚vor Ort‘ schlicht nicht erreicht werden. Ein Ausschluss der Lehrer und Ausbilder hätte aber die Idee der Diskussionsforen und virtuellen Arbeitsgruppen ad absurdum geführt. Zudem bestand eine weitere Hürde darin, auf den Rechnern, mit denen die Teilnahme an diesen Angeboten ermöglicht werden sollte, eine spezielle Software installieren zu müssen. Der Programmträger bot zu diesem Zweck eine spezielle CD an, diese musste jedoch von den Interessenten bestellt und entsprechend installiert werden. Vor dem Hintergrund der beschriebenen ungünstigen technischen Voraussetzungen war die Nachfrage nach dieser – im weitesten Sinne – ‚Zugangssoftware‘ sehr gering.

Das Implementationsproblem und die ungünstigen technischen Voraussetzungen brachten mit sich, dass der inhaltliche Beitrag zu den Angeboten sehr gering ausfiel. Versuchsweise



wurden zunächst zwei virtuelle Arbeitsgruppen eingerichtet („Rahmenbedingungen der Kooperation“ und „E-Moderation“). Die Arbeit in diesen Gruppen wurde jedoch wegen zu geringer Beteiligung bald wieder eingestellt. Ein Fortführen dieser Arbeitsgruppen wäre auch für die Arbeit in den Workshops während der folgenden Fachtagungen nicht sinnvoll gewesen, da in den einschlägigen Workshops die Teilnehmer dann in zwei Gruppen zerfallen wären: die Gruppe derer, die sich im Rahmen ihrer (vergleichsweise) beschränkten Möglichkeiten über das Jahr hinweg austauscht, und die Gruppe der kontinuierlich zwischen den Fachtagungen über die virtuellen Arbeitsgruppen Kooperierenden. Diese Unterschiede hätte man zwar über separate Workshopangebote auffangen können, sie wären jedoch für die Vernetzung des gesamten Programms nicht zuträglich gewesen.

In einem kommenden Programm sollte besonderer Wert darauf gelegt werden, Potenziale für virtuelle Kooperationsprozesse möglichst frühzeitig detailliert zu eruieren und – bei Bedarf – auch bald zu implementieren. Die oben beschriebenen Erfahrungen zeigen eindeutig, dass Prozesse solcher Art exakt geplant sein müssen und schlecht im Nachhinein etabliert werden können.

Der Einsatz der Mailingliste war hingegen erfolgreich. Da nun durch *eine* Adresse alle aktiven KOLIBRIs und externe Interessenten angesprochen werden konnten, wurde die Möglichkeit, über Neuerungen im Programm zu informieren, stark erleichtert. Insbesondere zur Vor- und Nachbereitung der Fachtagungen konnten Ankündigungen direkter erfolgen und Rückfragen einfacher geklärt werden. Über diesen Informationsweg vom Programmträger zu den Modellversuchen hinaus nutzen vor allem Modellversuche die Mailingliste zur Ankündigung eigener Aktivitäten und Neuerungen auf ihren modellversuchseigenen Homepages. Ohne dass eine große Informationsflut erzeugt wurde, wählten einige Modellversuche diesen Kanal, um für Ihre Aktivitäten (beispielsweise Tagungen und Informationsblätter) zu werben. In Einzelfällen wurde die Adresse sogar genutzt, um Informationen von anderen zu erfragen.

Die Mailingliste hatte zum Ende des Programms ca. 130 interne und etwa 50 externe Teilnehmer. Der KOLIBRI-Newsletter, der jeweils über aktuelle Veranstaltungen und Neuerungen im Programm informierte, erreichte damit etwa 180 Personen. Erwartungsgemäß blieb der Bestand an KOLIBRIs konstant, der Anteil externer Interessenten wuchs kontinuierlich, wenn die Zahl der externen Teilnehmer auch immer wieder schwankte. Letzteres kann als normales Verhalten extern Interessierter betrachtet werden, welche den Nutzen eines Newsletters ausprobieren wollen und später gegebenenfalls entscheiden, das Angebot nicht weiter in Anspruch zu nehmen.

Internet als Kommunikationsplattform – Erfahrungen

Die statistische Auswertung der Zugriffe auf die Internetplattform mit seinem umfangreichen Angebot zum Programm KOLIBRI hat ergeben, dass das Internet in diesem Bereich sehr stark als Kommunikationsplattform frequentiert wurde. So wurden insbesondere in den Wochen vor Fachtagungen monatlich bis zu 4000 Benutzer registriert, was mehr als 100 Besucher pro Tag entspricht. Dabei betrug die durchschnittliche Verweildauer eines Benutzers knapp fünf Minuten. Die gesamte Seite wurde mit zunehmendem Alter des Programms



immer stärker frequentiert. Bei der Auswertung der Zugriffe auf die Seite waren für den Programmträger folgende beiden Fragestellungen von Interesse:

- Welche Seiten werden am häufigsten aufgerufen?
- Welche angebotenen Downloads werden am meisten heruntergeladen?

Zu den am häufigsten aufgerufenen Seiten gehörten die Rubriken „Publikationen“, „Akteure“, „Veranstaltungen“ und „Services“ (dort insbesondere das KOLIBRI-Handbuch mit seinen Berichtsvorgaben und den Vorgaben für die Beiträge zum Praxisband des Handbuchs der Lernortkooperation). Die Zugriffe auf die Publikationsseite stiegen von Jahr zu Jahr. Gleich bleibend stark wurde der Überblick über die beteiligten Modellversuche mit ihren jeweiligen Ansprechpartnern („Akteure“) und die kalendarische Übersicht über vergangene sowie aktuelle und zukünftige Veranstaltungen abgerufen. Die Steckbriefe der Modellversuchsakteure wurden mittelmäßig und vor allem zu Beginn des Programms besucht, während die Programmmatrix vergleichsweise selten aufgerufen wurde. Dies mag dadurch zu erklären sein, dass mit zunehmendem Alter des Programms die Vernetzung – vor allem durch die Fachtagungen – so weit vorangeschritten war, dass diese Informationen nur noch für externe Interessenten relevant waren und entsprechend weniger frequentiert wurden.

Von den verfügbaren Dateidownloads hat sich der Schwerpunkt des Zugriffs von den fünf Dossiers zu den Maßnahmenbereichen und dem Transferdossier auf die Präsentationen und Ergebnisprotokolle der Fachtagungen sowie auf die angebotenen Publikationen verschoben. Dies legt die Vermutung nahe, dass die Teilnehmer die Internetplattform gezielt zur Vor- und Nachbereitung der Tagungen nutzen und inhaltliche Anregungen für ihre Arbeit suchen. Nach wie vor werden jedoch auch die Dossiers nachgefragt.

Eine Analyse der Zugriffswege auf die Homepage des Programms ergab, dass eine große Anzahl der Besucher ihren Weg über eine der großen Suchmaschinen wie Google und Yahoo gefunden hat. Zudem waren gegen Ende des Programms offensichtlich auf den Homepages einiger großer Bildungsinstitutionen und Lehrstühle Verknüpfungen zur KOLIBRI-Homepage vorhanden. Beides spricht für einen hohen Bekanntheitsgrad sowie eine gute Rezeption des Modellversuchsprogramms.

Aus den Ausführungen lässt sich folgern, dass die Funktion der Internetplattform als Kommunikations-, Vernetzungs- und Transferinstrument in mehr als befriedigender Weise erfüllt wurde. Insbesondere die Rubriken „Veranstaltungen“ und „Service“, in der sich eine Liste der Ansprechpartner der Modellversuche, das Handbuch für KOLIBRIs, und die Publikationen setzten den Kommunikationsgedanken gut um. Die Vernetzung der einzelnen Modellversuche wurde durch die Rubrik „Akteure“ stetig vorangetrieben, auch Gespräche mit einzelnen Akteuren aus den Modellversuchen und wissenschaftlichen Begleitungen bestätigen dies. Der Transfergedanke wurde nicht nur durch den jüngsten Schwerpunkt „Transfer“, sondern auch durch zahlreiche Publikationen, die von der Homepage heruntergeladen werden, unterstützt und umgesetzt.



6 ZUSAMMENFASSUNG UND EMPFEHLUNGEN

Nach mehr als vier Jahren Programmlaufzeit setzt KOLIBRI zur Landung an. Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln aufgezeigt, sind die während der Programmlaufzeit erworbenen Erfahrungen und Erkenntnisse vielfältigster Art. Nachfolgend werden die wesentlichen Konsequenzen und Schlussfolgerungen zusammenfassend dargestellt. Dabei wird die Sequenzierung der Kapitel 3 bis 5 (Programminhalte – Transfer – Evaluationserfahrungen) wieder aufgenommen.

Maßnahmenbereich 1 (Curriculumpräzisierung) gehörte zu jenen Themengebieten, die von einer sehr großen Zahl von Modellversuchen behandelt wurden. So wurden in insgesamt 19 Modellversuchen Ansätze einer lernortkooperativen Curriculumpräzisierung entwickelt und umgesetzt. Die Empfehlungen der KMK (vgl. KMK 1998) aufnehmend, wurden die Konzepte zumeist anhand von Kundenaufträgen und entlang der Arbeitsprozesse strukturiert. Wenn keine realen Aufträge akquiriert werden konnten, wurden fiktive Kundenaufträge didaktisch konzipiert. In der Regel wurde der Arbeitsprozess in Teilschritte zerlegt und über die Lernorte verteilt, so dass am gleichen Prozess über längere Zeit hinweg abwechselnd in beiden Lernorten gearbeitet werden konnte. Darüber hinaus gab es Ansätze, in denen gar betriebsübergreifende Arbeitsaufträge lernortkooperativ behandelt wurden.

Zur Identifizierung geeigneter Arbeitsprozesse sowie zur inhaltlichen und zeitlichen Abstimmung zwischen den Lernorten wurden gewöhnlich entsprechende Abstimmungsgremien gebildet (z. B. die gemeinsame Geschäftsstelle in AuW, die Berufsfachkonferenzen in LEKOBE), die sich in regelmäßigem Turnus trafen. Diese Gremien dienten dem gegenseitigen Erfahrungsaustausch sowie dem Transfer der Modellversuchsergebnisse.

In Bezug auf die Förderung und Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen bewährte sich grundsätzlich der Einsatz von Beobachtungs- und Entwicklungsbögen in Verbindung mit adäquaten Reflexionsrunden. Darüber hinaus gab es zwei wesentliche Ansätze zur Integration von Sozialkompetenzen in den berufsbildenden Unterricht. In der einen Gruppe von Modellversuchen wurde – ähnlich wie bei Kundenaufträgen zur lernortkooperativen Curriculumpräzisierung – versucht, über den Betrieb Projekte zu akquirieren, zu deren Bewältigung soziale Kompetenzen, beispielsweise im Umgang mit den Kunden, eine besonders große Rolle spielten. Die Schüler mussten nicht nur den Auftrag fachlich abwickeln, sondern insbesondere den Kundenkontakt pflegen. In der anderen Gruppe von Modellversuchen wurden Konzepte zur Förderung von Sozialkompetenzen, die in den kooperierenden Betrieben bereits erfolgreich etabliert waren, auf die Schule übertragen. In entsprechenden Abstimmungsgruppen wurde eruiert, welche Aspekte des betrieblichen Konzeptes in welcher Weise zur Übertragung auf die Schule geeignet sind. Kooperativ wurden dann die Bedingungen der Schule mit den Erfahrungen und Fähigkeiten der Betriebe zusammengeführt.

Die Ansätze zur Modulentwicklung in den einzelnen Modellversuchen waren vielfältig. In der Regel wurden maßgeschneiderte Konzepte entwickelt, die sich der jeweiligen lernortkooperativen Situation ‚vor Ort‘ anpassten. Die meisten Modulkonzepte wurden im Rahmen lernortübergreifender Curriculumpräzisierung initiiert. Beispielsweise wurden Kundenaufträge gemeinsam zwischen Betrieb und Schule bearbeitet. Der Prozess wurde dabei in sinnvolle



Teilschritte, d. h. einzelne Module, zerlegt. Schnittstellen zwischen den Modulen wurden definiert und einzelne Module wurden von je einem Lernort betreut.

In Berufen mit hohen Innovationszyklen besteht ein besonderer Bedarf an aktueller Qualifizierung. Gemeinsam mit den Lernorten, an denen innovatives Wissen generiert und angewandt wird, wurden Qualifizierungsmaßnahmen inhaltlich entwickelt und methodisch-didaktisch konzipiert, die dann Lehrkräften und Ausbildern als Zusatzqualifikation angeboten wurden. Bezugsgrößen dieser Modulentwicklung waren einmal die neuen gestaltungsoffenen und auf Lernortkooperation abzielenden beruflichen Ordnungsmittel, der institutionelle Rahmen (Referendariat, Anpassungsweiterbildung für Lehrkräfte und Ausbilder, notwendige Zeitkontingente usw.) sowie der didaktisch-methodische Anspruch an derartige Angebote.

Die einzelnen Aktivitäten zur Integration von Praxisbezügen ließen verschiedene Wege erkennen. Ein Ansatz kombinierte ‚klassische‘ duale Ausbildungsgänge, in denen bereits reale Aufträge bearbeitet wurden, mit vollzeitschulischen Ausbildungsgängen. Dabei wurden den vollzeitschulischen Klassen bestimmte Arbeitsschritte im gesamten Prozess übertragen. Ein zweiter Weg verlief über die institutionalisierte Organisation von Betriebspraktika, die für die Vollzeitschüler bereitgestellt werden konnten. Die Kontakte zu den Betrieben wurden in Datenbanken verwaltet, die kontinuierlich um die Erfahrungen der Schüler in den Praktika ergänzt wurden. In einem Ansatz wurden Praktika für die Lehrer durchgeführt. Die Lehrer konnten auf diese Weise persönliche Kontakte aufbauen, einen direkten Einblick in die Betriebe gewinnen und dadurch besser deren Eignung beurteilen. Zudem blieben sie über die Anforderungen in der Praxis besser auf dem Laufenden. Ein weiterer Weg zur Integration von Praxisbezügen waren so genannte „Auftragsübernahmen“. Anstelle von Praktika wurden im Rahmen von Werkverträgen kleinere Aufträge von der Schule übernommen, was eine besondere Steigerung des Realcharakters bedeutete. Neben der Erläuterung der einzelnen durchgeführten Aktivitäten wurde von den Modellversuchen vielfach darauf hingewiesen, dass eine interne Kooperation zwischen den Lehrkräften unterschiedlicher Fächer grundlegend ist, damit Praxisbezüge erfolgreich in vollzeitschulische Bildungsgänge integriert werden können.

Maßnahmenbereich 4 (Förderung besonderer Zielgruppen) wurde im Verlaufe des Programms ein etwas untergeordneter Stellenwert zuteil. Dennoch konnten insbesondere im Bereich vollzeitschulischer Bildungsgänge Maßnahmen entwickelt werden, die zur Förderung besonderer Zielgruppen beitrugen. Hierzu zählen in erster Linie Aktivitäten, die es benachteiligten Schülern ermöglichen, mit dem Arbeitsmarkt in Kontakt zu kommen und praktische Erfahrungen zu sammeln. So wurden beispielsweise Lernortbüros eingerichtet, welche einen Kontakt zu Praktikumsbetrieben herstellten und versuchten, die Brücke zwischen schulischen und praktischen Erfahrungen zu schlagen. In einem Fall wurde dies zu einer Verbundausbildung ausgebaut, im Rahmen derer unterschiedlichste Kooperationspartner mit großem Erfolg zusammenarbeiteten.

Jeder Modellversuch in KOLIBRI machte auf die eine oder andere Weise Erfahrungen mit Rahmenbedingungen, die zur Verstetigung von Lernortkooperation notwendig sind. Dementsprechend umfangreich waren die erzielten Ergebnisse. Sehr wichtig ist die Erkenntnis, dass es nicht eine bestimmte Form der „Kooperationsstelle“ geben kann, sondern dass die jeweiligen Bedingungen vor Ort von entscheidender Bedeutung sind. Es braucht jeweils einen Impulsgeber und Koordinator, der die Lernortkooperation anstößt und moderiert. Dieser



kann sowohl eine einzelne Person, als auch eine übergeordnete Stelle oder eben eine speziell geschaffene Kooperationsstelle sein – um nur einige Beispiele zu nennen. Im Rahmen des Programms wurden unterschiedlichste Modelle und Gestaltungsvarianten erprobt. Ein weiteres wichtiges Ergebnis liegt im Bereich der IT-Unterstützung. In diversen Modellversuchen wurden verschiedenste Programme und Plattformen mit großem Erfolg zur Unterstützung von Lernortkooperations-Aktivitäten eingesetzt. Dabei erfolgte ein Austausch der Erfahrungen und Technologien zwischen den Modellversuchen und auch mit Modellversuchen außerhalb des Programms.

Nahezu alle Modellversuche haben bereits während der Programmlaufzeit unterschiedlichste Transferaktivitäten initiiert. Diese reichen von Publikationen (z. B. Buchpublikationen, Fachzeitschriften) über interne und externe Modellversuchsveranstaltungen bis hin zu Ausbildungsgängen für Multiplikatoren. Ein einhelliges Ergebnis am Ende der Programmlaufzeit liegt in der hohen Bedeutung, die den Transferaktivitäten beigemessen wird. Allerdings beschreiben die Modellversuche immer wieder Schwierigkeiten, die sie mit einer Fortführung ihrer Aktivitäten nach Modellversuchsende sehen und bedauern es, dass zum Teil die personellen und finanziellen Mittel fehlen. Dementgegen können aber auch verschiedene Modellversuche Aktivitäten aufweisen, die definitiv nach Modellversuchsende weitergeführt werden, wie z. B. Kooperationsstellen, das bereits erwähnte Lernortbüro, Kooperationsplattformen und Netzwerke.

Aus Sicht der Programmträgerschaft sei hier nochmals auf die hohe Bedeutung hingewiesen, die Transferüberlegungen bereits zu Beginn eines Modellversuchsprogramms zukommt. Bereits in der Antragsphase sollte die Transferfähigkeit der Modellversuchsvorhaben begründet und skizziert werden. In der Folge ist es wichtig, diese mit konkreten Zielen und Erreichungsindikatoren festzuschreiben. Darauf aufbauend kann die Programmträgerschaft gezielt unterstützend tätig werden.

Dem gesamten Modellversuchsprogramm lag ein detailliertes Arbeits- und Evaluationskonzept zugrunde, mit welchem unterschiedliche Erfahrungen gemacht wurden. So hat sich das Konzept der Maßnahmenbereiche, die in separaten Dossiers erläutert wurden, bewährt. Mit diesem Ansatz konnte ein komplexes Programmfeld in greif- und bearbeitbare Handlungsfelder heruntergebrochen werden, die arbeitsteilig innerhalb des Programms verfolgt wurden. Darauf aufbauend haben sich die Zielvereinbarungsgespräche zur Evaluation und Steuerung der Modellversuche im Grundsatz ebenfalls bewährt. Problematisch war in diesem Zusammenhang, dass die Gespräche mit den Modellversuchen teilweise ohne die Akteure vor Ort stattfanden. In der Folge wurde der Programmträger zu Beginn des Programms von einzelnen Modellversuchen als Kontrolleur der Modellversuchsaktivitäten wahrgenommen. Entsprechende Befürchtungen konnten zwar abgebaut werden – zukünftig wäre jedoch noch nachdrücklicher darauf hinzuwirken, dass ein solches Bild vermieden wird. Dies wäre durch eine möglichst frühe Integration der Akteure vor Ort, beispielsweise im Rahmen der Zielvereinbarungsgespräche, denkbar.

Um eine nachhaltige Wirkung der Modellversuche zu unterstützen ist es notwendig, auch die Bildungsadministration und die Schulleitungen frühzeitig im Rahmen der Modellversuchsarbeit in eine aktiv-teilnehmende Rolle einzubinden. Auf bildungspolitischer Ebene sollte die zeitliche wie inhaltliche Abstimmung von BLK- und BIBB-Modellversuchen verbessert und die Lernortkooperation durch integrierte Bildungspläne weiter gefördert werden.



Bei der Bewilligung der Modellversuche sollten Transfermöglichkeiten als Zielkategorie des Versuches stärker betont werden. Modellversuche müssen, um nachhaltige Wirkungen ausüben zu können, von vorne herein Transferphasen einplanen, in denen Konzepte zur Weiterführung der Inhalte angestrebt werden, die sich finanziell selbst tragen können.

In Bezug auf das Evaluationskonzept spielten auf die Zielvereinbarungen bezogene Berichtsaktivitäten eine wichtige Rolle. Gerade zu Beginn von KOLIBRI führten divergierende Berichtssysteme in verschiedenen Modellversuchsprogrammen in einzelnen Modellversuchen teilweise zu Irritationen. Zur Klärung der Situation hatten die „Hinweise zum Berichtswesen“ entscheidend beigetragen, die einen verbindlichen Bezugspunkt für die Gestaltung des Berichtswesens im Programm darstellten. Dennoch bereitete es einigen Modellversuchen Schwierigkeiten, den Vorgaben der Programmträgerschaft zu folgen, da sie stark in der inneren Logik des eigenen Modellversuchs verfangen waren. Die Auswertung von „unstrukturierten“ Berichten wäre aus Programmträgersicht akzeptabel gewesen, wenn die Berichte sich in einem übersichtlichen Rahmen gehalten hätten, was oftmals nicht der Fall war.

Neben dem Berichtswesen stellten gerade die Fachtagungen eine Möglichkeit des regelmäßigen, intensiven und vor allem persönlichen Austauschs dar. Diese erwiesen sich in Häufigkeit und Profil als eine gute Unterstützung der modellversuchsbezogenen Aktivitäten im Programm und auch der Promotion nach außen. Gerade zu Beginn des Programms stellte die Publikationsoffensive daneben ein gutes Mittel dar, das Programm in der Bildungslandschaft bekannt zu machen.

Aus Programmträgersicht betrachtet stellt zusammenfassend die Vielzahl der Modellversuche und die damit zusammenhängende Breite der Forschungsinteressen, die dennoch einen gemeinsamen Zielfokus hatten, eine sehr fruchtbare Möglichkeit der gegenseitigen Anregung und Kooperation dar, was sich auch in den inhaltlichen Ergebnissen widerspiegelt.

Während früher primär der Nukleus des dualen Systems, das Zusammenwirken von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule, im Mittelpunkt stand, steht die Frage der Lernortkooperation heute in einem Netzwerk vielfältiger Lernorte und Zielansprüche. Lernortkooperation ist kein Schlagwort für sich, sondern muss als Teil eines lebendigen Netzwerks gesehen werden.

Lernortkooperation ist nicht auf das individuelle Handeln der Berufsbildungsakteure reduzierbar. Sie wird maßgeblich beeinflusst durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Lernorten, die in ihren politischen, ökonomischen, technischen und kulturellen Dimensionen die Möglichkeiten und Grenzen einer Lernortkooperation bestimmen.

Die Grundannahme des Programms, dass Lernortkooperation selbst kein Ziel an sich darstellen kann, sondern immer mit konkreten Inhalten gefüllt werden muss, konnte umfassend durch alle Teilprojekte bestätigt werden. Lernortkooperation findet statt, wo sich Interessen und Fähigkeiten der beteiligten Kooperationspartner gegenseitig ergänzen. Hierfür gibt es keine allgemeingültigen Patentlösungen, sondern nur solche, welche die speziellen Gegebenheiten vor Ort konstruktiv aufnehmen.

Obschon es auch in KOLIBRI Beispiele für verstetigte bzw. institutionalisierte Lernortkooperation gibt, bleibt zu beobachten, dass diese stets ein hohes Engagement aller Beteiligten fordert. Lernortkooperation kann nicht wie ein Haus einmal aufgebaut, bezogen und fürda-



hin ohne größeren Aufwand genutzt werden. Vielmehr muss sie ähnlich wie ein Garten kontinuierlich gepflegt werden. Insofern ist die Frage, ob Lernortkooperation nun institutionalisierbar oder abhängig von persönlichen Netzwerken ist, aus Sicht von KOLIBRI in dieser Form nicht beantwortbar.



7 LITERATUR

Kapitel 7.1 führt alle im Text verwendeten Quellen auf. Kapitel 7.2 stellt die im Verlaufe des Programms durch die Programmträgerschaft verfassten Publikationen dar.

7.1 QUELLEN

- Bauer-Klebl, A./Euler, D./Hahn, A. (2001): Das Lehrgespräch – (auch) eine Methode zur Entwicklung von Sozialkompetenzen? *Wirtschaftspädagogisches Forum*, Band 13, Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Busian, A./Ohnesorge, D./Pätzold, G./Riemann, H. et al. (2003): Abschlussbericht zum Modellversuch INTRALOK. Wiesloch und Dortmund: Lehrstuhl für Berufspädagogik der Universität Dortmund.
- Coleman, D. (1999): Groupware: Collaboration and Knowledge Sharing. In: Liebowitz, J. (Hrsg.): *Knowledge Management Handbook*. Boca Raton, Florida: CRC Press LLC, S. 12/1–12/15.
- Diesner, I. (2004): Politisch-strukturelle Rahmenbedingungen zur Förderung von Lernortkooperation. In: Euler, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lernortkooperation (Band 1: Theoretische Fundierungen)*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 258–270.
- DILL (2003): Abschlussbericht zum Modellversuch „Dienstleistung im Lernortverbund (DILL)“. Bremen: Forschungsgruppe Dienstleistungsberufe, Fachbereich 11, Universität Bremen.
- Dippel, Z./Elster, F. (2004): Möglichkeiten und Grenzen des virtuellen Netzverbundes von Juniorenfirmen. In: Euler, D. (Hrsg.): *Handbuch der Lernortkooperation (Band 1: Theoretische Grundlagen)*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 127–138.
- Euler, D. (1994): *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte*, Band 22, Köln: Botermann & Botermann.
- Euler, D. (2001): *Transferförderung in Modellversuchen (Dossier zum Modellversuchsprogramm KOLIBRI)*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St. Gallen.
- Euler, D. (Hrsg.) (2003): *Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: Praktische Erfahrungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D. (Hrsg.) (2004): *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D./Berger, K./Höpke, I./Walden, G./Hertel, H.-D./Krafczyk, T./Weber, H. (1999): *Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Materialien zur Berufspannung und Forschungsförderung*, Heft 73, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D./Hahn, A. (2004): *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt-UTB.



- Euler, D./Knieling, B./Krafczyk, T./Walzik, S. (2002): Zweiter Zwischenbericht zum Modellversuchsprogramm KOLIBRI. Unveröffentlichte Schrift, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement, Institut für Wirtschaftspädagogik, St. Gallen.
- Euler, D./Knippel, A. (2000a): Entwicklung von kooperativen Konzepten zur Curriculumpräzisierung ‚vor Ort‘ sowie von Instrumenten zur ausbildungsprozessbegleitenden Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen (Dossier zum Maßnahmenbereich 1 des Modellversuchsprogramms KOLIBRI). Nürnberg: Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Euler, D./Knippel, A. (2000b): Entwicklung von ordnungspolitisch kompatiblen Modulkonzepten mit Verbindungen zur beruflichen Weiterbildung (Dossier zum Maßnahmenbereich 2 des Modellversuchsprogramms KOLIBRI). Nürnberg: Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Euler, D./Knippel, A. (2000c): Entwicklung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation (Dossier zum Maßnahmenbereich 5 des Modellversuchsprogramms KOLIBRI). Nürnberg: Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Euler, D./Löb, O. (2000a): Integration und didaktische Gestaltung von Praxisbezügen in vollzeitschulischen Bildungsgängen (Dossier zum Maßnahmenbereich 3 des Modellversuchsprogramms KOLIBRI). Nürnberg: Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Euler, D./Löb, O. (2000b): Lernortübergreifende Entwicklung von Förderansätzen zur Sicherung des Ausbildungserfolges von besonderen Zielgruppen (Dossier zum Maßnahmenbereich 4 des Modellversuchsprogramms KOLIBRI). Nürnberg: Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Holz, H. (1998): Ansätze und Beispiele der Lernortkooperation. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 177, Bielefeld: Bertelsmann.
- IBA (2003): Abschlussbericht zum Modellversuch „Integration betrieblicher Arbeitserfahrungen in vollzeitschulische Assistentenausbildungsgänge im Rahmen kooperativ gestalteter Praxisprojekte (IBA)“. Bremen: Institut für Didaktik der Physik, Universität Bremen.
- Kaufman, R.D. (1988): Planning Educational Systems – A Results-Based Approach. Lancaster: Technomic.
- Kerres, M./ de Witt, C./Stratmann, J. (2002): E-Learning. Didaktische Konzepte für erfolgreiches Lernen. In: Schwuchow, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung & Weiterbildung. Luchterhand Verlag, S. 7.
- KMK (1998): Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung (verabschiedet von der Kultusministerkonferenz am 23.10.1998). Internet: <http://www.kmk.org/beruf/ueberleg.htm>, 29.01.2003.
- KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre



Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. (Handreichung der KMK). Bonn.

- Lekobe (2003): Lernortübergreifende Lernfeldentwicklung für eine kooperative Berufsausbildung in ausgewählten gewerblich-technischen Berufen (Abschlussbericht des Modellversuchs Lekobe). Jena und Bremen: Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum Jena-Göschwitz, Institut Technik und Bildung (Bremen).
- Metzger, C. (1997): Schülerbeurteilung in einer neuen Lehr-Lern-Kultur. In: Dubs, R./Luzi, R. (Hrsg.): 25 Jahre IWP: Tagungsbeiträge: Schule in Wissenschaft, Politik und Praxis. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, S. 519–544.
- Pätzold, G./Adamek, E. (1990): Lernortkooperation – Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Schriftenreihe Moderne Berufsbildung, Bd. 12, Heidelberg: Sauer.
- Pätzold, G./Walden, G. (1995): Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 177, Bielefeld: Bertelsmann.
- Pätzold, G./Walden, G. (1999): Lernortkooperation – Stand und Perspektiven. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 225, Bielefeld: Bertelsmann.
- Ripper, J./Weisschuh, B. (1999): Ausbildung im Dialog. Das ganzheitliche Verfahren für die betriebliche Berufsausbildung. Stuttgart: Christiani Verlag.
- Sailmann, G./Schulz, R./Traub, E./Zöller, A. (Hrsg.), (2004): Zeitnah qualifizieren: Kooperative Fortbildungsstrategien als Antwort auf neue Qualifizierungsbedarfe bei beruflichem Ausbildungspersonal (Band 23). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Sailmann, G./Stender, J. (2003): Lernortkooperation als integrativer Bestandteil eines Strukturkonzeptes für die Fortbildung von Lehrpersonal. In: Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation (Band 2: Praktische Erfahrungen). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 349–362.
- Sailmann, G./Stender, J. (2004): Informationstechnologien und Wissensmanagement als Supportstrukturen der Lernortkooperation. In: Euler, D. (Hrsg.): Handbuch Lernortkooperation (Band 1: Theoretische Fundierung). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 271–288.
- Schwiedrzik, B. (1980): Kooperation und Blocksystem: zum Zusammenhang von Lernortkooperation und Blockierung von Lernzeiten in der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 31, Bielefeld: Bertelsmann.
- Seyfried, B. (1995): Die Illusion ‚objektiver‘ Beurteilungen. In: Seyfried, B. (Hrsg.): „Stolperstein“ Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 137–152.
- Sloane, P. F. E. (1992): Modellversuchsforschung: Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz. Wirtschafts-, Berufs-, und Sozialpädagogische Texte, Band 18, Köln: Botermann & Botermann.
- Sloane, P. F. E. (1998): Forschungsansätze in der wissenschaftlichen Begleitforschung von Modellversuchen – Überblick, Differenzierung, Kritik. In: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches



Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? (S. 551–593). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Stender, J. (1998): Lernen im Netz – Neue Chancen für die Lernortkooperation in der kaufmännischen Erstausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 94. Jg. (1998), H. 3, S. 435–453.

Teufel, S./Sauter, C./Mühlherr, T./Bauknecht, K. (1995): Computerunterstützung für die Gruppenarbeit. Bonn u. a.: Addison-Wesley.

Timmers, P. (1998): Business Models for Electronic Markets. In: em – Electronic Markets – International Journal of Electronic Markets, 8. Jg. (1998), H. 2, S. 3–8.

Walzik, S. (2004): Soziale Kompetenzen der Kooperationspartner – eine Voraussetzung für Lernortkooperation. In: Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation (Band 1: Theoretische Fundierungen). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 319–330.

7.2 PUBLIKATIONEN DER PROGRAMMTRÄGERSCHAFT

Bauer-Klebl, A./Euler, D./Hahn, A. (2002): Potenzial of Classroom Dialogues in Promoting Social Competence. In: Beck, K. (Hrsg.): Teaching-Learning in Vocational Education (S. 151–173). Bern: Peter Lang.

Diesner, I. (2004): Politisch-strukturelle Rahmenbedingungen zur Förderung von Lernortkooperation. In: Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation (Band 1: Theoretische Fundierungen). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 258–270.

Dobischat, R./Düsseldorff, K./Euler, D./Roß, R./Schlausch, R./Wilbers, K. (2003): Leistungsangebote beruflicher Schulzentren. Bonn: BMBF publik.

Euler, D. (1999): Berufsbildung zwischen innovativer Programmatik und ungeklärter Umsetzung: Die Beispiele Lernfeldcurriculum und Modularisierung. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in NW (Hrsg.): Berufskolleg – Chancen erkennen, nutzen und gestalten, Dokumentation zum Berufsbildungskongress des vlbs 1999, Krefeld, S. 111–126.

Euler, D. (1999): Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung: Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Materialien zur Berufsplanung und Forschungsförderung, Heft 75, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik.

Euler, D. (1999): Lernortkooperation in der beruflichen Bildung – Stand und Perspektiven aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Beiheft, Beruf und Berufsbildung (hrsg. v. K. Harney und H.-E. Tenorth), S. 249–272.

Euler, D. (2000): Bekannt, aber nicht anerkannt – Zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung in schulischer Trägerschaft. In: Zimmer, G. (Hrsg.): Zukunft der Berufsausbildung. Zweite Modernisierung unter Beteiligung der beruflichen Vollzeitschulen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 71–88.



- Euler, D. (2000): Die Rolle der überbetrieblichen Bildungsstätten in der Modernisierung der Berufsbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Überbetriebliche Berufsbildungsstätten: Partner für moderne Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 57–73.
- Euler, D. (2000): Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI): Informationen für Antragsteller (sechste, überarbeitete Auflage) (Broschüre). Nürnberg.
- Euler, D. (2000): Programmträgerschaft zu Modellversuchsschwerpunkten – (auch) ein Instrument der Berufsbildungsforschung? In: Kaiser, F.-J. (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert. Nürnberg: Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz, S. 545–552.
- Euler, D. (2000): Über den Transfer wissenschaftlicher Theorien in die Berufsbildungspraxis. In: Metzger, C./Seitz, H./Eberle, F. (Hrsg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik: Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rolf Dubs (Band 26). Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, S. 563–588.
- Euler, D. (2001): Transferförderung in Modellversuchen (Dossier zum Modellversuchsprogramm KOLIBRI). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.
- Euler, D. (2002): Qualifizierung von Bildungsverwaltern. In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hrsg.): Neue Steuerungsmodelle im Bildungswesen (S. 107–120). Frankfurt / M.: DGBV.
- Euler, D. (2003): Berufsausbildung zwischen Krisenverwaltung und Reformgestaltung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bundesausbildungskonferenz „Ausbilden jetzt – Erfolg braucht alle“ (S. 21–28). Bonn und Berlin: IFA-Verlag.
- Euler, D. (2003): Der Modellversuch ANUBA zwischen Rück- und Ausblick. In: Strahler, B./Tiemeyer, E./Wilbers, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euler, D. (2003): Potenziale von Modellversuchsprogrammen für die Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 99 (Heft 2), S. 201–212.
- Euler, D. (Hrsg.), (2003): Handbuch der Lernortkooperation (Band 2: Praktische Erfahrungen). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euler, D. (Hrsg.), (2004): Handbuch der Lernortkooperation (Band 1: Theoretische Fundierungen). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Euler, D./Berger, K./Höpke, I./Walden, G./Hertel, H.-D./Krafczyk, T./Weber, H. (1999): Kooperation der Lernorte im dualen System der Berufsbildung. Materialien zur Berufsplanung und Forschungsförderung, Heft 73, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik.
- Euler, D./Hertel, H.-D. (2001): Von guten Absichten zum besseren Tun – BLK-Programm KOLIBRI im Höhenflug. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Bildungsnetzwerke und Lernortkooperation, Soest (S. 47–54). Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.



- Diesner, I./Euler, D./Walzik, S. (2003): Dritter Zwischenbericht zum Modellversuchsprogramm KOLIBRI (Unveröffentlichte Schrift). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.
- Euler, D./Hertel, H.-D./Krafczyk, T./Walzik, S. (2001): Zwischenbericht zum Modellversuchsprogramm KOLIBRI (Unveröffentlichte Schrift). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.
- Euler, D./Knieling, B./Krafczyk, T./Walzik, S. (2002): Zweiter Zwischenbericht zum Modellversuchsprogramm KOLIBRI (Unveröffentlichte Schrift). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.
- Euler, D./Knippel, A. (2000a): Entwicklung von kooperativen Konzepten zur Curriculumpräzisierung ‚vor Ort‘ sowie von Instrumenten zur ausbildungsprozessbegleitenden Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen (Dossier zum Maßnahmenbereich 1 des Modellversuchsprogramms KOLIBRI). Nürnberg: Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Euler, D./Knippel, A. (2000b): Entwicklung von ordnungspolitisch kompatiblen Modulkonzepten mit Verbindungen zur beruflichen Weiterbildung (Dossier zum Maßnahmenbereich 2 des Modellversuchsprogramms KOLIBRI). Nürnberg: Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Euler, D./Knippel, A. (2000c): Entwicklung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation (Dossier zum Maßnahmenbereich 5 des Modellversuchsprogramms KOLIBRI). Nürnberg: Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Euler, D./Löb, O. (2000a): Integration und didaktische Gestaltung von Praxisbezügen in vollzeitschulischen Bildungsgängen (Dossier zum Maßnahmenbereich 3 des Modellversuchsprogramms KOLIBRI). Nürnberg: Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Euler, D./Löb, O. (2000b): Lernortübergreifende Entwicklung von Förderansätzen zur Sicherung des Ausbildungserfolges von besonderen Zielgruppen (Dossier zum Maßnahmenbereich 4 des Modellversuchsprogramms KOLIBRI). Nürnberg: Lehrstuhl für Pädagogik, insb. Wirtschaftspädagogik, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Euler, D./Walzik, S. (2004): Text und Kontext – QLIB im Rahmen des Modellversuchsprogramms KOLIBRI. In: Sailmann, G./Schulz, R./Traub, E./Zöller, A. (Hrsg.): Zeitnah qualifizieren: Kooperative Fortbildungsstrategien als Antwort auf neue Qualifizierungsbedarfe bei beruflichem Ausbildungspersonal (Band 23). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 51–62.
- Krafczyk, T./Liebel, A. (Hrsg.), (2002): Interessengruppen im Kontext der Lernortkooperation – Erfahrungen aus dem Modellversuchsprogramm Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung (KOLIBRI) (Band 26). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Krafczyk, T./Walzik, S. (2001): Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung – KOLIBRI schwirrt durch die Bildungslandschaft. In: Wirtschaft und Erziehung, 53. Jg. (Heft 9), S. 293–296.



- Pätzold, G./Walzik, S. (Hrsg.), (2002): Methoden- und Sozialkompetenzen – ein Schlüssel für die Wissensgesellschaft? (Band 20). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Walzik, S. (2002): Sozialkompetenzen vs. Fachkompetenzen – Parallelen und Probleme ihrer Förderung und Prüfung. In: Pätzold, G./Walzik, S. (Hrsg.): Methoden- und Sozialkompetenzen – ein Schlüssel zur Wissensgesellschaft? (Band 20). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 5–16.
- Walzik, S. (2003): Verhaltene Be(ob)achtung – ein zentraler Bestandteil der Beurteilung von Sozialkompetenzen. In: Dippl, Z./Elster, F./Zimmer, G. (Hrsg.): Wer bestimmt den Lernerfolg? Leistungsbeurteilung in projektförmigen Lernarrangements. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 43–65.
- Walzik, S. (2004): Potenziale lernortkooperativer Förderung von Sozialkompetenzen. In: Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation (Band 1: Theoretische Grundlagen). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 522–532.
- Walzik, S. (2004): Soziale Kompetenzen der Kooperationspartner – eine Voraussetzung für Lernortkooperation. In: Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation (Band 1: Theoretische Fundierungen). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 319–330.
- Walzik, S. (2004): Aktion und Reflexion: Förderung sozialer Kompetenzen an der Hochschule. In: Pilz, M. (Hrsg.): Sozialkompetenzen zwischen theoretischer Fundierung und pragmatischer Umsetzung (Band 22). Bielefeld: W. Bertelsmann (im Druck).
- Walzik, S./Kraczyk, T. (2002): Vom Traum der LOK zu fliegen – KOLIBRI: Das zweite Modellversuchsprogramm der BLK in der beruflichen Bildung. In: Wirtschaft und Erziehung, 54. Jg. (Heft 1), S. 8–11.
- Wilbers, K. (2001): Lernorte in Medien- und IT-Berufen vernetzen – Neue Chancen und Herausforderungen für Bildungsnetzwerke. In: Cramer, G./Kiepe, K. (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2001. Köln: Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 82–87.
- Wilbers, K. (2002): Die Potenzialität regionaler Netzwerke und ihre Bedeutung für die Gestaltung berufsbildender Schulen. In: Faulstich, P./Wilbers, K. (Hrsg.): Wissensnetzwerke. Netzwerke als Impuls der Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung in der Region. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Wilbers, K. (2003): Berufsbildende Schulen: Kompetenzzentren in regionalen Netzwerken? In: bwp@, 2. Jg. (Heft 5), S. 1–13.
- Wilbers, K. (2003): Entwickeln sich die berufsbildenden Schulen in naher Zukunft zu einem gewichtigeren Gegenspieler oder Gefährten der überbetrieblichen Bildungsstätten? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. Bonn: W. Bertelsmann. S. F10.1, S. 1–11.
- Wilbers, K. (2003): Gefährten, Gegner oder gegenseitige Gleichgültigkeit? Die Entwicklung berufsbildender Schulen und überbetrieblicher Bildungsstätten zu Kompetenzzentren. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. Bonn: W. Bertelsmann, S. F10, P, S. 1–13.



-
- Wilbers, K. (2003): Personen und Institutionen vernetzen: Zentrale Herausforderungen bei der Gestaltung von Bildungsnetzwerken. In: Strahler, B./Tiemeyer, E./Wilbers, K. (Hrsg.): Bildungsnetzwerke in der Praxis. Erfolgsfaktoren, Konzepte, Lösungen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 16–26.
- Wilbers, K. (2003): Zur Gestaltung regionaler Berufsbildungsnetzwerke. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Jg. (Heft 1), S. 61–106.
- Wilbers, K. (2004): Regionale Bildungsnetzwerke entwickeln. In: Euler, D. (Hrsg.): Handbuch der Lernortkooperation (Band 1: Theoretische Fundierungen). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 417–427.



8 ANHANG

8.1 MAßNAHMENBEREICHE UND ZIELLEITENDE FRAGESTELLUNGEN DES PROGRAMMS

Maßnahmenbereich 1

Entwicklung von kooperativen Konzepten zur Curriculumpräzisierung ‚vor Ort‘ sowie von Instrumenten zur ausbildungsprozessbegleitenden Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen

- 1.1 Welche Verfahren der kooperativen Präzisierung sowie der Abstimmung von Lehrplaninhalten zwischen Berufsschulen und Ausbildungsbetrieben können etabliert werden?
- 1.2 Inwieweit kann die Präzisierung der Lehrplaninhalte in kooperativ getragene Formen der Planung und Durchführung einzelner Unterrichtseinheiten weitergeführt werden?
- 1.3 Über welche spezifischen Möglichkeiten (bzgl. pädagogischer Kompetenz, Zeit, Aufgabenstellungen, Verhältnis Auszubildende zu Lehr- bzw. Ausbildungskräften) der ausbildungsbegleitenden Beurteilung und Förderung von Sozial- und Methodenkompetenzen verfügen die Lernorte? Inwieweit könnte in diesem Zusammenhang ein kooperatives Zusammenwirken der Lernorte erfolgen?
- 1.4 Welche Instrumente eignen sich zur ausbildungsbegleitenden Beurteilung von Sozial- und Methodenkompetenzen an beiden Lernorten?
- 1.5 Welche Anforderungen bzgl. Akzeptanz, Handhabbarkeit, Transparenz, testtheoretischen Gütekriterien und Aufwand (Zeit und Kosten) an das Instrumentarium erweisen sich als vertretbar und wie kann ihnen entsprochen werden?
- 1.6 Welche Anforderungen werden an die Durchführenden der Bewertung bzgl. Kompetenzen, Zeitaufwand etc. gestellt? Wie können die Lehr- und Ausbildungsverantwortlichen im Rahmen einer (ggf. gemeinsamen) Weiterbildung auf diese Anforderungen vorbereitet werden?

Maßnahmenbereich 2

Entwicklung von ordnungspolitisch kompatiblen Modulkonzepten mit Verbindungen zur beruflichen Weiterbildung

- 2.1 Welche Verfahren der Abstimmung und Vereinbarung von Modulen erweisen sich als tragfähig und effektiv?
- 2.2 Welche curricularen Zuschnitte können die Module besitzen (z. B. im Hinblick auf Zeitumfang, Berücksichtigung von Methoden- und Sozialkompetenzen, additive oder integrative Verbindung zu Ausbildungsinhalten)?
- 2.3 An welche Bedingungen seitens der Betriebe sowie der Auszubildenden ist die Akzeptanz entsprechender Module zur Zusatzqualifizierung gebunden (z. B. Freistellung, Kostenträgerschaft, Anbindung an Karrierewege, formale Zugangsbedingungen)?
- 2.4 Welche spezifischen Leistungspotenziale (u. a. Kompetenz der Lehrkräfte, organisatorische Flexibilität) besitzen die Lernorte (insbesondere die beruflichen Schulen) im Hinblick auf modulare Bildungsangebote an der Schwelle zur Weiterbildung?



- 2.5 Inwieweit lassen sich Module an der Schnittstelle von Aus- und Weiterbildung in einer dualen Trägerschaft oder zumindest im Sinne einer engeren Verzahnung von Theorie und Praxis realisieren?
- 2.6 Wie können Zusatzqualifikationen geprüft und zertifiziert werden?
- 2.7 Wie kann die Transparenz über bestehende Zusatzqualifikationen gewahrt bleiben und für die Weiterentwicklung von Aus- und Weiterbildungsangeboten genutzt werden?

Maßnahmenbereich 3

Integration und didaktische Gestaltung von Praxisbezügen in vollzeitschulischen Bildungsgängen

- 3.1 Inwieweit kann über die curriculare Bestimmung von Bausteinen in der Berufsvorbereitung und eine darauf bezogene Anrechnungsvereinbarung für die (duale oder schulische) Berufsausbildung eine bessere Verzahnung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung hergestellt werden?
- 3.2 Durch welche Ansätze kann die Praxisbezogenheit (im skizzierten Sinne) in der Entwicklung und Umsetzung der Ausbildungsgänge erhöht werden?
- 3.3 Wie können Betriebspraktika i.S.v. betriebspraktischen Erfahrungs- und Anwendungsphasen so in den Ausbildungsablauf integriert werden, dass sie sich lernwirksam mit den schulischen Phasen verbinden?
- 3.4 Wie kann die Ausbildungsqualität in vollzeitschulischen Ausbildungsangeboten im Hinblick auf die skizzierten Qualitätskriterien beurteilt und verbessert werden?
- 3.5 Wie können die Attraktivität und Akzeptanz der vollzeitschulischen Ausbildungsangebote und -abschlüsse am Arbeitsmarkt verbessert werden?

Maßnahmenbereich 4

Lernortübergreifende Entwicklung von Förderansätzen zur Sicherung des Ausbildungserfolges von besonderen Zielgruppen

- 4.1 Wie können probleminduzierte Kontaktaufnahmen zwischen den Lernorten, die durch Verhaltensauffälligkeiten des Auszubildenden initiiert worden sind, für die Abstimmung von Förderansätzen genutzt werden, die über die Behandlung äußerer Symptome hinausgehen?
- 4.2 Inwieweit kann das soziale Umfeld der Jugendlichen in kooperativer Form in die Fördermaßnahmen mit einbezogen werden?
- 4.3 In welcher Form kann eine Zusammenarbeit zwischen abgebenden allgemein bildenden und aufnehmenden beruflichen Schulen für Fördermaßnahmen genutzt werden?
- 4.4 Wie kann eine bessere Verzahnung von Berufsvorbereitung und Berufsausbildung hergestellt werden?
- 4.5 Wie kann im Rahmen der berufsbegleitenden Nachqualifizierung der Arbeitsplatz so in den Ausbildungsablauf integriert werden, dass er sich lernwirksam mit den schulischen Phasen verbindet und gleichzeitig die Störungen im Arbeitsablauf der Betriebe minimiert werden?
- 4.6 Durch welche Ansätze kann die Praxisbezogenheit in der Umsetzung der Ausbildungsgänge für besondere Zielgruppen erhöht werden? Wie können Betriebspraktika i.S.v. betriebspraktischen Erfahrungs- und Anwendungsphasen so in den Ausbildungsablauf integriert werden, dass sie sich lernwirksam mit den schulischen Phasen verbinden?



Maßnahmenbereich 5

Entwicklung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation

- 5.1 Welche kulturellen, institutionellen und organisatorischen Bedingungen müssen auf Schulseite gegeben sein, damit Lernortkooperation auf breiter Basis funktionieren kann?
- 5.2 Wie kann Lernortkooperation im Rahmen eines Organisationsentwicklungsprozesses in ein (bestehendes bzw. in ein im Aufbau begriffenes) Qualitätsmanagementsystem integriert werden?
- 5.3 Welchen Beitrag können Betriebe in einem kooperativ getragenen Schulentwicklungsprozeß leisten?
- 5.4 Welche Stelle (Einzelinstitution bzw. Verbund) organisiert und moderiert lernortübergreifende Aktivitäten, um Kontinuität und Verstetigung zu gewährleisten?
- 5.5 Welche (Teamentwicklungs-)Maßnahmen können die lernortübergreifende Zusammenarbeit von Ausbildern und Lehrern dauerhaft verbessern?
- 5.6 Welche Handlungskompetenzen benötigen die Akteure für Lernortkooperation? Wie können diese Kompetenzen (z. B. in gemeinsamen Workshops und Seminaren) erweitert werden?
- 5.7 Welchen Beitrag zur Unterstützung bzw. Erleichterung der Lernortkooperations-Aktivitäten kann IuK-Technik leisten?



8.2 PROGRAMMMATRIX

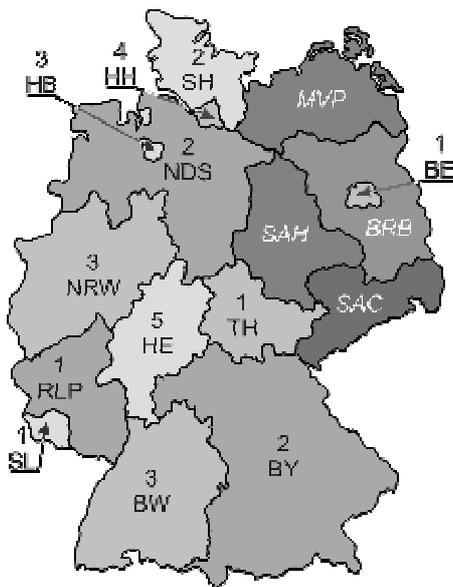
Die Programmmatrix gibt einen Überblick darüber, in welchen Modellversuchen welche zielleitenden Fragestellungen mit welcher Priorität (A = hohe; B = mittlere; C = geringe) behandelt wurden. Die einzelnen zielleitenden Fragestellungen sind dabei mit den gleichen Nummern abgekürzt, die in Kapitel 8.1 verwendet wurden.

| Frage | AN UBA | | AuW | | DILL | | ELKo | | FöraK (HH) | GKL (BW) | IBA (HB) | INTRALOK (BW) | JeeNET (HH) | LENE (HE) | LEO (HE) | KA-TAI (HH) | KuS | | | | LEKOBÉ (TH) | QLIB | | | LOK-Team (HB) | Veronika (BE) | WIS LOK | | |
|--|--------|-----|------------------|-----------|------|-----|------|-----|------------|----------|----------|---------------|-------------|-----------|----------|-------------|-----|----|-----|----|-------------|------|----|-------------|---------------|---------------|---------|----|--|
| | NRW | NDS | KOMPZET.RP (RLP) | BARI (SL) | HB | NRW | HB | NDS | | | | | | | | | HE | HH | NRW | SH | | BY | SH | BW (ITZUKA) | | | BY | HE | |
| Maßnahmenbereich 1: Entwicklung von kooperativen Konzepten zur Curriculumpräzisierung ‚vor Ort‘ sowie von Instrumenten zur ausbildungsprozessbegleitenden Beurteilung von Methoden- und Sozialkompetenzen | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.1 | A | | A | | A | A | A | A | A | A | | A | | A | A | | | A | A | A | A | B | B | B | A | | A | A | |
| 1.2 | A | | B | | A | A | B | B | C | B | | A | | A | | | | A | A | B | C | C | C | A | | C | C | | |
| 1.3 | A | | | | A | A | | | A | B | | B | A | C | | | | | B | | B | | | | A | | | B | |
| 1.4 | | | | | A | B | | | A | B | | B | | | | | | B | B | | C | | | | A | | | | |
| 1.5 | | | | | C | B | | | B | C | | B | | | | | | | | | C | | | | A | | | | |
| 1.6 | | | | | B | A | | | | C | | B | | | | | | | | | C | | | | B | | | | |
| Maßnahmenbereich 2: Entwicklung von ordnungspolitisch kompatiblen Modulkonzepten mit Verbindungen zur beruflichen Weiterbildung | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.1 | | A | A | A | A | B | B | B | | B | | | A | A | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.2 | | A | A | A | A | B | | | | B | | | B | A | | | | | | A | | | | | | | | | |
| 2.3 | | A | B | B | A | B | | | | C | | | C | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.4 | | B | | B | A | B | B | B | | C | | | C | C | | | | | | | | | | | | | | | |



8.3 STECKBRIEFE DER MODELLVERSUCHE

| | |
|-----------------------|------------|
| ANUBA | 106 |
| AUW | 107 |
| DILL | 109 |
| ELKO | 111 |
| FÖRAK | 112 |
| GKL | 114 |
| IBA | 115 |
| INTRALOK | 117 |
| JEENET | 117 |
| KA-TAI | 119 |
| KUS | 120 |
| LEKOBE | 123 |
| LENE | 124 |
| LEO | 126 |
| LOK-TEAM | 127 |
| QLIB | 128 |
| VERONIKA | 129 |
| WISLOK | 130 |



Abkürzungen

| | |
|-----|------------------------|
| BE | Berlin |
| BRB | Brandenburg |
| BW | Baden-Württemberg |
| BY | Bayern |
| HB | Bremen |
| HE | Hessen |
| HH | Hamburg |
| MVP | Mecklenburg-Vorpommern |
| NDS | Niedersachsen |
| NRW | Nordrhein-Westfalen |
| RLP | Rheinland-Pfalz |
| SAC | Sachsen |
| SAH | Sachsen-Anhalt |
| SH | Schleswig-Holstein |
| SL | Saarland |
| TH | Thüringen |

Die Zahlen bezeichnen die Anzahl der Modellversuche in den jeweiligen Bundesländern



ANUBA

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Aufbau und Nutzung von Bildungsnetzwerken zur Entwicklung und Erprobung von Ausbildungsmodulen in IT- und Medienberufen
Verbundmodellversuch

*Länder
NRW
NDS*

Kurzbeschreibung

ANUBA wird von je einer Schule aus den Regierungsbezirken Niedersachsens und Nordrhein-Westfalens (Braunschweig, Hannover, Lüneburg, Weser-Ems, Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln, Münster) mit dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Soest) und dem Niedersächsischen Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (Hildesheim) durchgeführt. ANUBA wird wissenschaftlich begleitet durch den Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln.

ANUBA kombiniert drei Projektbereiche:

1. Als länderspezifischen Projektbereich in Nordrhein-Westfalen die kooperative Ausgestaltung offener Lernfeldcurricula in den Medienberufen.
2. Als länderspezifischen Projektbereich in Niedersachsen die Entwicklung von Zusatzqualifikationen in der Ausbildung der IT-Berufe.
3. Als länderübergreifender Bereich die Qualifizierung von Netzwerkern als Gestalter regionaler Bildungsnetzwerke.

Die Projektbereiche werden miteinander verbunden. So werden die in Niedersachsen entwickelten Module in Nordrhein-Westfalen erprobt.

Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen geht es um lernfelddidaktische Lösungsansätze für die Medienberufe, die von der Schule vor Ort in Kooperation mit verschiedenen Partnern entwickelt werden. Lernfeldcurricula erfordern neue Verfahren zur Nutzung gegebener Gestaltungspotenziale. Lernortkooperation ist hier beispielsweise ein Instrument zur praxisbezogenen Ausgestaltung der Curricula.

Niedersachsen

Bildungsangebote, die ‚oberhalb‘ eines einheitlichen Abschlussniveaus liegen und sich somit an besonders leistungsstarke Auszubildende richten, werden heute als „Zusatzqualifikationen“ bezeichnet. Sie stellen eine wichtige Maßnahme zur Differenzierung der Ausbildung im dualen System dar. Eine kooperative Abstimmung und Entwicklung der Module im Zusammenwirken von Schule und betrieblicher Praxis könnte die Attraktivität der Bildungsangebote erhöhen. Sie könnten aber zugleich auch den Auszubildenden Impulse geben, sich weiterzubilden. Zusatzqualifikationen könnten den beruflichen Einstieg erleichtern und die Identifikation mit dem Beruf festigen.

Länderübergreifender Bereich

Bildungsnetzwerke brauchen wie etwa auch Unternehmensnetzwerke ein professionelles Management. Die Verbesserung des Kooperationsklimas in der Schule ist gleichzeitig ein wichtiger Gesichtspunkt der Schulentwicklung. Genau an diesen Punkten setzt die Qualifizierung zum Netzwerker an. Netzwerker sind Profis in der Gestaltung von Bildungsnetzwerken. Unter dem Einsatz von Telelearning werden Lehrkräfte an Schulen speziell auf diese Aufgabe vorbereitet.



Adressen

Ansprechpartner

Dr. Karl Wilbers
 Institut für Wirtschaftspädagogik
 an der Universität St. Gallen
 Dufourstrasse 40a
 CH-9000 St. Gallen
 Tel.: +41-(0)71-224 21 78
 Fax: +41-(0)71-224 26 19
 Karl.Wilbers@unisg.ch

Wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Martin Twardy
 Lehrstuhl für Wirtschafts- und Sozial-
 pädagogik
 Universität zu Köln
 Herbert-Lewin-Str. 2
 50931 Köln
 Tel.: 0221-470 2506
 Fax: 0221-470 5089
 Twardy@WiSo.Uni-Koeln.De

Durchführende Stelle – NRW

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung
 Ruth Springer, Direktorin
 Paradieser Weg 64
 Postfach 1764
 59494 Soest
 Tel.: 02921-683 1
 Fax: 02921-683 228
 Ruth.Springer@mail.lsw.nrw.de
 Projektleiter: Rudolf Hambusch, Leitender
 Regierungsschuldirektor
 Tel.: 02921-683 221
 Fax: 02921-683 228
 Rudolf.Hambusch@mail.lsw.nrw.de

Durchführende Stelle – NDS

Niedersächsisches Landesinstitut für Schul-
 entwicklung und Bildung (NLI)
 Keßlerstraße 52
 31134 Hildesheim
 Tel.: 05121-1695 0
 Projektleiter: Bernd Strahler, Dezernent
 beim NLI

URL

<http://www.anuba-online.de/>

Laufzeit

01.08.2000 - 31.07.2003

BLK-Nummer

NDS: 5/00
 NRW: 6/00

Förderkennziffer

NDS: K 2025.00
 NRW: K 6108.00

AuW

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Aus- und Weiterbildungspartnerschaften in der beruflichen Bildung

KOMPZET.RP: Berufsbildende Schulen als regionale Kompetenzzentren für Aus- und Weiterbildungspartnerschaften (Teilprojekt Rheinland-Pfalz)

BARI: Berufsbildungszentren als regionale Innovationszentren (Teilprojekt Saarland)

Verbundmodellversuch

Länder
 RLP
 SL



Kurzbeschreibung

KOMPZET.RP (Rheinland-Pfalz)

Wo liegen die Möglichkeiten aber auch die Grenzen, die Aufgaben der beruflichen Bildung, die durch den gesetzlichen Rahmen vorgegeben sind, durch neue Informations-, Qualifizierungs- und Beratungsangebote zur Entwicklung der betrieblichen Humanressourcen in der Region zu ergänzen und qualitativ zu verbessern?

Welche organisatorischen Strukturen sind für diese Zielsetzung zu entwickeln? (Entscheidungsnetzwerke, in denen die Repräsentanten der für die Regionalentwicklung relevanten Institutionen mitwirken)

Welche personellen und institutionellen Rahmenbedingungen sind erforderlich, um die beruflichen Schulen als Einrichtungen zur Verbesserung des innovativen Potenzials in den Regionen nach innen und nach außen fortzuentwickeln?

Welches Dienstleistungs- und Serviceprofil ist für ein solches Kompetenzzentrum in der Region zu erarbeiten?

Mit welchen Pilotprojekten, im Verbund mit der ausbildenden Wirtschaft und den regionalen Bildungsträgern, kann die Verbesserung des innovativen Milieus in den Regionen verstärkt und etabliert werden?

Wichtig ist, dass die jeweils beauftragten Akteure als Agenturen der regionalen, vernetzten, innovativ wirksamen Prozeduren ein gleichermaßen konsensuales Vertrauen der Wirtschaft, der Administration und der diversen Bildungsvertreter dahingehend besitzen, als man ihnen zutraut, durch die Optimierung der beruflichen Bildung die regionale Strukturbildung und Wettbewerbsfähigkeit nachhaltig zu unterstützen und Wachstum, Standortstabilisierung und Beschäftigung zu fördern. Dabei reicht die Bandbreite des Projektes von der konkreten Lernortkooperation über die Entwicklung regionaler, innovativer, kooperativer Planungs- und Steuerungsprozesse bis hin zu kooperativen Professionalisierungsaspekten.

BARI (Saarland)

Zentrales Anliegen des Modellversuchs ist es, berufliche Schulen als Agenturen für die Innovation in der regionalen Berufsbildung fortzuentwickeln, um eine optimale Verbindung von Qualifizierung und Beschäftigung zu erreichen. Ein kaufmännisches und ein technisch-gewerbliches Berufsbildungszentrum sollen Kooperationsbeziehungen zwischen Betrieben, Bildungsträgern, der Arbeitsverwaltung, den kommunalen Behörden und den Vertretungen der Sozialpartner aufbauen. Sie werden damit zu einem Service-Center, das allen an der Berufsbildung Interessierten Informations-, Beratungs- und Qualifizierungsangebote anbietet und Rahmenbedingungen erforscht, die längerfristig ein Kooperationsnetz ermöglichen.

Im Rahmen des Modellversuchs sind folgende Hauptziele vorgesehen:

- Recherche über kompetente Partner für die Berufsbildungszentren in den Bereichen
- Berufsfindung, z. B. Informationsangebot per Internet
- Berufsberatung, z. B. Einrichtung einer „Erlebniswerkstatt“
- Berufsausbildung, z. B. Kooperationen mit Unternehmen und Institutionen
- Berufliche Fort- und Weiterbildung, z. B. über schulnahe Träger
- Aufbau eines Kooperationsnetzes, das aktuell, flexibel, bedarfsgerecht auf die spezifischen Anforderungen der Region reagieren kann
- Entwicklung der Berufsbildungszentren zu professionellen, kundenorientierten, qualitätsbewussten Innovationszentren in der Region
- Maßnahmen zum Transfer der Ergebnisse auf die übrigen Berufsbildungszentren.



Adressen

Ansprechpartner – KOMPZET.RP

Werner Erlewein
 Ministerium für Bildung, Wissenschaft
 und Weiterbildung Rheinland-Pfalz
 Mittlere Bleiche 61
 55116 Mainz
 Tel.: 06131-16 2903
 Fax: 06131-16 17 2903
 werner.erlewein@mbww.rpl.de

Durchführende Stelle – KOMPZET.RP

Berufsbildende Schule Wittlich
 Rudolf-Diesel-Straße 1
 54516 Wittlich
 Tel.: 06571-9778 0
 Fax: 06571-9778 99
 bbs.wittlich@t-online.de

Ansprechpartner und durchführende Stelle – BARI

Helmut Ulmer, Projektleiter
 Landesinstitut für Pädagogik und Medien
 (LPM)
 Beethovenstr. 26
 66125 Saarbrücken
 Tel.: 06897-7908 0
 Fax: 06897-7908 22
 HUlmer@pegasus.lpm.uni-sb.de

URL – RLP

<http://www.kompzet-wil.net/>

URL – SL

<http://www.bari-kbbzsaarlouis.de/>

Wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Rolf Dobischat
 Universität Duisburg
 Lotharstraße 65
 47057 Duisburg
 Tel.: 0203-379 4208
 Fax: 0203-379 4177
 dobischat@uni-duisburg.de

Laufzeit

01.08.2000 - 31.12.2003

BLK-Nummer

RLP: 7/00
 SL: 8/00

Förderkennziffer

RLP: K 0260.00
 SL: K 0332.00

DILL

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Dienstleistung im Lernortverbund
Verbundmodellversuch

Länder
HB
NRW

Kurzbeschreibung

Der gegenwärtige Wandel der Dienstleistungsgesellschaft hat eine Fülle neuer Bedarfe für personen- und reproduktionsorientierte Berufe hervorgebracht. Entwicklungen wie die zunehmende Nachfrage von Privathaushalten nach bezahlter Dienstleistung (auch kurzzeitige Einsätze), Umstrukturierungen in den Großhaushalten (Outsourcing-Prozesse einerseits und Wohngruppenkonzepte andererseits) sowie Veränderungen im ländlichen Raum (Tou-



ismus, Gästebetreuung, Direktvermarktung) erfordern die Entwicklung neuer Qualifizierungs- und Berufsprofile. Für berufsbildende Schulen stellt sich die Aufgabe, veränderte curriculare, methodische, didaktische und inhaltliche Konzepte für die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung modellhaft zu entwickeln und anzubieten, die der fachlichen Differenzierung der Einsatzfelder gerecht werden.

Das Modellprojekt Dienstleistung im Lernortverbund (DILL) greift diese Perspektive auf. Geplant ist ein Lernortverbund für die Ausbildung im Berufsfeld Hauswirtschaft und Ernährung, in dem unterschiedliche personenbezogene Qualifikationen im hauswirtschaftlichen, gastronomischen und agrarischen Bereich ausbildungsförmig vermittelt, in Praxisprojekten (z. B. Übungsfirmen) erprobt und mit neuen Erwerbsmöglichkeiten (z. B. Existenzgründung) verknüpft werden sollen. Das Vorhaben soll sowohl in der dualen als auch in der vollzeitschulischen Berufsausbildung umgesetzt werden.

Für die duale Ausbildung vorgesehen ist eine Differenzierung der betrieblichen Lernorte im Sinne eines neuen Verbundes von Ausbildungsbetrieben (Großhaushalt, ländlicher Ausbildungsbetrieb, Privathaushalt) in Kooperation mit dem Lernort Schule als Steuerungs- und Planungsinstanz.

Für die vollzeitschulische Ausbildung vorgesehen ist die Einrichtung einer an die Schule geknüpften Dienstleistungsagentur, die Verköstigung für öffentliche Einrichtungen (Schule, Jugendfreizeitheim, Kindertagesheim) und mobile Dienstleistungen stadtteilorientiert anbietet. Hier wird die im Modellprojekt „Mobiler Haushaltsservice. Ein innovatives Konzept für die Ausbildung und Beschäftigung von Hauswirtschafter/innen (MOBS)“ entwickelte Kooperation der drei Lernorte (Schule, Beratungs- und Vermittlungsbüro, Übungshaushalte) aufgegriffen und weiterentwickelt.

Das skizzierte Modellvorhaben ist an den im Neuordnungsverfahren für „Hauswirtschafter/in“ neu formulierten Eckpunkten der Ausbildungsverordnung und des Rahmenlehrplans orientiert.

Das Modellvorhaben wird in zwei Bundesländern (Bremen und Nordrhein-Westfalen) mit je spezifischer regionaler Ausrichtung durchgeführt und im Verbund vernetzt.

Bremen

Im Vorhaben DILL sollen in Bremen Konzepte entwickelt und erprobt werden, mit denen:

- Kooperationsbeziehungen im Rahmen der dualen und der vollzeitschulischen Ausbildung zur Hauswirtschafterin als Instrument der Verbesserung der Ausbildungsqualität genutzt und erweitert werden und zum Erwerb von Zusatzqualifikationen dienen, neue Lerninhalte als Folge der Neuordnung des Berufes handlungsorientiert vermittelt werden: Vermarktung von Produkten und Dienstleistungen mit den entsprechenden Qualifikationen/Kompetenzen.
- Befähigung zur Selbständigkeit gefördert wird.
- soziale Qualifikationen als Teil beruflicher Handlungskompetenz im Rahmen personenbezogener Dienstleistungsberufe erworben werden.

Nordrhein-Westfalen

Im Vorhaben werden unter den spezifischen Bedingungen der beteiligten Projektpartner/Länder Möglichkeiten erprobt, Lernortverbünde zu schaffen, die klassische Ausbildungsbetriebe, neue Betriebstypen (insbesondere neue Dienstleistungsunternehmen) und das Berufskolleg als Lernorte zu vernetzen, über eine zentrale Instanz (Leitbetrieb und gemeinsame Ausbilderin) die Umsetzung der neuen Verordnung zu sichern, dabei aber regional orientierte beschäftigungsrelevante Kompetenzprofile zu entwickeln, über diese Ausbildungsaktivitäten vor Ort anstehende Aufgaben und Handlungsbedarfe im Bereich haushaltsnaher Dienstleistungen zu definieren und zu neuen Arbeitsplätzen zu bündeln, über das neue Ausbildungskonzept auch größtmögliche Flexibilität der Absolventinnen zu erreichen und Existenzgründungen zu unterstützen bzw. zu initiieren.

Die regionalen Besonderheiten – insbesondere die Betriebs- und Schulstrukturen und das Verfahren betreffend – werden sowohl die Form der Ausbildungsverbundsysteme als auch den Übergang in Beschäftigungs- und Weiterbildungssysteme beeinflussen bzw. bestimmen. Die Partner im Projektverbund erarbeiten ein Programm mit dem Ziel situationsan-



gemessener Parallelschaltung und Verknüpfung ihrer Aktionen. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse wird insbesondere durch die wissenschaftliche Begleitung verantwortet. Die Übertragung wird über die vielfältige Vernetzung aller Projektpartner im Kontext des Systems hauswirtschaftlicher Berufsbildung angestrebt (Fachausschuss Haushalt und Bildung der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft, Frankfurter Gespräche der Hauswirtschaftlichen Verbände, Bundesarbeitsgemeinschaft Hauswirtschaft, Arbeitsteams Hauswirtschaft beim BLBS und vlbs und BSHB).

Adressen

Ansprechpartner und wissenschaftliche Begleitung

Prof. PD Dr. Marianne Friese
Dorothea Piening
Universität Lüneburg
Fachbereich 1
Scharnhorststr. 1/1
21335 Lüneburg
Tel.: 04131-782631
Fax: 0421-781607
friese@uni-lueneburg.de
piening@uni-lueneburg.de

Durchführende Stelle – HB

Schulzentrum des Sekundarbereichs II
Neustadt
Berufliche Schulen für Hauswirtschaft und
Sozialpädagogik
OStD Heidrun Mielke
Delmestr. 141 B
28199 Bremen
Tel.: 0421-361 18340
Fax: 0421-361 18351

Durchführende Stelle – NRW

Bezirksregierung Detmold
Geschäftsstelle für Modellversuche und
EU-Projekte in der beruflichen Bildung
LRSD Schröder
Waldweg 20
32760 Detmold
Tel.: 05231-714410
Fax: 05231-714417
gfm-brdt-lip@t-online.de

BLK-Nummer

HB: 70/99
NRW: 77/99

Förderkennziffer

HB: K 2800
NRW: K 6107

Laufzeit

01.10.1999 – 31.12.2002

ELKo

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Entfaltung und Erprobung von Stärken der Lernorte durch Kooperation – zukunftsweisende Chancen in didaktischer, qualifikatorischer und ökonomischer Sicht

Zwillingsmodellversuch und Verbundmodellversuch

*Länder
NDS
HB*

Kurzbeschreibung

Ziel des Modellversuchs ist es, sowohl die Lernortkooperation zwischen den Lernorten Schule und überbetriebliche Bildungsstätte zu verbessern, als auch einen Beitrag zur Organisationsentwicklung der Lernorte und zur Abstimmung der Ausbildungsinhalte zu liefern sowie Orte der Beratung und Begegnung zu schaffen.

Ausgangspunkt ist hierbei der Arbeits- bzw. Dienstleistungsprozess. Reale Arbeitsaufgaben werden im Hinblick auf ihre abgestimmte oder auch gemeinsame Durchführbarkeit an den jeweiligen Lernorten untersucht, auch im Hinblick auf den Erwerb von weiteren Kompetenzen, z. B. in der Zusammenarbeit mit anderen Gewerken.

Von dem Modell der Zusammenarbeit der Lernorte wird ein Effektivitätszuwachs in mehrfacher Hinsicht erwartet; nicht nur didaktisch, sondern auch ökonomisch (gemeinsame



Nutzung von Ausstattung, Räumlichkeiten usw.) und qualifikatorisch (Weiterbildung von Personal, Effizienzsteigerung in der Ausbildung).

Das gesamte Vorhaben gliedert sich in einen schulischen und einen betrieblichen Modellversuch (Zwillingmodellversuch) an zwei Standorten (Stade und Bremerhaven) in zwei Branchen (SHK- und Parkettlegerhandwerk) mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen. In Bremerhaven sind überbetriebliche Bildungsstätte und Berufsschule räumlich getrennt, in Stade sind beide Institutionen in einem Gebäude untergebracht. Dieser breit angelegte Ansatz, zwei Berufsgruppen und unterschiedliche räumliche Situationen, bietet den Vorteil, nach Ausarbeitung, Erprobung und Umsetzung jeweiliger entsprechender Konzepte, der größtmöglichen Übertragbarkeit auf andere Standorte und Berufsgruppen.

Im Rahmen des Modellversuchs sollen die Voraussetzungen und Bedingungen für die Umsetzung neuer Lernkonzepte entwickelt und erprobt werden, indem die bestehende und derzeitig vorherrschende Trennung der Lernorte Berufsschule und überbetriebliche Bildungsstätte überwunden und die Stärken der einzelnen Institutionen gewinnbringend eingebracht werden.

Für die bereits in der Industrie erfolgreich eingesetzten innovativen Produktionskonzepte wie Lean Management, Qualitätsmanagement, KVP, Quality Awards etc., sollen hierbei für den Bereich der beruflichen Bildung analoge Strukturen entwickelt und umgesetzt werden, die für den Erfolg moderner Lernkonzepte die Voraussetzung und Grundlage bilden. Die Schaffung einer entsprechenden „Unternehmenskultur“ für Lernorte trägt zu einer Ganzheitlichkeit der beruflichen Bildung bei allen beteiligten Personen bei.

Unter bildungspolitischen und bildungsökonomischen Aspekten ist ein Beitrag zur Verstärkung der Aktivitäten in der überbetrieblichen Ausbildung zu erwarten.

Adressen

Ansprechpartner und wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Manfred Hoppe
Forschungsgruppe Praxisnahe
Berufsbildung
Universität Bremen
Wilhelm-Herbst-Str. 7
28359 Bremen
Fon: 0421-218 4623
Fax: 0421-218 4624
fpbhoppe@uni-bremen.de

Durchführende Stelle – NDS

Berufsbildende Schulen I Stade
Glückstädter Straße 15
21682 Stade
Fon: 04141-492 100
Fax: 04141-492 125
Projektleiter: Karl Remmert

Durchführende Stelle – HB

Gewerbliche Lehranstalten
Georg-Büchner-Straße 5
27574 Bremerhaven
Fon: 0471-590 4001
Fax: 0471-590 2456

BLK-Nummer

72/00

Förderkennziffer

K 2828

Laufzeit

01.10.2000 - 30.09.2003

FöraK

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Projekt zur Förderung arbeitsprozessbezogener Kompetenzvermittlung zwischen den Lernorten Berufsschule und Ausbildungsbetrieb

Einzelmodellversuch

*Land
HH*



Kurzbeschreibung

Der Modellversuch FöraK greift mit seinem didaktischen Konzept die Ziele und Gestaltungsmomente der aktuellen Neuorientierung in der dualen Berufsausbildung auf, indem mit Hilfe von arbeitsprozessorientierten und lernortübergreifenden Lernsituationen arbeitsprozessbezogene Kompetenzen gefördert werden. Zu diesem Zweck werden der Berufsschulunterricht und die betriebliche Ausbildung von Industriemechaniker/-innen anhand von konkreten Projektaufgaben kooperativ geplant, durchgeführt und evaluiert. Darüber hinaus werden in diese Ausbildungsprojekte auch Berufsfachschulklassen mit Technischen Zeichner/-innen einbezogen. Der innovative Gehalt des Modellversuchs beschränkt sich demnach nicht allein auf eine Verbesserung der Kooperation und Abstimmung betrieblicher und berufsschulischer Ausbildungsanteile im Dualen System, sondern liegt auch in der Verknüpfung einer dualen Teilzeitschulform mit einer vollzeitschulischen Berufsausbildung.

Innerhalb der dreijährigen Laufzeit des Modellversuchs wurden mehrere Typen von Aufträgen erprobt. Im ersten Durchgang des Modellversuchs wurde von den Schüler/-innen in Gruppen ein komplexes Fertigungssystem konzipiert, gefertigt, zu Modulen zusammengesetzt sowie in eine Gesamtanlage integriert, in Betrieb genommen und dokumentiert. Im zweiten Durchgang wurde dieses System im Sinne eines Instandsetzungs- und Inbetriebnahme-Auftrages überarbeitet und wieder in Betrieb genommen. Die Planung, Fertigung und Inbetriebnahme je einer Anlage zur Aufbereitung von Kühlschmierstoffen für die Werkstätten von Schule und Ausbildungsbetrieb war der Arbeitsauftrag im dritten Durchgang des Projektes.

Im Zusammenhang dieser Lern- und Arbeitssituationen bildet die (Selbst-)Reflexion und Förderung der Sozial- und Methodenkompetenzen der Schüler/-innen einen weiteren Schwerpunkt des Vorhabens, welcher durch ein umfangreiches Konzept zur Selbst- und Fremdbewertung getragen wurde.

Der Modellversuch zeigt Wege auf, wie trotz der heterogenen Handlungssysteme in den gewerblich-technischen Berufen und der wissenschaftsorientierten Lehrpläne arbeitsprozessorientierte Lernsituationen zu gestalten sind. Diese Lernsituationen sind Grundlage für eine ganzheitliche Förderung der beruflichen Handlungskompetenz und bieten zudem eine Basis für die intensivere Zusammenarbeit der dualen Partner. Die Kooperation beinhaltet dabei sowohl die Abstimmung der Gestaltung von Bildungsgängen, als auch Austausch und gegenseitige Unterstützung von Schule und Betrieb, um sich in den Dimensionen Technik und Arbeit auf dem Stand der Entwicklung zu halten. Die umfangreichen Erfahrungen der Lehr-Lerngestaltung sowie der für die Durchführung unerlässlichen Schulentwicklungsmaßnahmen (wie z. B. Teamentwicklung, Konstituierung von lernortübergreifenden Arbeitskreisen und Qualitätsentwicklung und -sicherung) sind eine gute Basis für die Einführung der lernfeldorientierten Rahmenlehrpläne, die im Rahmen der aktuellen Neuordnung des Berufsfeldes Metalltechnik ab August 2004 zu erwarten sind.



Adressen

Ansprechpartner

StR Roland Stammer
 Staatliche Gewerbeschule Metalltechnik
 mit Technischem Gymnasium – G17
 Dratelnstraße 24
 21109 Hamburg
 Fon: +49-(0)40-42879-0
 roland.stammer@t-online.de

Wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Thomas Vollmer
 Universität Hamburg – FB Erziehungs-
 wissenschaft
 Institut für Berufs- und Wirtschafts-
 pädagogik
 Sedanstraße 19
 20146 Hamburg
 Tel.: 040-428 38 3740
 Fax: 040-428 38 6787
 vollmer@ibw.uni-hamburg.de

Durchführende Stelle

Staatliche Gewerbeschule Metalltechnik
 mit Technischem Gymnasium - G17
 OStD Wulf Siebel
 Dratelnstraße 24
 21109 Hamburg
 Fon: 040-428 79 01
 Fax: 040-428 79 301
 wulf.siebel@bbs-hamburg.de
 postmaster@g17.hh.schule.de
 Projektleiter: OStR Manfred Jiritschka
 manfred.jiritschka@arcor.de
 Projektleiter: StR Roland Stammer
 Roland.Stammer@t-online.de

URL

www.ibw.uni-hamburg.de/foerak

Laufzeit

01.08.2000 - 31.10.2003

BLK-Nummer

4/00

Förderkennziffer

K 0959

| |
|------------|
| GKL |
|------------|

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Gewerkeübergreifende Kundenaufträge als Gegenstand der Lernortkooperation
 zwischen Berufsschule und überbetrieblicher Ausbildungsstätte
Einzelmodellversuch

Land
BW

Kurzbeschreibung

Traditionelle Kooperationsbestrebungen in der beruflichen Bildung gehen i. d. R. davon aus, dass über die jeweils einer Einrichtung zugesprochenen Aufgaben und Kompetenzen im Interesse einer Gesamtausbildung eine Zusammenführung (im Sinne einer additiven Vorgehensweise) möglich ist. In dem geplanten Modellversuch wird im Gegensatz hierzu auf inhaltliche Arbeitsbezüge, d. h. auf im Arbeits- bzw. Dienstleistungsprozess sich manifestierende Inhalte fokussiert, die für die beteiligten Gewerke bedeutsam sind. Zentraler Anknüpfungspunkt für eine inhaltliche Ausgestaltung der Lernortkooperation sind dabei gewerkeübergreifende Kundenaufträge als didaktisch-methodische Klammer zwischen den Lernorten. Ein solches Kooperationskonzept legt zugrunde, dass berufliche Handlungskompetenz nicht mehr nur singular auf den unmittelbaren Beruf selbst zu erweitern ist, sondern bereits frühzeitig – gerade im Hinblick auf die umfassende Dienstleistungskompetenz – durch Zusammenarbeit mit anderen Gewerken erfolgen muss (hier Elektro- und Sanitär-, Heizungs- und Klima [SHK-] Handwerk). Vor diesem Hintergrund werden in Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und überbetrieblicher Ausbildungsstätte sowohl unter integrativen, inhaltlichen als auch unter arbeitsprozessorientierten Gesichtspunkten gewerkeübergreifende Ausbildungsangebote entwickelt und erprobt. Hierzu bedarf es auch



einer Durchlässigkeit der Organisationsstrukturen der Lernorte zu deren gegenseitiger Durchdringung, die die realen Arbeitsaufgaben, die Bearbeitungskompetenz und das Lernen als „Ernstsituation“ tatsächlich ermöglichen.

Der Modellversuch versteht sich vor allem als ein Beitrag, die bislang i. d. R. vorhandene Trennung von Theorie und Praxis an den einzelnen Lernorten dergestalt zu überwinden, dass Kooperation jeweils spezifische, aber ganzheitliche Lernprozesse sowohl in Schule, Betrieb und überbetrieblicher Ausbildung ermöglicht. Von besonderer Bedeutung für das Vorhaben ist dabei die inhaltlich enge Verzahnung mit dem parallel laufenden Wirtschaftsmodellversuch im etz-Stuttgart „Selbstlernen im Kundenauftrag – Gewerkeübergreifende Zusatzqualifikation für die Aus-, Fort- und Weiterbildung im SHK- und ET-Handwerk“ SLK (FKZ: D 2527.00 + B).

Adressen

Ansprechpartner

Manfred Härterich
Robert-Mayer-Schule Stuttgart
Weimarstr. 26
70176 Stuttgart
Fon: 0711-2167-344
Fax: 0711-2167-197
MJHaerterich@t-online.de

Durchführende Stelle

Werner-Siemens-Schule Stuttgart
Herr OStD Sallinger
Heilbronner Str. 153
70191 Stuttgart
Fon: 0711-225 78 0
Fax: 0711-225 78 20
Projektleiterin: StD Monika Burgmaier

Wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Manfred Hoppe
Michael Sander
Universität Bremen
Forschungsgruppe Praxisnahe Berufsbildung (FPB)
Wilhelm-Herbst-Str. 7
28359 Bremen
Fon: 0421-218 4623
Fax: 0421-218 4624
fpbhoppe@uni-bremen.de

Robert-Mayer-Schule Stuttgart
Herr OStD Hummel
Weimarstr. 26
70176 Stuttgart
Fon: 0711-216 73 44
Fax: 0711-216 719 7
Projektleiter: StD Manfred Härterich

Laufzeit

01.10.1999 - 30.09.2002

BLK-Nummer

65/99

Förderkennziffer

K 2533



Vollständiger Titel des Modellversuchs

Integration betrieblicher Arbeitserfahrungen in vollzeitschulische Assistentenausbildungsgänge im Rahmen kooperativ gestalteter Praxisprojekte
Einzelmodellversuch

Land
HB

Kurzbeschreibung

Für vollzeitschulische Ausbildungsgänge stellt sich im Rahmen einer handlungsorientierten Didaktik das Problem, Theorie- und Praxisanteile so miteinander zu verzahnen, dass handlungs- und transferorientierte Lernprozesse effektiv gestaltet werden. Ein wichtiger Beitrag zur Lösung dieses Problems ist die verstärkte Einbeziehung von Praxiserfahrungen, die in Kooperation mit Betrieben realisiert werden. Der Modellversuch „Integration be-



trieblicher Arbeitserfahrungen in vollzeitschulische Assistentenausbildungsgänge im Rahmen kooperativ gestalteter Praxisprojekte – IBA“ hat dafür Modelle erprobt und neu entwickelt. Die Modelle lassen sich in zwei Gruppen einteilen:

- betriebliche Praxiserfahrungen: mehrwöchige Praktikumsphasen in Betrieben bzw. öffentlichen Einrichtungen, Betriebserkundungen;
- kooperative Praxiserfahrungen im schulischen Kontext: Auftragsübernahmen (abgegrenzte Arbeitsaufträge aus Betrieben, direkte Kundenaufträge), Simulation betrieblicher Arbeitsabläufe in der Schule (Übungsfirma, Lernbüro, Laborpraktikum), Schülerfirma (Herstellen und die Vermarktung von Produkten).

Die Arbeiten erfolgten in den beiden Schulzentren des Sekundarbereichs II Utbremen und Alwin-Lonke-Straße unter wissenschaftlicher Begleitung durch die Universität Bremen mit acht Assistentenausbildungsgängen (z. B. Gestaltungstechnik, Wirtschaft, Chemie).

Praxiserfahrungsphasen im schulischen Kontext, die in enger Zusammenarbeit mit Lernort-Kooperationspartnern gestaltet werden (Auftragsvergabe und -abnahme) haben sich in den beteiligten Assistentenausbildungsgängen neben Praktika in Betrieben als sehr probates Modell zur qualitativen Verbesserung der Ausbildung und zur Stärkung von Praxisbezügen erwiesen. Betriebspraktika und Auftragsübernahmen haben jeweils spezifische Vorteile: Bei Betriebspraktika erfahren die Assistent/innen betriebliche Arbeitsabläufe, Arbeitsbedingungen und personale Beziehungen in der Arbeitswelt unmittelbar. Bei Auftragsübernahmen unter aktiver Beteiligung externer Lernortkooperationspartner kann die Weiterentwicklung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten besser in das schulische Gesamtcurriculum eingebunden werden, bei gleichzeitiger Herausbildung eines „Erstcharakters“ der Praxiserfahrung. Für die Stärkung der Praxiserfahrungen in der Assistentenausbildung sollten beide Modelle gleichberechtigt und sich gegenseitig ergänzend herangezogen werden.

Adressen

Ansprechpartner

StD Henry Wittenberg
Schulzentrum des Sekundarbereiches II
Utbremen
Meta-Sattler-Str. 33
28217 Bremen
Fon: 0421-361 5642
Fax: 0421-361 16019
wittenberg@szut.uni-bremen.de

Wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. rer. nat. Horst Schecker
Institut für Didaktik der Physik
Universität Bremen
Fachbereich 1 - Physik und Elektrotechnik
Bibliothekstraße
28334 Bremen
Fon.: 0421 218 2964
Fax.: 0421 218 4015
schecker@physik.uni-bremen.de

Durchführende Stelle

Schulzentrum des Sekundarbereichs II
(an der Alwin-Lonke-Straße)
OStD Dietmar Rettkowski
Alwin-Lonke-Straße 71
28719 Bremen
Projektleiter: StD Michael Dettmann

Schulzentrum des Sekundarbereichs II
(Utbremen)
OStD Tammo Hinrichs
Meta-Sattler-Straße 33
28217 Bremen
Projektleiter: StR Henry Wittenberg

URL

<http://didaktik.physik.uni-bremen.de/iba/>

Laufzeit

01.02.2001 - 31.01.2004

BLK-Nummer

63/00

Förderkennziffer

K 2808



INTRALOK

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Innovationstransfer in der Lernortkooperation – Bedingungen für die Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperation
Einzelmodellversuch

Land
 BW

Kurzbeschreibung

Mit dem Modellversuch sollen an der Hubert-Sternberg-Schule in Wiesloch institutionelle und personelle Bedingungen zur Vertiefung und Verstetigung der Lernortkooperationen zwischen Berufsschulen, Unternehmen und weiteren an der Ausbildung beteiligten Institutionen analysiert und weiter entwickelt werden. Des Weiteren wird eine ständige Lernortkooperationsstelle eingerichtet. In drei unterschiedlichen Berufsfeldern werden innovative Konzepte in der Lernortkooperation entwickelt und erprobt:

- im Kfz-Handwerk,
- in der Industriemechaniker-Ausbildung
- und in der Ausbildung in IT-Berufen.

Adressen

Ansprechpartner und wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Günter Pätzold
 Lehrstuhl für Berufspädagogik
 Universität Dortmund
 Fachbereich 12
 Emil-Figge-Str. 50
 44221 Dortmund
 Fon: 0231-755 6229
 Fax: 0231-755 5354

Durchführende Stelle

Hubert-Sternberg-Schule, Gewerbeschule
 Gerbersruhstr. 56
 69168 Wiesloch
 Fon: 06222-572 500
 Fax: 06222-572 501
 Projektleiter:
 StD Klaus Hofstätter,
 StD Dorit Ohnesorge
 hubert.sternberg@hss.hd.bw.schule.de

Laufzeit

01.05.2000 - 31.04.2003

URL

<http://www.fb12.uni-dortmund.de/iaeb/berufspaedagogik/forschung/INTRALOK.htm>

BLK-Nummer

2/00

Förderkennziffer

K 2535

JeeNET

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Entwicklung und Erprobung von Methoden und Konzepten für die Vermittlung von E-Commerce und Entrepreneur Kompetenzen in der kaufmännischen Berufsausbildung
Zwillingsmodellversuch

Land
 HH



Kurzbeschreibung

Die erfolgreiche Abwicklung von Geschäftsprozessen im Rahmen der Globalisierung verlangt von allen Beteiligten nicht nur die kompetente Beherrschung der Technik elektronischer Medien, sondern eine darüber hinausgehende E-Commerce Kompetenz, die als Schlüsselqualifikation Medienkompetenz mit Fähigkeiten zur Orientierung, zum Selbstmanagement sowie zur Kooperations- und Konfliktfähigkeit (= Entrepreneur Kompetenzen) vereinigt. Die Vermittlung von E-Commerce Kompetenz fordert eine grundlegende Weiterentwicklung der Bildungsziele sowie Lehr- und Lernmethoden in der Aus- und Weiterbildung.

Wesentlicher Inhalt des vorliegenden Modellprojekts ist die Entwicklung und Erprobung von Methoden und Konzepten zur Vermittlung von E-Commerce Kompetenz. In Abkehr von der tradierten Lehrer-Schüler Rolle stehen Lernformen wie das selbstgesteuerte Lernen und Teamlernen im Vordergrund. Erprobt werden sollen selbstgesteuerte mehrstufige Real-Lernarrangements mit den Komponenten Gründung eines E-Commerce-Unternehmens, reale Auftragsabwicklung und Coaching. Diese Real-Lernarrangements sollen während des Modellversuchs in der Form weiterentwickelt werden, dass sie für die Problemfelder

- Entwicklung von E-Commerce-Kompetenzen sowie Entwicklung eines entsprechenden Kompetenzprofils,
- Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, insbesondere in den Bereichen Projektmanagement und Teamarbeit in virtuellen Arbeitsgruppen sowie
- Entwicklung von Grundlagen des Wissensmanagements

konkrete Lösungsansätze für die Aus- und Weiterbildung hervorbringen, deren Elemente in bestehende Lehrpläne beruflicher Erstausbildung integrierbar, aber auch als Bausteine für die schulische oder betriebliche Weiterbildung einsetzbar sind.

Die Vermittlung von Fähigkeiten im Bereich des elektronischen Handels soll in enger Kooperation der Partner im dualen System erfolgen, so dass durch das Zusammenführen der Kernkompetenzen von Wirtschaft und Schule für den Auszubildenden ein optimaler Nutzen erzielt werden kann. Durch die über die Rahmenbedingungen induzierte Tätigkeit der beteiligten Auszubildenden wird eine enge Kooperation mit Betrieben und Institutionen des Wirtschaftslebens integraler Bestandteil des Lernprozesses.

Ein Feedback über den Grad von E-Commerce Kompetenz wird für Schüler und Auszubildende nachhaltig erfahrbar, wenn sie diese für die Abwicklung von Realprojekten am Markt einsetzen. Dazu werden an den Schulstandorten Juniorenfirmen eingerichtet, die von Schülern und Auszubildenden gegründet und in hierarchiearmer Projektstruktur eigenverantwortlich organisiert und geleitet werden. Die Zusammenarbeit der verschiedenen Juniorenfirmen wird durch eine virtuelle Arbeitsplattform realisiert. Durch die verantwortungsbewusste Führung einer Juniorenfirma soll unternehmerisches Denken und Handeln entwickelt werden. Die Arbeit in virtuellen Arbeitsgruppen und als „Freiberufler“ soll die veränderten Arbeitsbedingungen einer Informations- und Dienstleistungsgesellschaft erfahrbar machen.

Weitere Informationen zur Gründung, Führung und Weiterentwicklung von Juniorenfirmen finden sich auch im Praxishandbuch Juniorenfirma, das Ergebnisse und Erfahrungen des Modellversuchs in Form eines Handbuchs für Lehrende und Auszubildende in Schule und Betrieb, in Aus- und Weiterbildung praxisnah vermittelt. Dieses Handbuch erscheint im Frühjahr 2004 im Verlag Bildung und Wissen (www.BWVerlag.de).



Adressen

Ansprechpartner

Frank Elster
 Universität der Bundeswehr Hamburg
 Fachbereich Pädagogik
 Postfach 700 822
 22039 Hamburg
 Fon: 040-6541-2797
 Fax: 040-6541-2828
 frank.elster@unibw-hamburg.de

Durchführende Stellen

Staatliche Handelsschule mit Wirtschafts-
 gymnasium
 Wendenstraße 166
 20537 Hamburg
 Fon: 040-428 97 620
 Fax: 040-428 97 644
 Projektleiter: Wolfgang Fiedler
 fiedler-reinbek@t-online.de

Wissenschaftliche Begleitung

Gerhard M. Zimmer
 Universität der Bundeswehr Hamburg
 Fachbereich Pädagogik
 Postfach 700 822
 22039 Hamburg
 Fon: 040-65412828
 Fax: 040-65412828
 gmzimmer@unibw-hamburg.de

Schule für Wirtschaft und
 Kommunikation Schlankreye
 Schlankreye 1
 20144 Hamburg
 Fon: 040-42 88 23-0
 Fax: 040-42 88 23-17

URL

<http://www.jeenet.de/>

Laufzeit

01.10.2000 - 30.09.2003

BLK-Nummer

67/00

Förderkennziffer

K 0961

KA-TAI

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Kooperative Ausbildung zum Technischen Assistenten Informatik
Einzelmodellversuch

Land
HH

Kurzbeschreibung

In der deutschen IT- und Multimedia-Metropole Hamburg gibt es einen exponentiell wachsenden Ausbildungsbedarf, der mit dualen Ausbildungsplätzen nicht gedeckt werden kann. Die Ausbildung zum Technischen Assistenten für Informatik (TAI) kompensiert dieses Defizit. In der Vergangenheit zeigte sich aber eine mangelhafte Anbindung an die berufliche Praxis, was sich in geringen Übergangszahlen der Absolventen in das Berufssystem ausgedrückt hat. Mit dem Modellversuch soll die Praxisanbindung durch zwei Maßnahmen gesteigert werden:

- Der schulische Unterricht wird nach dem Lernfeldkonzept organisiert. Es werden sechs berufstypische Themenbereiche definiert, zu denen jeweils zwei bis drei Lernfelder entwickelt werden.
- Zu jedem Themenbereich wird ein dreiwöchiges betriebliches Praktikum organisiert. Die betrieblichen und schulischen Phasen sind inhaltlich und organisatorisch eng aufeinander abgestimmt.

Mit dieser neu strukturierten Ausbildung sollen verschiedene Ergebnisse erzielt werden:

- Der Berufsbezug der Ausbildung zum TAI wird verbessert (Förderung beruflicher Handlungskompetenz)
- Module und Praktika werden kooperativ gestaltet (Qualitätssicherung)



Die Schwelle zum Übergang in das Beschäftigungssystem wird gesenkt
 Die Praktikumsbetreuung hat für die Lehrer den Effekt einer Weiterbildung
 Durch die Praktika wird der Bekanntheitsgrad der TAI-Ausbildung gesteigert

Adressen

Ansprechpartner

Dietmar Richter
 Staatliche Gewerbeschule Informations-
 und Elektrotechnik, Chemie und Automa-
 tisierungstechnik
 Dratelnstr. 26
 21109 Hamburg
 Fon: 040-428 79 413
 Fax: 040-428 79 450
 Dietmar.richter@g18.de

Durchführende Stelle

Behörde für Schule, Jugend und Berufs-
 bildung
 Hamburger Straße 31
 22060 Hamburg
 Fon: 040-248 63 2224
 Fax: 040-248 63 4033
 helmut.koehler@bsjb.hamburg.de

Wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Sönke Knutzen
 Technische Universität Hamburg-Harburg
 Denickestr. 22
 21073 Hamburg
 Fon: 040-42878 3717
 Fax: 040-42878 4064
 S.Knutzen@tu-harburg.de

Laufzeit

01.10.2000 - 31.09.2003

BLK-Nummer

68/00

Förderkennziffer

K 0962

KuS

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit in der Berufsbil-
 dung

Verbundmodellversuch

Länder

HE

NRW

SH

HH

Kurzbeschreibung

Kompetentes berufliches Handeln ist seit jeher Ziel einer jeden Berufsausbildung und Gegenstand berufs- und betriebspädagogischer Forschung und Entwicklung. Die berufliche Bildung soll den Menschen auf berufliche und gesellschaftliche Aufgaben vorbereiten und seine individuelle Entfaltung zu einer mündigen, autonomen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit fördern. Dazu gehören unter anderem auch die Fähigkeit und die Bereitschaft, auf Veränderungen des Arbeitsmarktes kompetent und sachgerecht zu reagieren. In Zeiten abnehmender Beschäftigung sollte die Bereitschaft, selbständig unternehmerisch tätig zu sein, bereits in der beruflichen Erstausbildung wesentlich gefördert werden. Diese Fähigkeit und Bereitschaft bedarf nicht allein der Aneignung einschlägigen wirtschaftlichen



Sachwissens, sondern vor allem auch der Entwicklung einer Berufs- und Arbeitskultur, die unternehmerisches Denken und Handeln anregt und stützt.

Eine Erweiterung des Leitziels „Entwicklung von Handlungskompetenz“ unter der Perspektive „beruflicher und unternehmerischer Selbständigkeit“ sowie die Entwicklung und Erprobung didaktisch-methodischer Konzepte und Organisationsformen für die Realisierung dieses Ziels sind deshalb unverzichtbar.

Innovativer Gehalt:

In der betrieblichen Berufsausbildung ist Selbständigkeit kein Bestandteil des Leitbildes für die zukünftigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer – auch die Berufsschule hat die Orientierung auf abhängige Beschäftigung verinnerlicht. Doch es ist gerade in Dienstleistungsberufen unumstritten, dass dem Denken und Handeln als potenzieller Unternehmer schon in der Erstausbildung wesentlich mehr Bedeutung zukommen muss. Eine Vorbereitung auf unternehmerische Selbständigkeit findet im System der Berufsbildung traditionell in den Meisterschulen und auch in den Fachschulen statt. Hinzu kommen Angebote zu Gründerseminaren bei anderen Bildungsträgern. Das Konzept des Modellversuchs unterstützt und bereichert diese Angebote durch die Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit.

Die Anbahnung unternehmerischer Selbständigkeit beginnt bereits in der Ausbildung und wird durch die Berufsschule angeregt und didaktisch-methodisch unterstützt. Hierzu werden in den beteiligten Ländern Inhaltsbausteine, Organisationsformen und Netzwerke sowie Lehr-Lern-Arrangements entwickelt, erprobt und dokumentiert.

Die Idee, unternehmerisch selbständig zu werden, ist vorrangig an Denkweisen, Einstellungen und Werthaltungen geknüpft, deren Entwicklung die gesamte berufliche Ausbildung durchziehen sollte. Demgegenüber nachrangig im Sinne notwendiger Ergänzung ist das Ziel, fachliche Kenntnisse über wirtschaftliche Bedingungen der Selbständigkeit zu vermitteln. Grundsätzlich ist die Grundlegung einer Selbständigkeits-Kultur in die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zu integrieren. Dieses Ziel soll in den Modellversuchen der beteiligten Länder durch unterschiedliche Konzepte konkretisiert werden.

Die Integration der Perspektive unternehmerischer Selbständigkeit in die Berufsschule verspricht für die gesamte Berufsausbildung innovative Impulse: Wenn die Berufsschule ihre Schülerinnen und Schüler zum Handeln und Denken aus der Perspektive eines selbständigen Unternehmers anleitet, so würde dies auch deren Kompetenz in abhängigen Beschäftigungen erhöhen, denn die von den Unternehmen zunehmend eingeforderte berufliche Handlungskompetenz umfasst schließlich gerade auch das Mitdenken und Mitgestalten im Wertschöpfungsprozess.

Nordrhein-Westfalen

Im Rahmen der im Modellversuchsverbund insgesamt gesetzten Impulse für Innovationen sind im Modellversuch Nordrhein-Westfalen folgende Schwerpunkte geplant:

- Entwicklung und Erprobung organisatorischer, curricularer und didaktisch-methodischer Konzepte zur Förderung und Entwicklung der Grundlegung einer Kultur unternehmerischer Selbständigkeit für junge Menschen in besonders bevorzugten Ausbildungsberufen der dualen Berufsausbildung mit hohem Anteil an weiblichen Auszubildenden. Im Modellversuch wird dabei auf Erfahrungen aus den abgeschlossenen Pilotprojekten im Rahmen der Gründungsoffensive „GO!-NRW“ aufgebaut.
- Entwicklung und Erprobung von Lehr-Lern-Arrangements zur gezielten Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns in einer Dienstleistungsgesellschaft. Die Konkretisierung erfolgt in zwei Berufskollegs in Bildungsgängen der fünf Ausbildungsberufe: Bürokaufmann/Bürokauffrau, Friseurin/Friseur, Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel, Arzthelfer/Arzthelferin und Zahnarzthelfer/Zahnarzthelferin.

Hessen

Im Rahmen der im Modellversuchsverbund insgesamt gesetzten Impulse für Innovationen sind im Modellversuch Hessen folgende Schwerpunkte geplant:



- Entwicklung und Erprobung schuleigener Curricula zum Thema ‚Kultur unternehmerischer Selbständigkeit‘.
- Entwicklung und Umsetzung von Projekten unternehmerischer Selbständigkeit in den Schulen.
- Ausarbeitung und Umsetzung eines Fortbildungskonzeptes für Lehrerinnen und Lehrer.
- Kooperation mit Partnern in der Wirtschaft, Existenzgründern, Fort- und Weiterbildungsträgern, Gründerzentren und zwischen berufs- und schulübergreifenden Lerngruppen sowie zwischen allgemein bildenden und beruflichen Schulen.

Schleswig-Holstein

Im Rahmen der im Modellversuchsverbund insgesamt gesetzten innovativen Impulse sind im Modellversuch Schleswig-Holstein folgende Schwerpunkte geplant:

- Entwicklung und Erprobung organisatorischer, curricularer und didaktisch-methodischer Konzepte auf der Grundlage einer Ablaufstruktur unternehmerischen Handelns. Hierbei wird auf Erfahrungen aus dem abgeschlossenen BLK-Modellversuch „Qualitätsmanagement und berufliche Bildung“ aufgebaut.
- Entwicklung und Erprobung von Lehr-Lern-Arrangements zur gezielten Förderung von Kundenorientierung und Kommunikationskompetenz, einschließlich der Integration von Fremdsprachen für moderne Dienstleistungsunternehmen der IT- und Medienberufe.
- Aufbau von Netzwerken und Partnerschaften, um eine Kultur unternehmerischer Selbständigkeit schon in der Berufsausbildung unterstützend zu fördern.
- Transfer der gewonnenen Erkenntnisse in die Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer und in die berufliche Weiterbildung.

Hamburg

Im Rahmen der angegebenen Zielsetzungen des Modellversuchsverbundes werden mit dem Programmelement Hamburg insbesondere die Ziele

- dauerhafte Integration der Praxis in die Ausbildung und
- Schaffung institutioneller Rahmenbedingungen für eine Kultur unternehmerischen Denkens und Handelns

in den Mittelpunkt gestellt.

Es wird ein Netzwerk aufgebaut für die wirtschaftliche bzw. unternehmerische Beratung gewerblicher Realprojekte an beruflichen Schulen in Hamburg durch Schülerinnen und Schüler der Berufsschulen für Industriekaufleute und für Kaufleute im Groß- und Außenhandel.



Adressen

Ansprechpartner – NRW

Friedrich-Wilhelm Horst
 Bezirksregierung Münster
 Windthorststr. 66
 48128 Münster
 Fon: 0251-411 4515
 friedhelm.horst@bezreg-muenster.nrw.de

Durchführende Stelle – NRW

Bezirksregierung Münster
 Geschäftsstelle für Modellversuche
 Windthorststraße 66
 48128 Münster
 Fon: 0251-411 4515
 Fax: 0251-411 4477
 Projektleiter: LRSchD Horst

Wissenschaftliche Begleitung und Ansprechpartner

Prof. PD Dr. Reinhard Bader
 Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
 Institut für Berufs- und Betriebspädagogik
 Universitätsplatz 2
 39106 Magdeburg
 Fon: 0391-6716525
 Fax: 0391-6711156

Durchführende Stelle – HE

Arbeitsstelle Berufliche Bildung
 Pädagogisches Institut Wiesbaden
 im Hessischen Landesinstitut für
 Pädagogik (HeLP)
 StD Heinz-Paul Beek
 Walter-Hallstein-Str. 3
 65197 Wiesbaden
 Fon: 0611-88 03 115
 Fax: 0611-88 03 350

Laufzeit

01.04.2000 - 31.03.2003

Durchführende Stelle – SH

Landesinstitut Schleswig-Holstein für
 Praxis und Theorie der Schule (IPTS)
 Direktor Dr. Hans Dohm
 Schreiberweg 5
 24119 Kronshagen
 Fon: 0431-54 03 260
 Fax: 0431-54 03 264
 Projektleiter: StD Reinhard Schulz

BLK-Nummer

HE: 11/00
 NRW: 12/00
 SH: 13/00
 HH: 66/00

Durchführende Stelle – HH

Staatliche Handelsschule mit Wirtschafts-
 gymnasium Schlankreye
 OStD Johann Möller-Soenke
 Schlankreye 1
 20144 Hamburg
 Fon: 040-42 88 23-0
 Fax: 040-42 88 23-17
 Projektleiter: Jan Baier

Förderkennziffer

HE: K 4026
 NRW: K 6109
 SH: K 0436
 HH: K 0960

LEKOBÉ

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Lernortübergreifende Lernfeldentwicklung für eine kooperative Berufsausbildung
 in ausgewählten gewerblich-technischen Berufen
Einzelmodellversuch

Land
 TH

Kurzbeschreibung

Am Beispiel des Ausbildungsstandorts Jena wurde in Abstimmung mit der Industrie- und
 Handelskammer Ostthüringen und der überbetrieblichen Lehrunterweisung die Entwick-
 lung der institutionellen und personellen Bedingungen zur Intensivierung und Verstetigung



von Lernortkooperation unter Einbeziehung von Vorschlägen zur Gestaltung eines lernfeldstrukturierten Lehrplans für den Ausbildungsberuf des Industriemechanikers, Fachrichtung Geräte- und Feinwerktechnik, und einer leistungsdifferenzierten Ausbildung unter Beachtung des Erwerbs von Zusatzqualifikationen optimal und prospektiv gefördert.

Adressen

Ansprechpartner

Volker Rempke
 Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum
 Jena-Göschwitz
 Rudolstädter Straße 95
 07745 Jena
 Fon: 03641-29460
 postmaster@sbsz-jena.de

Durchführende Stelle

Staatliches Berufsbildendes Schulzentrum
 Jena-Göschwitz
 Rudolstädter Straße 95
 07745 Jena
 Projektleiter: Volker Rempke
 postmaster@sbsz-jena.de

Wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Felix Rauner
 Institut Technik und Bildung
 der Universität Bremen
 Wilhelm-Herbst-Str. 7
 28359 Bremen
 Fon: 0421-218 4636
 Fax: 0421-218 4637
 ibs@uni-bremen.de

URL

http://www.sbsz-jena.de/index_s.html

BLK-Nummer

9/00

Förderkennziffer

K 5816

Laufzeit

01.08.2000 - 31.07.2003

LENE

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Lernortübergreifende Implementation des Lernfeldes „Energietechniken für eine nachhaltige Entwicklung in der Handwerksausbildung“
Zwillingsmodellversuch

Land
HE

Kurzbeschreibung

Im Rahmen von LENE sollen von den beteiligten Bildungseinrichtungen unterschiedliche Lerneinheiten entwickelt und erprobt werden. Es sind weiterhin Pilotmaßnahmen zur gegenseitigen Qualifizierung der an LENE beteiligten Ausbilder/innen und Lehrer/innen geplant. Die Qualifizierungsmaßnahmen sollen auch für andere interessierte Ausbilder und Lehrer geöffnet werden. Hierfür soll ein übergreifender Ausbilderleitfaden erarbeitet werden, der die Ausbildungspraktiker/innen bei der Anwendung der Lerneinheiten unterstützt. Zu folgenden Themen werden im Rahmen von LENE Lerneinheiten entwickelt:

- Solarthermie
- Photovoltaik
- Wärmerückgewinnung im Gebäudebestand
- Energieeffiziente Lüftungssysteme
- Kraft-Wärme-Kopplung

Diese Lerneinheiten sollen folgendes leisten:

- Sie erweitern fachliches Grundwissen,
- orientieren sich an Aufgabenstellungen aus der Berufsrealität,
- fördern den Erwerb von Schlüsselqualifikationen (z. B. Kundenorientierung, Teamfähigkeit, eigenständige Arbeitsplanung),
- erweitern die Kenntnisse über Zusammenhänge zwischen den ökologischen, sozialen und ökonomischen Dimensionen der Tätigkeit im Handwerk,



- regen die Kooperation zwischen den Lernorten Berufsschule und Überbetriebliches Ausbildungszentrum an,
- schaffen Grundlagen für eine Integration nachhaltiger Energietechniken im Rahmen der Neuordnung von Berufen,
- sensibilisieren für die Schnittstellen zwischen den Gewerken und
- motivieren zur Weiterqualifizierung in diesem Bereich nach der Ausbildung.

Adressen

Ansprechpartner

Regina Ulwer
Jugendwerkstatt Felsberg e. V.
Sälzer Straße 3a
34587 Felsberg
Fon: 05662/9497-29
Fax: 05662/9497-49
regina.ulwer@jugendwerkstatt-
felsberg.de
www.jugendwerkstatt-felsberg.de

und

StD Günter Fuchs
Oskar-von-Miller-Schule Kassel
Weserstraße 7
34125 Kassel
Fon: 0561-97896-30
Fax: 0561-9796-31
g.fuchs@OvM-Kassel.de

Wissenschaftliche Begleitung

Univ.-Prof. i.R. Dr. Ing. Wolf Körner
Universität Kassel
Institut für Thermische Energietechnik
Brunhildstr. 7A
22559 Hamburg
Fon: 040-819 61 819
Fax: 040-819 62 036
wkoerner@hrz.uni-kassel.de

und

Sekretariat:
Kurt-Wolters-Str.3
34109 Kassel
Fon: 0561-804 39 34
Fax: 0561-804 39 93
woki@hrz.uni-kassel.de

Durchführende Stelle

Oskar-von-Miller-Schule
OStD Alfred Behnke
Weserstraße 7
34125 Kassel
Tel.: 0561-97896-30
Fax: 0561-97896-31
OvM-Schule-KS@t-online.de
Projektleiter: Günter Fuchs

URL

[http://s1.teamlearn.de/QuickPlace/
lene/Main.nsf/](http://s1.teamlearn.de/QuickPlace/lene/Main.nsf/)
[http://www.iub-hannover.de/11_07/
MODELLVE/LENE/LENE.htm](http://www.iub-hannover.de/11_07/MODELLVE/LENE/LENE.htm)

Laufzeit

01.06.2001 - 31.09.2003

BLK-Nummer

11/01

Förderkennziffer

K 4038

**LEO****Vollständiger Titel des Modellversuchs**

Intensivierung und Verstetigung von Lernortkooperationen durch Einleitung von Veränderungsprozessen
Einzelmodellversuch

*Land
HE*

Kurzbeschreibung**Die Ziele**

Ziele des Modellversuchs sind neue Kooperationen zu initiieren und bestehende Kooperationen zu optimieren. Dies soll zunächst im Rahmen neuer Ausbildungsberufe in den drei Pilotregionen Frankfurt/M., Darmstadt-Dieburg und Marburg-Biedenkopf geschehen. Daraus leiten sich die weiteren Ziele des Modellversuchs ab: Die Ausweitung erfolgreicher Kooperationen auf weitere Berufe und andere hessische Regionen sowie die dauerhafte Verankerung von Lernortkooperationen in den Organisationen Betrieb, Schule und auf regionaler Ebene.

Das Vorgehen

Die dauerhafte Verankerung von Lernortkooperation soll erreicht werden durch die Einleitung von Veränderungsprozessen in und zwischen den verschiedenen Organisationskulturen Schule und Betrieb auf der persönlichen, interaktiven und strukturellen Ebene. Dazu werden die unterschiedlichen Führungsebenen bzw. Entscheidungsträger auf lokaler, regionaler Ebene sowie auf Landesebene einbezogen.

Darüber hinaus soll die Verstetigung von Lernortkooperation durch eine regionale Vernetzung der einzelnen Kooperationen über die Einrichtung von regionalen Steuergruppen gewährleistet werden. In diesen regionalen Steuergruppen sollen Vertreter und Vertreterinnen unterschiedlicher Interessengruppen mitarbeiten, die für das Funktionieren von Lernortkooperationen relevant sind. Aufgaben der regionalen Steuergruppen sind die beratende Unterstützung und das Vernetzen der Kooperationen in der Region, das Erkennen des Kooperationsbedarfs und Ableiten entsprechender Maßnahmen.

Die am Modellversuch Beteiligten werden vom Projektteam durch eine prozessbegleitende Beratung unterstützt, die auf dem systemischen Ansatz fußt und sich am Konzept der lernenden Organisation orientiert. D. h. je nach Bedarf werden die Kooperationsteams vor Ort sowie die regionalen Steuergruppen in der Umsetzung ihrer jeweiligen Zielsetzung u. a. durch Moderation, Teamentwicklung und professionelles Projektmanagement unterstützt. Grundlage ist die Entwicklung einer Kooperationskultur, die auf einer gleichberechtigten, konstruktiven, transparenten Zusammenarbeit der Akteure aus den verschiedenen Institutionen beruht.

Weitere Aufgaben des Projektteams sind die Entwicklung und Installierung einer multimedialen Kommunikationsplattform, die dem Erfahrungsaustausch und der gegenseitigen Unterstützung dienen soll sowie die Entwicklung der Konzeption für gemeinsame Fortbildungen.



Adressen

Ansprechpartner und durchführende Stelle

Barbara Grimmer und
 Angelika Jäger (Ansprechpartner)
 Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft
 e.V.
 Emil-von-Behring-Str. 4
 60439 Frankfurt/Main
 Fon: 069/9 58 08 275
 Fax: 069/9 58 08 259
 grimmer.barbara@bwhw.de
 jaeger.angelika@bwhw.de

In Zusammenarbeit mit
 Peter Schermer
 Beauftragter des Hessischen Kultus-
 ministeriums
 peter_schermer@hotmail.com
 Fon: 06151-16 2007
 Fax: 06151-16 6662
 Ruetzel@bpaed.tu-darmstadt.de

Laufzeit

01.01.2001 – 30.09.2003

Wissenschaftliche Begleitung

Technische Universität Darmstadt
 Institut für Berufspädagogik
 Prof. Dr. Josef Rützel
 Hochschulstraße 1
 64289 Darmstadt

URL

<http://leo.bildung.hessen.de/>

BLK-Nummer

70/00

Förderkennziffer

K 4031.00

LOK-Team

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Teamarbeit und Berufsorientierung als Gegenstand der Lernortkooperation
 zwischen Ausbildungsbetrieb, Berufsschule und allgemein bildender Schule
Einzelmodellversuch

Land
 HB

Kurzbeschreibung

Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass die für Gruppenarbeit relevanten Kompetenzen nicht allein an einem dualen Lernort erworben werden können, sondern hierzu eine enge Kooperation aller an der vorberuflichen und beruflichen Bildung beteiligten Akteure und Lernorte notwendig ist, streben zwei Ausbildungsbetriebe zusammen mit zwei Bremer Berufsschulen der Berufsfelder Metall- und Elektrotechnik und zwei allgemein bildenden Schulen eine intensive Zusammenarbeit an. Dementsprechend wurde der Modellversuch im außerschulischen Bereich „Weiterentwicklung der Berufsausbildung durch Teamarbeit und Optimierung der Lernortkooperation“ (Letko) durch die Berufsausbildungsabteilung des Bremer Werkes der DaimlerChrysler AG und die Firma Schierholz Fördertechnik, Bremen und der BLK-Modellversuch mit dem Titel „Teamarbeit und Berufsorientierung als Gegenstand der Lernortkooperation zwischen Ausbildungsbetrieb, Berufsschule und allgemein bildender Schule“ (LOK-Team) beantragt. Der Modellversuch im außerschulischen Bereich und der BLK-Modellversuch bilden gemeinsam einen Zwillingsmodellversuch, dessen zweites wesentliches Ziel darin besteht, durch die Intensivierung der Lernortkooperation die bisherigen Bemühungen zur Berufsorientierung zu verbessern.



Adressen

Ansprechpartner und wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Manfred Hoppe
 Institut Technik und Bildung (ITB)
 Abt. Berufspädagogik/Metalltechnik
 Universität Bremen
 Wilhelm-Herbst-Str. 7
 28359 Bremen
 Fon: 0421-218 4623
 Fax: 0421-218 4624
 fpbhoppe@uni-bremen.de

Durchführende Stelle

Landesinstitut für Schule Bremen
 Direktor Dr. Wolff Fleischer-Bickmann
 Abt. Curriculumentwicklung und
 Innovationsförderung
 Dr. Rolf Möhlenbrock
 Weidedamm 20
 28215 Bremen
 rmoehlenbrock@bildung.bremen.de
 Projektleiter: Jürgen Uhlig-Schoenian

Laufzeit

01.02.2000 - 31.01.2003

BLK-Nummer

71/99

Förderkennziffer

K 2801

QLIB

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Strategien und Maßnahmen der kooperativen und kontinuierlichen Qualifizierung von Lehrpersonal in innovativen Berufen – IT-Berufe, Mechatroniker

ITZUKA: Strategien und Maßnahmen der kooperativen und kontinuierlichen Qualifizierung von Lehrpersonal in innovativen Berufen – IT-Berufe, Mechatroniker (Teilprojekt Baden-Württemberg)
Verbundmodellversuch

Länder
BY
BW
SH

Kurzbeschreibung

Die Akzeptanz des Systems der dualen beruflichen Ausbildung – insbesondere im Bereich der (zunehmenden Zahl) innovativer neuer Berufe – hängt ganz wesentlich davon ab, inwieweit dieses System bzw. seine verantwortlichen Akteure die notwendigen Qualifizierungsleistungen kompetent, praxisnah und insbesondere auch schnell anbieten können. Aktuell stellt das System dafür noch keine Strategien zur Verfügung, auch wurden noch keine wesentlichen Anstrengungen unternommen, entsprechende Rahmenbedingungen zu ergründen und zu schaffen, um derartiges zu ermöglichen. Das Vorhaben greift dieses Defizit in zwei Branchen und in den verschiedenen Phasen der traditionellen Qualifizierung auf:

- Baden-Württemberg: IT-Berufe in der 2. Phase der Lehrerbildung
- Schleswig-Holstein: Mechatroniker in der 2. und 3. Phase der Lehrerbildung
- Bayern: IT-Berufe und Mechatroniker in der 3. Phase der Lehrerbildung

Auf der Basis modularer Strukturierungskonzepte werden gemeinsam mit den Lernorten, an denen innovatives Wissen generiert und angewandt wird, Qualifizierungsmaßnahmen inhaltlich entwickelt und methodisch-didaktisch konzipiert, die dann Lehrkräften und Ausbildern als Zusatzqualifikation angeboten werden. Bezugsgrößen dieser Modulentwicklung sind einmal die neuen gestaltungsoffenen und auf Lernortkooperation abzielenden beruflichen Ordnungsmittel, der institutionelle Rahmen (Referendariat, Anpassungsweiterbildung



für Lehrkräfte und Ausbilder, notwendige Zeitkontingente usw.) sowie der didaktisch-methodische Anspruch an derartige Angebote.

Generelle Ergebnisse sollen zum einen

- didaktisch-methodische Konzepte zur Gestaltung zeitnaher Qualifizierungsmodule sein sowie
- praxisnahe und realisierbare Strukturempfehlungen, die langfristig einen Lösungsbeitrag liefern, um eine kontinuierliche und kooperative Qualifizierung des Ausbildungspersonals sicherzustellen.

Adressen

Ansprechpartner und wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Jörg Stender
Friedrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20
90403 Nürnberg
Fon: 0911-5302 160
Fax: 0911-5302 354
Joerg.Stender@wiso.uni-erlangen.de

Durchführende Stelle – BY

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung
Dir. Dr. Peter Meinel
Arabellastraße 1
81925 München
Projektleiter: OStD Arnulf Zöller
arnulf.zoeller@isbayern.de

Durchführende Stelle – SH

Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTs)
Dir. Dr. Hans Dohm
Schreiberweg 5
24119 Kronshagen
Projektleiter: StR Reinhard Schulz
Fon: 0431-54 03 260
Fax: 0431-54 03 264
qmb@jpts.de

URL

<http://www.qlib-online.de/>

Laufzeit

01.10.2000 - 30.09.2003

BLK-Nummer

BY 61/00
SH 73/00
BW 59/00

Förderkennziffer

BY K 2607
SH K 0437
BW K 2538

Durchführende Stelle – BW

Staatliches Seminar für Schulpädagogik (Berufliche Schulen) Karlsruhe
Kaiserallee 11
76133 Karlsruhe
Fon: 0721-925 5773
Fax: 0721-925 5777
sembs@fh-karlsruhe.de
Projektleiter: Edgar Traub
Edgar.Traub@fh-karlsruhe.de

Veronika

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Verbundinnovation mit dem Oberstufenzentrum – Neue Initiative in der kaufmännischen Ausbildung zur Intensivierung der Lernortkooperation
Einzelmodellversuch

*Land
BE*

Kurzbeschreibung

Innerhalb der dreijährigen vollzeitschulischen Berufsausbildung mit Praktikum und IHK-Abschluss in den Berufen Kaufmann/-frau für Bürokommunikation und Bürokaufmann/



-frau war die Verbesserung und Intensivierung der Lernortkooperation mit den Praktikumsbetrieben Ziel des Projektes. In diesem Zusammenhang wurde ein Gesamtcurriculum (Entwicklung lernortübergreifender Berufsbildungspläne) in Zusammenarbeit mit den Praktikumsbetrieben erstellt.

Adressen

Ansprechpartner

Wolfgang Ellerbrock
OSZ Bürowirtschaft und Dienstleistungen
Pappelallee 30-31
10437 Berlin
Fon: 030-4469338
Fax: 030-4469337
ellerbrockwolf@gmx.de

Durchführende Stelle

OSZ Bürowirtschaft und Dienstleistungen
Mandelstraße 6/7
10409 Berlin
Fon: 030-421 854 11
Projektleiter: Dr. Wolfgang Ellerbrock
oszbwd@gmx.de

Wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Dr. h.c. Jürgen van Buer
Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik
Geschwister-Scholl-Straße 7
10117 Berlin
Fon: 030-2093-4122 /-4171
Fax: 030-2093-4165
van.buer@rz.hu-berlin.de

URL

<http://www.oszbwd.de/>

Laufzeit

01.08.2000 - 31.07.2003

BLK-Nummer

3/00

Förderkennziffer

K 0766

WISLOK

Vollständiger Titel des Modellversuchs

Wissensforum als Instrument zur Verbesserung der Lernortkooperation
Verbundmodellversuch

Länder
BY
HE

Kurzbeschreibung

Lernortkooperation ist oftmals nur fruchtbar, wenn sie von den Akteuren selbst getragen und nicht als Selbstzweck aufgesetzt wird. An dieser Stelle setzt das vorliegende Vorhaben an: Lernende und Lehrende sollen selbst die Verantwortung für die Gestaltung der Lernortkooperation übernehmen.

Mit Hilfe eines virtuellen Wissensforums soll das Potenzial neuer Informations- und Kommunikationstechnologien im Rahmen eines handlungsorientierten Lehr-/Lernkonzeptes genutzt werden. Das Wissensforum dient als Austausch- und Sammelplatz für die Lerngruppe – es kann auch als ‚Marktplatz des Wissens‘ bezeichnet werden. Dabei geht es darum, eine Plattform zu definieren, auf der Ausbilder und Lehrer Informationen zur Verfügung stellen und miteinander kommunizieren. Die Lernenden sollen ‚ihre Plattform‘ mitgestalten und pflegen. Das Wissensforum soll nicht die Ausbildung in Schule und Betrieb ersetzen, sondern einen Wissenstransfer von Schule und Betrieb und die Lernprozesse aktiv unterstützen.



Vereinfacht kann gesagt werden: Es soll eine virtuelle Kooperation der Lernorte aufgebaut werden. In einem solchen Wissensforum können Teilnehmergelegungen, Lernprojekte, praxisbezogene Aufgabenstellungen, Firmenpräsentationen usw. eingestellt und durch einfach zu bedienende Internetapplikationen mittels Newsletter, Chat, Applicationsharing usw. kommuniziert werden. Das Wissensforum kann dabei zur Abstimmung zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung genutzt werden.

Adressen

Ansprechpartner – BY

Robert Resch
Staatsinstitut für Schulpädagogik
und Bildungsforschung
Abteilung berufliche Schulen
Arabellastr. 1
81925 München
Fon: 089-9214 21 98
Fax: 089-9214 36 02
robert.resch@isb.bayern.de

Durchführende Stelle – BY

Staatsinstitut für Schulpädagogik
und Bildungsforschung
Dir. Dr. Peter Meinel
Arabellastr. 1
81925 München
Fon: 089-9214 2183
Fax: 089-9214 3602
Projektleiter: OStD Arnulf Zöller
arnulf.zoeller@isb.bayern.de

Ansprechpartner – HE

Herbert Rosenthal
Pädagogisches Institut Wiesbaden im
Hessischen Landesinstitut für Pädagogik
(HeLP)
Walter-Hallstein-Str. 3
65197 Wiesbaden
Fon: 0611-8803 116
Fax: 0611-8803 350
r.rosenthal@wi.pi-wi.help.hessen.de

Durchführende Stelle – HE

Pädagogisches Institut Wiesbaden
im Hessischen Landesinstitut für
Pädagogik (HeLP)
Walter-Hallstein-Straße 3
65197 Wiesbaden
Projektleiter: StD Heinz Beek
Fon: 0611-8803 115
Fax: 0611-8803 350
h.beek@wi.pi-wi.help.hessen.de

Wissenschaftliche Begleitung

Prof. Dr. Peter F. E. Sloane
Institut für Wirtschaftspädagogik
Warburger Straße 100
33098 Paderborn
Fon: 052 51 / 60 - 30 73
Fax: 052 51 / 60 - 20 68

URL

<http://www.bes.isb.bayern.de/bes/modell/wislok/>

Laufzeit

01.10.2000 - 30.09.2003

BLK-Nummer

BY 60/00
HE 71/00

Förderkennziffer

BY K 2606
HE K 4032